

Diederich, Jürgen; Wulf, Christoph

Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen

Paderborn, München, Wien, Zürich : Schöningh 1979, XIII, 272 S. - (Schule und Weiterbildung; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Diederich, Jürgen; Wulf, Christoph: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Paderborn, München, Wien, Zürich : Schöningh 1979, XIII, 272 S. - (Schule und Weiterbildung; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15086 - DOI: 10.25656/01:1508

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15086>

<https://doi.org/10.25656/01:1508>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

SCHULE WEITERBILDUNG

S
+
W

Diederich/Wulf

Gesamtschulalltag

**Die Fallstudie
Kierspe**

Schöningh

Diederich/Wulf
Gesamtschulalltag
Die Fallstudie Kierspe

Diederich/Wulf

Gesamtschulalltag
Die Fallstudie Kierspe

Schule und Weiterbildung

Reihe: Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I Band 1

Herausgegeben vom Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Im Rahmen der Auswertung des Gesamtschulversuchs NW erscheinen in dieser Reihe:

- Band 1: Diederich/Wulf, Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen
- Band 2: Kuthe/Bargel/Nagl/Reinhardt, Siedlungsstruktur und Schulstandort. Sozialräumliche Gliederung der Städte mit Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen
- Band 3: Bargel/Kuthe/Schober, Gesamtschule und Gemeinde. Entwicklung und Situation von Gesamtschulen in verschiedenen Umfeldern
- Band 4: Lukesch-Tomann/Helmke, Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Einschätzungen und Sichtweisen der Eltern
- Band 5: Kischkel, Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Einstellungen, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer
- Band 6: Steffens, Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Zur Problematik von Schulreformverläufen
- Band 7: Helmke/Dreher, Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Erzieherische Wirkungen und soziale Umwelt
- Band 8: Haenisch/Lukesch/Klaghofer/Krüger-Haenisch, Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik
- Band 9: Lukesch/Schuppe/Dreher/Haenisch/Klaghofer, Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege

Jürgen Diederich/Christoph Wulf
unter Mitarbeit von Ursula Diederich

Gesamtschulalltag Die Fallstudie Kierspe

Lehr-, Lern- und Sozialverhalten
an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen

Ferdinand Schöningh
Paderborn · München · Wien · Zürich

Diese Publikation ist entstanden im Rahmen des Projekts »Lehr-, Lern- und Sozialverhalten am Beispiel der Gesamtschule Kierspe«, welches aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (Förderungs-Kennzeichen B 5954.00 B) und des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen finanziert wurde.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Dies betrifft auch die Vervielfältigung und Übertragung einzelner Textabschnitte, Zeichnungen und Bilder durch alle Verfahren wie Speicherung und Übertragung auf Papier, Transparente, Filme, Bänder, Platten und andere Medien, soweit es nicht §§ 53 und 54 URG ausdrücklich gestatten.

© 1979 by Ferdinand Schöningh at Paderborn · München · Wien · Zürich · Printed in Germany.

ISBN 3-506-88901-X

Geleitwort

Ich begrüße die Absicht des Landesinstituts für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, mit der Reihe „Schule und Weiterbildung“ ein Publikationsorgan zu schaffen für Materialien aus den Bereichen Erziehung und Unterricht, Lehrerfortbildung und Weiterbildung.

Damit erfüllt das Landesinstitut, auch für die interessierte Öffentlichkeit, eine wichtige Funktion im Schnittpunkt von Erziehungs- und Bildungspraxis, von Wissenschaft und Forschung sowie von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung.

Entsprechend breit wird das Spektrum der Themen und Inhalte dieser Reihe sein, und entsprechend vielfältig wird sich der Diskussionsstand in zentralen Fragen widerspiegeln.

Dies wird besonders deutlich in den ersten Publikationen, die in dieser Reihe erscheinen. Sie enthalten die Ergebnisse der einzelnen in meinem Auftrag durchgeführten wissenschaftlichen Untersuchungen zum Gesamtschulversuch NW.

Die Gesamtbewertung der Ergebnisse des Gesamtschulversuches durch die Wissenschaftliche Beratergruppe Gesamtschulversuch NW und die Schulaufsicht habe ich in der Reihe „Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen“ Heft 38 vorgelegt.

A handwritten signature in black ink, reading "Jürgen Jürgens". The signature is written in a cursive style with a large, prominent initial "J".

Kultusminister
des Landes Nordrhein-Westfalen

Vorwort

Das heute in Neuss, künftig in Soest arbeitende Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung ist eine staatliche Dienstleistungseinrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen im Bereich von Schule und Weiterbildung.

Das Landesinstitut arbeitet eng mit Praktikern und Wissenschaftlern zusammen. Schwerpunkte der Arbeit sind:

- Entwicklung von Curricula, Unterstützung und Auswertung von Schulversuchen,
- Lehrerfortbildung auf Landesebene,
- Entwicklungsarbeiten und Dienstleistungen für den Bereich der Weiterbildung,
- Dokumentations- und Informationsdienste.

Ein Teil der Arbeitsergebnisse des Landesinstitutes wird eine breitere Öffentlichkeit interessieren. Sie werden durch die Veröffentlichungsreihe, die mit diesem Band beginnt, zugänglich gemacht. Erscheinen werden Publikationen, die unmittelbar aus der Arbeit des Landesinstitutes hervorgehen, und solche, die in Zusammenhang mit seiner Tätigkeit entstanden sind.

Die Reihe wird eröffnet mit wissenschaftlichen Untersuchungen zum Gesamtschulversuch Nordrhein-Westfalen. Er wurde unterstützt durch die »Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch Nordrhein-Westfalen« (ZAG), deren Aufgaben seit 1978 vom Landesinstitut fortgeführt werden.

Die Verlagspublikationen des Landesinstituts sollen in verschiedenen Reihen unter dem Gesamttitel »Schule und Weiterbildung« erscheinen. Begonnen wird mit der Reihe »Berichte und Materialien zur Sekundarstufe I«. Es ist geplant, daß im Verlauf der Jahre weitere Reihen hinzukommen, Berichte und Materialien zu den anderen Schulstufen, zu stufenübergreifenden Fragen, zur Lehrerfortbildung, zur Weiterbildung usw.

Ich halte es für möglich und möchte es wünschen, daß die hier begonnene neue Publikationsform des Landesinstituts einiges beiträgt zur Entwicklung von Schule und Weiterbildung und damit letzten Endes für die heranwachsende Generation und für alle, die weiterlernen wollen, von Nutzen ist.

Paul Hamacher

Dankwort

Ohne vielfältige Unterstützung wäre diese Fallstudie nicht zustande gekommen.

Wir danken der Wissenschaftlichen Beratergruppe Gesamtschulversuche des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen für den Forschungsauftrag, dem Kultusministerium und dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft für die Genehmigung und Finanzierung und vielen Kollegen, besonders Horst Rumpf, für ihre Anregungen.

Die Zahl derer, die uns an der Gesamtschule Kierspe halfen, ist so groß, daß wir nicht jeden nennen können. Wir danken deshalb insgesamt für die freundliche Aufnahme, die Gelegenheit zu Unterrichtsbesuchen, die offenen Gespräche und die Geduld, mit der man uns lernen ließ. Unser Dank gilt schließlich der Pestalozzi-Grundschule, die Wibke Diederich als Gastschülerin aufnahm, und Folke und Hauke, die einen Teil ihrer Ferien der Fallstudie widmeten.

Jürgen Diederich

Christoph Wulf

Ursula Diederich

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Die Gesamtschule Kierspe (GSK) – Strukturmerkmale einer Gesamtschule im Kontext der nordrhein-westfälischen Gesamtschulversuche	4
1.0 Vorbemerkung	4
1.1 Zur Geschichte	4
1.1.1 Die Planungs- und Gründungsphase	4
1.1.2 Die Aufbauphase	6
1.1.3 Die Phase des Abschlusses der Aufbauzeit	8
1.2 Anlage, Architektur und Baukosten	9
1.3 Die Stufenorganisation	13
1.3.1 Jahrgangsstufe 5/6	14
1.3.2 Jahrgangsstufe 7/8	16
1.3.3 Jahrgangsstufe 9/10	18
1.3.4 Die differenzierte gymnasiale Oberstufe	18
1.4 Die GSK als Ganztagschule	19
1.4.1 Erste Veranstaltungsart: Übungsstunden	19
1.4.2 Zweite Veranstaltungsart: Arbeitsgemeinschaften	20
1.4.3 Dritte Veranstaltungsart: Unterrichtsangebot	20
1.4.4 Vierte Veranstaltungsart: Freizeitstunden	22
1.5 Schulleistung, Leistungsbewertung und Abschlüsse an der GSK	22
1.6 Beratung und sozialpädagogische Arbeit an der GSK	24
1.7 Die Gesamtschule als Gemeindezentrum	25
1.7.1 Die Musikschule	25
1.7.2 Die Stadt- und Schulbibliothek der GSK	26
1.7.3 Die Sportanlagen	26
1.8 Strukturprobleme, soweit sie nicht von der GSK zu vertreten sind	27
1.8.1 Zusammensetzung der Schülerschaft nach Wohnorten	28
1.8.2 Organisatorische Priorität für Differenzierung?	29
1.8.3 Planungsreserven aus dem Ganztagsbereich?	30
1.8.4 Die Belastung der Schüler im Vergleich	32
1.8.5 Generelle Empfehlungen zur Strukturplanung nordrhein-westfälischer Gesamtschulen	34
2. Organisation und Verwaltung der Schule	35
2.1 Ziele der Organisation und Verwaltung	35
2.1.1 Rentabilität und interne Struktur	36
2.1.2 Vereinheitlichung des Bildungsangebots	39
2.1.3 Pädagogische Qualität	39
2.1.4 Bildungs- und Erziehungsarbeit	41
2.1.5 Bildungs- und kulturpolitische Wirkungen	42
2.2 Formelle und informelle Regelungen	42
2.3 Die doppelte Konferenzstruktur	46
2.3.1 Skizzen zur „Erziehungslinie“	49
2.3.2 Resümee zur Erziehungslinie	64
2.3.3 Skizzen zur „Bildungslinie“	69
2.3.4 Resümee zur Bildungslinie	78
2.3.5 Zusammenfassung und Folgerung	83
2.4 Mitwirkung der Eltern	84
2.5 Mitwirkung der Schüler	88

3.	Unterricht an der GSK	93
3.1	Die erste Woche in der neuen großen Schule	94
3.1.1	Aufnahmefeier für den neuen Schülerjahrgang	94
3.1.2	Die ersten Schulstunden	97
3.1.3	Schlußfolgerungen	106
3.2	Sachunterricht im 6. Schuljahr	108
3.2.1	Exkurs zum Beobachtungsverfahren	109
3.2.2	Gesamtergebnisse der Verhaltensbeobachtung	111
3.2.3	Einzelergebnisse der Verhaltensbeobachtung	115
3.3	Zur schulinternen Weiterentwicklung der Curricula	130
4.	Äußere Differenzierung in der Sekundarstufe I	132
4.1	Der Differenzierungserlaß als Rahmenbedingung	133
4.1.1	Differenzierungsziele und Differenzierungsformen	135
4.1.2	Stundendeputate als Rahmenbedingung	136
4.1.3	Lehrerbildung	137
4.1.4	Abgrenzung des Kapitals	138
4.2	Die Zuweisung von Schülern – Verfahren und Ergebnisse	139
4.2.1	Jahrgang 5/6	139
4.2.2	Fachleistungskurse	140
4.2.3	Wahlpflichtdifferenzierung	144
4.2.4	Fachübergreifende Differenzierung	147
4.3	Beobachtungen in Fachleistungskursen	153
4.3.1	Mathematik im 7. Jahrgang	153
4.3.2	Deutsch im 8. Jahrgang	158
4.4	Beobachtungen zur Abschlußdifferenzierung	164
4.5	Beobachtungen im Wahlpflichtbereich I	167
4.6	Beobachtungen im Wahlpflichtbereich II	170
4.7	Fragestellungen für genauere Nachforschungen	174
5.	Die Sekundarstufe II	177
5.1	Die Sekundarstufe II im Rahmen der GSK	177
5.2	Stufenkonferenz 11/13	178
5.3	Der Stundenplan der Sekundarstufe II	180
5.4	Aspekte zur Schulleistung in der Sekundarstufe II	183
6.	Die GSK als Ganztagschule	186
6.1	Geltende Vorschriften für den Ganztagsbereich	186
6.2	Die Situation der GSK im Ganztagsbereich	188
6.2.1	Übungsstunden	188
6.2.2	Klassenstunden	192
6.2.3	Arbeitsgemeinschaften	193
6.2.4	Freistunden und offene Angebote	195
6.3	Weitere Gesichtspunkte zum Ganztagsbereich in der GSK	198
7.	Beratung	201
7.1	Aufgaben und Zielsetzungen der Beratung an der GSK	202
7.1.1	Der Lehrer als Berater	202
7.1.2	Der Beratungslehrer	204
7.1.3	Der Schulpsychologe	205
7.2	Beratungsaufgaben im Verlauf eines Schuljahres	206
7.2.1	Jahrgangsstufe 5/6	206

7.2.2	Jahrgangsstufe 7/8	210
7.2.3	Jahrgangsstufe 9/10	213
7.2.4	Die Arbeit des Schulpsychologen	215
7.3	Einige mit der Arbeit des Beratungssystems verbundene Probleme ...	215
8.	Die Lehrer	219
8.1	Charakteristische Merkmale der Lehrersituation an der GSK	219
8.2	Lehrer lernen von Lehrern	226
8.3	Ansätze zur schulinternen Lehrerfortbildung	227
8.4	Fortbildung im Erteilen von Unterricht	229
8.5	Fortbildung in „Erziehungsseminaren“	230
8.6	Zum Problem der Institutionalisierung der Programme	230
9.	Die Regionalstruktur des Märkischen Kreises und der Stadt Kierspe und ihre Bedeutung für die GSK	232
9.1	Die Regionalstruktur des Märkischen Kreises	233
9.2	Die Regionalstruktur der Stadt Kierspe	236
9.3	Regionalstruktur und Gesamtschule	241
9.3.1	Der Einfluß der Regionalstruktur auf die GSK	241
9.3.2	Der Einfluß der GSK auf die Regionalstruktur	244
9.4	Die Rezeption der Gesamtschule in Kierspe und der Region	247
9.4.1	Analyse von Zeitungsartikeln über die GSK aus den Jahren 1970–1978	247
9.4.2	Weitere Gesichtspunkte zur Rezeption der GSK	250
Schluß	253
Anhang:		
1.	Skizzen von Einzelsituationen	263
2.	Elternbrief 5. Schuljahr	268
3.	Arbeitschronik im Stundenplan	270
Literatur	271



Einleitung

Im Streit um die beste Schulform bzw. Schulverfassung sind Beweise schwer zu führen. Alle Beteiligten sind selbst zur Schule gegangen, viele sind neben ihrem Beruf als Politiker oder Wissenschaftler auch noch Eltern und wissen daher, daß eine Schulverfassung nur der Rahmen ist, innerhalb dessen es auf viele Einzelheiten ankommt. – „Hand aufs Herz“, wird man schließlich immer wieder gefragt, „würden Sie Ihr Kind auf so eine Schule schicken?“ „Das kommt drauf an“, lautet die Antwort, denn hinter Durchschnittswerten verbergen sich – gerade in der Schulforschung – erhebliche Unterschiede, und auf die kommt es an, wenn Eltern für ihr Kind die beste Schule suchen.

Die Schwäche einer Fallstudie ist, daß jeder Fall anders liegt, ihre Stärke, daß man genau zu sehen lernt, worin die Unterschiede liegen. Eine Fallstudie hat im Rahmen der gesamten Evaluation eines Schulsystems – je nach Leser – besondere Aufgaben:

- dem Politiker kann sie mitteilen, wie die Schulverfassung, die er gegeben hat, mit Leben erfüllt, ausgelegt, befolgt oder umgangen wird, wo sie Hilfe ist und wo Fessel;
- den Wissenschaftler kann sie informieren, worauf er besonders achten sollte, wenn er mehrere Schulen vergleicht oder viele Schulen mit den gleichen Instrumenten untersucht; ihm hilft sie, Hypothesen zu formulieren oder zu präzisieren;
- jedem Bürger kann sie von einer Schule so berichten, daß er in die Lage versetzt wird, seine eigene Schulzeit oder die Schule seiner Kinder mit dem Bericht zu vergleichen.

Zwar kann man auch mit einer Fallstudie nicht beweisen, welche Schulverfassung die beste ist, aber Beweise sind in dieser Sache auch weniger gefragt. Hingehen und sich selbst überzeugen, das ist die beste Art, wie man sich als Politiker, Wissenschaftler oder Bürger ein Urteil über eine Schule verschafft.

Ein Leitfaden für Schulbesuche zu werden, ist das eine, was wir dieser Fallstudie wünschen, das zweite ist, eine Fundgrube für andere Schulen zu sein.

Fortschritte, Verbesserungen, Innovationen werden zwar auch von außen an Schulen herangetragen, finden aber nur in ihnen statt. Mindestens so wichtig wie neue Pläne und Forschungen ist die Verbreitung des Wissens über Schulen. Lehrer sollten mehr voneinander darüber wissen,

- mit welchen Problemen die Nachbarschulen ebenfalls zu ringen haben,
- welche Maßnahmen sich gegenüber diesen Problemen bewährten,
- welche Fehler sie nicht wiederholt sehen möchten.

Unterricht und Schulleben sind überall voll von Beispielen, die man erst richtig zu schätzen lernt, wenn man erstmals mit großen Plänen am Fehlen von „Kleinigkeiten“ gescheitert ist. In dieser Hinsicht könnte und müßte unsere Fallstudie noch viel umfangreicher sein, wenn man hoffen dürfte, daß sie dann noch gelesen wird.

Sich selbst zu überzeugen und einen Bericht zu lesen, das unterscheidet sich vor allem darin: der Bericht kann nur nacheinander und getrennt wiedergeben, was in Wirklichkeit gleichzeitig oder voneinander abhängig geschieht. Die Distanz, die ein Bericht zwischen die Wirklichkeit und den Leser legt, kann wohlthuend sein: sie bedeutet dann, Abstand zu nehmen, mit Zeitlupe und Zeitraffer zu arbeiten, über Einzelheiten das Ganze nicht zu vergessen.

Ein Bericht ist aber auch gefiltert und insofern abhängig von den Berichterstattern. Wir haben darauf verzichtet, die allgemeinen methodologischen Probleme von Fallstudien hier noch einmal darzulegen. Wir halten es für informativer, etwas über unsere Arbeitsweise in diesem Fall zu sagen. Den kritischen Leser wird interessieren, wo wir selbst die Grenzen unseres Berichtes sehen.

Erste Kontakte mit der Gesamtschule in Kierspe kamen dadurch zustande, daß Lehrer dieser Schule an der Gesamthochschule in Siegen, u. a. auch bei Christoph Wulf, ein Erweiterungsstudium aufnahmen. Intensiviert wurden die Kontakte durch ein Praktikum, das Christoph Wulf mit Studenten der Gesamthochschule Siegen im Wintersemester 1977/78 wöchentlich einmal nach Kierspe führte. Dem schlossen sich Besuche mit einer Gruppe im Rahmen der Lehrerfortbildung und mit einer Gruppe von Referendaren und Studenten im Rahmen der Kooperation von Hochschule und Studienseminar an. Die hierbei – im Längsschnitt eines Jahres – gesammelten Eindrücke zu ergänzen und zu überprüfen, besuchte Christoph Wulf im Mai und Juni 1978 die Gesamtschule regelmäßig und sammelte dabei außerdem Informationen über den Ort Kierspe und die Region.

In diesem Jahr tauschte er seine Erfahrungen mehrfach mit Horst Rumpf und Jürgen Diederich aus, die an der Universität Frankfurt durch Praktika und im Rahmen regionaler Schulentwicklungsplanung ähnliche Eindrücke sammelten.

Dabei reifte nach und nach der Plan, die Beobachtungen im Längsschnitt durch einen auf wenige Wochen konzentrierten Besuch der Schule zu ergänzen, der – nun im Querschnitt und von anderen Beobachtern durchgeführt – Unterricht und Schulleben kurzfristig, aber „rund um die Uhr“ verfolgen sollte. Dieser Besuch wurde von Familie Diederich in den drei Wochen vom 14. 8. bis zum 3. 9. 1978 abgestattet.

Basis der Fallstudie sind Informationen aus heterogenen Quellen:

- die Sammlung der für Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen geltenden Erlasse, Verordnungen und Gesetze,
- statistische Daten über den Ort Kierspe und die Region,
- Planungsunterlagen und allen Lehrern oder Eltern zugängliche schriftliche „interne Informationen“ der Schule,
- Unterrichtsmaterialien und Arbeitsunterlagen für Schüler,
- standardisierte und informelle Beobachtungsprotokolle,
- Aufzeichnungen über Gespräche mit Lehrern, Schülern und Eltern – vielfach als „Gespräche am Rande“, teilweise als gezielte Interviews geführt,
- Erzählungen der in Kierspe eingeschulten Diederich-Kinder,
- ca. 30 Tage (Wulf) und drei Wochen (Diederich) Aufenthalt in Kierspe (Einkaufen und Wohnen, Gespräche mit Einheimischen, Eindrücke von Ort und Landschaft, Erörterung kommunalpolitischer Probleme der Region – zum Vergleich auch in Gummersbach),
- nicht zuletzt Teilnahme an Abendveranstaltungen: Treffen von Lehrergruppen, Elternabende, Theateraufführung der Schule und Festgottesdienst der katholischen Kirchengemeinde.

Soweit nicht standardisiert, wurden Protokolle teils im Unterricht und in den Konferenzen mitgeschrieben, sonst wie im Anschluß an Gespräche auf Band diktiert oder

sofort schriftlich zusammengefaßt. In einer Reihe von Gesprächen in Kierspe, Siegen, Marburg und Frankfurt wurden die Eindrücke, Beobachtungen und Folgerungen daraus zwischen Wulf und Diederich ausgetauscht, teils ergänzend, bisweilen kontrovers, meist aber modifizierend: Der Bericht wäre noch sehr viel länger, wenn wir nicht manche Generalisierungen über Situationen und Personen hinweg schließlich als unvermeidlich hingenommen hätten.

Dies im Bewußtsein, daß wir trotz der insgesamt kurzen Beobachtungsdauer einerseits zu einem ausgewogenen Gesamteindruck gefunden, andererseits aber schon jetzt keine Möglichkeit hätten, über jede Einzelheit und Besonderheit zu berichten, die uns aufgefallen war.

Als Kompromiß zwischen der zusammenfassenden Bewertung, an der eilige Leser interessiert sind, und Genauigkeit in Details, die jeder Leser an einer anderen Stelle suchen wird, haben wir eine Darstellung gewählt, die Übersichtsreferate mit Skizzen von exemplarischen Situationen verknüpft, aus denen sich Analysen ergeben, die wiederum auf die Übersichtsreferate bezogen sind. Überschneidungen und Wiederholungen zwischen den Kapiteln haben wir belassen, wo wir glaubten, damit bewußtzuhalten, daß das im Bericht systematisch Getrennte in der Wirklichkeit zusammengehört.

Wie immer bei derartigen Berichten werden Außenstehende meinen, wir seien nicht kritisch genug gewesen, während die Gastgeber sich einen freundlicheren Bericht wünschen werden. Den einen hoffen wir trotzdem genug Probleme aufgegeben zu haben, die anderen finden hoffentlich die Unterscheidung gerecht: zwischen Problemen, welche die Schule nicht selbst zu verantworten hat, und solchen, deren Lösung man von ihr erwarten darf.

Trotzdem wäre uns an vielen Stellen wohler gewesen, wir hätten drei Berichte schreiben können. Den ersten für die Schule selbst, den zweiten für die Auftraggeber, die „Wissenschaftliche Beratergruppe Gesamtschulversuche (WBG)“ bzw. das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen und das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, und den dritten für jedermann, der eine solche Schule kennenlernen möchte. Der Schule und den Auftraggebern können wir bestimmte Seiten zur bevorzugten Lektüre empfehlen. Alle anderen Leser müssen wir um Verständnis bitten, daß ein Bericht nur für sie nicht möglich war.

Auf die Frage, ob wir an **einer solchen** Schule Lehrer oder Schüler sein möchten, müssen wir antworten: an **dieser** ja.

Für andere Schulen haben wir eine lange Liste von Beurteilungsgesichtspunkten, von Für und Wider, die auch unsere Gesprächspartner in Kierspe abwogen. Wir meinen, es spräche für eine Schule, wenn eine Fülle von differenzierten und abgewogenen Urteilen wenigen entschiedenen Gegnern und kaum mehr uneingeschränkter Befürwortung gegenübersteht. Am nachdenklichsten hat uns gemacht, wie viele Dinge, die in Kierspe wenigstens ein Problem waren, an anderen Schulen gar nicht zum Reflexionshorizont gehören. Einer Schule, die sich nicht damit abgefunden hat, daß Späne fallen, wo gehobelt wird, kann man seine Kinder anvertrauen.

1. Die Gesamtschule Kierspe (GSK) –

Strukturmerkmale einer Gesamtschule im Kontext der nordrhein-westfälischen Gesamtschulversuche

1.0 Vorbemerkung

Die GSK war eine der ersten Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens; sie nahm wie die anderen sechs (Dortmund, Kamen, Gelsenkirchen, Fröndenberg, Oberhausen, die bischöfliche Friedensschule Münster) mit Beginn des Schuljahres 1969/70 ihre Arbeit auf. Die GSK ist zu Beginn des Schuljahres 1979/80 eine der dreißig staatlichen Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens. Hinzu kommen zwei Gesamtschulen in privater Trägerschaft; dabei handelt es sich um die bischöfliche Friedensschule in Münster und die Maria-Montessori-Gesamtschule in Krefeld. In diesem Abschnitt werden mit der Grobstruktur der GSK zugleich die Strukturmerkmale nordrhein-westfälischer Gesamtschulen dargestellt, soweit sie durch Erlasse einheitlich geregelt sind. Insgesamt soll der Leser einen Einblick in die Struktur der GSK als einer Modellschule des nordrhein-westfälischen Gesamtschulprogramms bekommen.

1.1 Zur Geschichte

Die Geschichte der GSK läßt sich in drei Phasen gliedern:

- die Planungs- und Gründungsphase 1967–1969;
- die Aufbauphase 1969–1975 (vom Schulbeginn bis zur Einweihung des Neubaus);
- die Phase des Abschlusses der Aufbauzeit 1975–1978.

1.1.1 Die Planungs- und Gründungsphase

Bis zum Ende der sechziger Jahre verfügte Kierspe im Sekundarbereich lediglich über eine Hauptschule. Schüler, die weiterführende Abschlüsse in der Realschule oder im Gymnasium anstrebten, mußten in die Nachbargemeinden ausweichen. Im Laufe der sechziger Jahre kam es nun zu einem immer größeren Bedarf an Schulraum in den weiterführenden Schulen, der dazu führte, daß die Nachbargemeinden die Nachfrage aus ihrer Gemeinde kaum decken konnten und durch die Nachfrage nach Schulraum durch Kiersper Schüler immer mehr überfordert wurden. Das Ergebnis: Die Schulprobleme in den Nachbargemeinden vergrößerten sich; es kam zur Benachteiligung Kiersper Schüler und zu Spannungen zwischen den benachbarten Gemeinden. Für diese langfristig noch stärker anwachsende Nachfrage nach Schulraum gab es zwei Gründe. Einmal versuchten infolge der allmählich sich auswirkenden „Bildungswerbung“ immer mehr Schüler, höhere Schulabschlüsse zu erlangen; zum anderen kündigte sich infolge der zahlenmäßig starken Zunahme der Einschulungsjahrgänge ein stärkerer Mangel an Schulraum für die nächsten Jahre an, der die bereits vorhandenen Schulprobleme größer werden zu lassen drohte. Die Konsequenz: Man entschloß sich, in Kierspe eine katholische Hauptschule und eine Hauptschule als Gemeinschaftsschule zu gründen. Dieser Entschluß kam zustande, nachdem die evangelische Gemeinde sich für eine Gemeinschaftsschule,

die katholische Gemeinde sich jedoch für eine katholische Hauptschule entschieden hatte. Beide Schulen sollten als getrennte Schulen in einem gemeinsamen Gebäudekomplex untergebracht werden. Als Standort wurde der Platz der heutigen Gesamtschule gewählt, an dem alsbald der Bau der Schulgebäude begonnen wurde. Untergebracht waren die beiden Schulen in den „Türmen“, in den beiden dreibzw. vierstöckigen Gebäudeteilen, die heute in der Gesamtschule die Jahrgangsstufe 5/6 und 7/8 beherbergen.

In dieser Situation, die durch den starken Schulraumbedarf in Kierspe und in den Nachbargemeinden sowie durch entsprechende Schritte zur Gründung zweier Hauptschulen charakterisiert war, kam es zu Vorgesprächen hinsichtlich der Möglichkeit der Gründung einer Gesamtschule in Kierspe. Sie führten dazu, daß der Rat der Stadt Kierspe am 14. 12. 1967 einstimmig die Einrichtung einer Gesamtschule beschloß; am 24. 7. 1968 stimmte der Kultusminister der Errichtung ebenfalls grundsätzlich zu. Der „Planungsausschuß Gesamtschule Kierspe“ wurde sodann einberufen und begann seine Arbeit mit dem Ziel, die Realisierung der Gesamtschule als Ganztagschule möglichst bald in die Wege zu leiten. Im Frühjahr 1969 entschieden sich 94,2% der Eltern der Schüler im vierten und fünften Jahrgang dafür, ihre Kinder bei der Gesamtschule anzumelden. Mit dem planmäßigen Unterrichtsbeginn am 25. 8. im fertiggestellten Nordtrakt des neuen Schulgebäudes an der Fritz-Linde-Straße endet die erste Phase der Geschichte der Gesamtschule Kierspe und beginnt die Periode des Aufbaus. Faßt man stichwortartig die Entwicklung zusammen, so ergibt sich folgende Übersicht:

- 26. 10. 1967 Der Landtagsabgeordnete Aderhold schlägt den Fraktionsvorsitzenden und der Verwaltung vor, in Kierspe eine Gesamtschule zu schaffen. Er berichtet über seine Gespräche im Kultusministerium.
- 30. 11. 1967 In Kierspe findet eine Besprechung zwischen Vertretern des Kultusministeriums, der Schulaufsicht und der Gemeinde Kierspe statt, in der die Möglichkeiten zur Errichtung einer Gesamtschule erörtert werden.
- 14. 12. 1967 Durch Beschluß des Rates erklärt die Gemeinde Kierspe ihre grundsätzliche Bereitschaft, eine integrierte Gesamtschule als Versuchsschule zu errichten.
- 28. 12. 1967 Ein entsprechender Antrag wird dem Kultusminister des Landes NW zugeleitet.
- 23. 4. 1968 In einer weiteren Besprechung mit Vertretern von Kultusministerium, Schul- und Kommunalaufsicht werden weitere Einzelfragen erörtert.
- 16. 5. 1968 Die Gemeinde Kierspe legt die gewünschten Ergänzungen und Erläuterungen zum Antrag beim Kultusministerium vor.
- 24. 7. 1968 Der Kultusminister des Landes NW genehmigt grundsätzlich die Errichtung einer Gesamtschule in Kierspe zum 1. 8. 1969.
- 18. 11. 1968 Konstituierende Sitzung des „Planungsausschusses Gesamtschule Kierspe“.
Mitglieder: Vertreter des Kultusministeriums, der Schul- und Bauaufsichtsbehörden, des Stadtrates, Wissenschaftler und Pädagogen der verschiedenen Schulformen.
Vorsitzender: Bürgermeister Lemmer.
- 16. 12. 1968 Konstituierende Sitzung des didaktischen Ausschusses der Gesamtschule Kierspe. Er besteht nach einiger Zeit aus 43 Personen (Pädago-

gen aller Schulformen, Wissenschaftler, Vertreter der Schulaufsichtsbehörden).

3. 1. 1969 Oberstudiendirektor Straka, der Leiter der Gesamtschule Wolfhagen, informiert die Eltern des 4. und 5. Jahrgangs der Kiersper Schulen über Ziele und Funktion der Gesamtschule.
5. 2. 1969 Der künftige Leiter der Gesamtschule, Oberstudienrat Schulte-Fischedick, spricht über die Bedeutung der Ganztagschule und der Fünftageweche für die Gesamtschule.
Die anwesenden Eltern entscheiden sich mit großer Mehrheit für die Errichtung der Gesamtschule als Ganztagschule.
6. 2. 1969 Der Stadtrat beschließt die Errichtung der Gesamtschule als Ganztagschule.
12. 2. 1969 Die Fachgruppen des didaktischen Ausschusses nehmen ihre Arbeiten zur Erstellung der Rahmenlehrpläne für das 5. und 6. Schuljahr auf.
- März 1969 Bei einer Umfrage unter den Eltern des 4. und 5. Jahrgangs entscheiden sich 94,2%, ihre Kinder bei der Gesamtschule anzumelden.
17. 4. 1969 Der Stadtrat beschließt, die Mittelstufe der Gesamtschule 8zünftig einzurichten. Im ersten Schuljahr 1969/70 soll 10zünftig begonnen werden.
26. 4. 1969 In der ersten Sitzung des Kollegiums werden die von den Fachgruppen erarbeiteten Rahmenlehrpläne für das 5. und 6. Schuljahr abschließend beraten und verabschiedet.
15. 7. 1969 Beratung und Verabschiedung des Raumprogramms für den Endausbau der Gesamtschule Kierspe durch das Kollegium (8. Sitzung).
23. 7. 1969 Der Stadtrat billigt grundsätzlich das erarbeitete Rahmenprogramm. Ein entsprechender Bericht mit der dazugehörigen Übersicht über die Finanzierung geht dem Kultusministerium zu.
19. 8. 1969 Der Kultusminister des Landes NW genehmigt den Beschluß des Rates der Stadt Kierspe über die Errichtung einer Gesamtschule als Ganztagschule. Er genehmigt weiter die am 1. 5. 1969 vorgelegten Rahmenlehrpläne.
25. 8. 1969 Planmäßiger Unterrichtsbeginn im fertiggestellten Nordtrakt des neuen Schulgebäudes an der Fritz-Linde-Straße. In den ersten 14 Tagen ist nur halbtägig Unterricht.
8. 9. 1969 Aufnahme des ganztägigen Unterrichts.
10. 9. 1969 1. Elternversammlung in der Schule.

1.1.2 Die Aufbauphase

Mit der Gründung der GSK tat die Stadt Kierspe den entscheidenden Schritt dazu, in schulischer Hinsicht Selbstversorger zu werden. Mit der Einschulung von ca. 180 Schülern aus dem 4. Jahrgang der Grundschulen und etwa ebenso vielen Schülern aus dem 5. Jahrgang der Hauptschule begann die Arbeit der Gesamtschule, die sich nach 9 Jahren im Sommer 1978 mit der Verabschiedung der Abiturienten dieses Jahrgangs konsolidierte. Als Ausdruck der großen Hoffnungen, die die Eltern zum

Zeitpunkt der Schulgründung in die GSK setzten, muß gewertet werden, daß die Eltern von ca. 180 Kindern, die bereits ein Schuljahr in der Hauptschule verbracht hatten, beschlossen, ihre Kinder dieses Schuljahr in der Gesamtschule Kierspe wiederholen zu lassen, um den Kindern in der neuen Schule den Beginn zu ermöglichen. Ein kurzer Blick auf die Statistik dieses Einschulungsjahrgangs macht deutlich, daß er trotz der sicherlich vorhandenen Schwierigkeiten der Aufbauphase – oder vielleicht gerade wegen dieser – gemessen an den von diesem Jahrgang erreichten Abschlüssen nicht benachteiligt war:

		Schüler	davon Schulabgänger
1969	Einschulung in die GSK	368	
1974	Anwachsen der Schülerzahl des 9. Jahrgangs durch Zu- und Abgänge sowie durch die Aufnahme auswärtiger Schüler	387	
	– ohne Hauptschulabschluß	12	8
	– mit Hauptschulabschluß	83	32
	– mit Hauptschulabschluß und Qualifikationsvermerk	292	14
1975	Schülerzahl des 10. Jahrgangs	330	
	Zweiter Schulabschluß in der GSK		
	Schüler mit HS-Abschluß bzw. HS-Abschluß mit Qualifikationsvermerk	23	20
	Schüler mit Fachoberschulreife * (Ende Jahrgang 10 bis Ende Jahrgang 11)	303	172*
1978	Zulassung zum Abitur (von 135 Schülern)		
	– Schüler aus der SEK I der GSK	114	
	– von auswärts in die SEK II aufgenommen	18	
	insgesamt	132	1

Unter den Abiturienten sind 42 Schüler, die 1969 nach dem 5. Schuljahr der Hauptschule in das 5. Schuljahr der GSK eingeschult worden waren, die also ursprünglich in der überwiegenden Mehrzahl keinen Vermerk für eine der weiterführenden Schulen am Ende des 4. Schuljahres erhalten, nun aber doch sogar das Abitur gemacht hatten.

Doch nach diesem Überblick über das schulische Schicksal des ersten Einschulungsjahrgangs zurück zu den wichtigsten Stationen der Entwicklung der Gesamtschule Kierspe.

Das Schuljahr 1969/70 begann mit 10 Klassen, in denen zunächst 16 Lehrer unterrichteten. Ab 1970 wurden jährlich etwa 250 Schüler eingeschult; das Kollegium wuchs um ca. 12 Lehrer. Zwar hatte das Gründungskollegium die von den Fachgruppen erarbeiteten Rahmenpläne für das 5. und 6. Schuljahr bereits im Frühjahr 1969 verabschiedet und dem Kultusminister zur Genehmigung zugesandt, doch mußten nach Eröffnung des Schuljahres die Rahmenpläne konkretisiert, modifiziert und jährlich erweitert werden. In allen für den Aufbau einer Schule wichtigen Bereichen mußte man von Null anfangen und die entsprechenden Aufbauarbeiten lei-

sten. Von allen Beteiligten, insbesondere den Lehrern, waren gewaltige Anstrengungen zu unternehmen, um das Konzept dieser Schule auszuarbeiten, es funktionsfähig zu machen und die dabei entstehenden Belastungen für Schulleitung, Lehrer und Schülerschaft zu überwinden. So galt es u. a., die zahlreichen schul- und unterrichtsorganisatorischen, didaktischen und methodischen Probleme, die gruppenspezifischen Schwierigkeiten der Bildung eines jährlich wachsenden neuen Kollegiums sowie die sozialpsychologischen Probleme des „Zusammenwachsens“ der Gesamtschule mit der Stadt Kierspe zu bewältigen. Darüber hinaus mußten die mit dem Neubau der Schule verbundenen Probleme bewältigt werden, die erst 1975 mit der Vollendung des neuen Schulgebäudes in der Bedeutung für die Schulgemeinschaft zurücktraten.

Einen wichtigen Augenblick in der Entwicklung der GSK bildete die konstituierende Sitzung der Schulkonferenz, der 18 Lehrer, 9 Eltern und 9 Schüler angehörten, im Juni 1972; sie wurde für die Entwicklung der Mitwirkung der verschiedenen Gruppen von zentraler Bedeutung. Das von Lehrern, Eltern und Schülern gemeinsam erarbeitete „Organisationsstatut der Gesamtschule Kierspe“ begründet die in Kierspe ausgeprägte Mitwirkung der verschiedenen Gruppen und ist ein Vorläufer des Mitwirkungsgesetzes für das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen, das im Schuljahr 1978/79 in Kraft trat. Als weitere wichtige Stadien in der Entwicklung der Gesamtschule Kierspe muß die erste Vergabe des Hauptschulabschlusses bzw. der Fachoberschulreife 1974 bzw. 1975 angesehen werden. Die Vergabe der Fachoberschulreife 1975 bedeutete den Abschluß der Ausbauphase der Sekundarstufe I, in deren Verlauf die Schule mit jedem Jahrgang hatte Erfahrungen machen können und nach deren Abschluß sie vor dem Beginn der Eröffnung der Sekundarstufe II stand. Nach erheblichen Verzögerungen im Ausbau der Schule wurde im Herbst 1975 der Neubau der GSK eingeweiht, in dem neben der Mensa, dem pädagogischen Zentrum, der Bibliothek und zahlreichen Fachräumen auch Klassenräume (für den 9. Jahrgang und die Schüler der Sekundarstufe II) untergebracht wurden.

1.1.3 Die Phase des Abschlusses der Aufbauzeit

Diese Phase der Entwicklung der GSK begann mit der Fertigstellung des Neubaus und dem Eintritt von über 130 Schülern in die gymnasiale Oberstufe. Sie endete mit der ersten Vergabe des Abiturs im Sommer 1978. Diese Phase war dadurch gekennzeichnet, daß das Kultusministerium mit Hilfe zahlreicher Erlasse stark in das Schulleben der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen mit dem Ziel eingriff, die Entwicklung der Schulen zu vereinheitlichen und so einen Schultyp herauszubilden, der erprobt werden sollte und der schließlich in ein Grundmodell münden sollte, mit dem gesicherte Erfahrungen gemacht werden konnten und das als Modell von Gesamtschulen dienen sollte. In diesen Jahren wurde die Mehrzahl der Erlasse herausgebracht, mit deren Hilfe die Struktur der Gesamtschulen – der GSK wie anderer – einschneidend bestimmt wurde. Zu diesen Maßnahmen staatlicherseits gehören z. B. die folgenden Erlasse, auf deren Auswirkungen auf die GSK später noch näher eingegangen wird:

- Leistungsbewertung, Abschlüsse, Zeugnisse und Nachprüfungen in der Sekundarstufe I der Gesamtschule vom 2. 6. 1976;
- Richtlinien für die Differenzierung in der Sekundarstufe I der Gesamtschule vom 25. 6. 1976;
- Mitwirkung an Gesamtschulen vom 5. 8. 1976;
- Grundmodellphase vom 18. 2. 1977.

Festgehalten soll in diesem Zusammenhang lediglich werden, daß diese Erlasse den Handlungsspielraum der GSK einschränken, durch die Einschränkung aber in erheblichem Maße auch zur Konsolidierung der Schulstruktur beitragen. Steckten die Erlasse den rechtlich-organisatorischen Rahmen der Gesamtschularbeit enger ab, so boten der Neubau und die 1977 voll benutzbar werdenden Außensportanlagen die Bedingungen, die die Schulumwelt der Kiersper Gesamtschüler ausmachen und die in ihren Sozialisationswirkungen auf die Schüler und Lehrer nicht unterschätzt werden dürfen.

Wie sieht nun die nach Fertigstellung des Neubaus und infolge zahlreicher Erlasse strukturell bestimmte Gesamtschule Kierspe gegenwärtig aus? Die GSK ist eine Schule des allgemeinbildenden Schulwesens im Sekundarbereich. Ihre Sekundarstufe I umfaßt die Jahrgänge 5–10 als integrierte und differenzierte Ganztägsschule; ihre Sekundarstufe II enthält die Jahrgänge 11–13 als differenzierte gymnasiale Oberstufe. In der Sekundarstufe I ist die Schülerschaft heterogen, d. h., alle Schüler besuchen die gleiche Schule. Dabei handelt es sich zum überwiegenden Teil um die Kinder Kiersper Eltern, mit Ausnahme der Kinder, die von ihren Eltern in einer weiterführenden Schule eines Nachbarortes angemeldet werden. Hinzu kommen Schüler aus den Nachbarstädten und -gemeinden, soweit es die Aufnahmekapazität der GSK erlaubt. Die Sekundarstufe II ist als differenzierte gymnasiale Oberstufe der Gesamtschule Angebotsschule für Nachbarstädte und -gemeinden. In sie kann der Eintritt auch nach Abschluß der 10. Klasse des Gymnasiums, der Realschule oder der Hauptschule erfolgen, wenn die allgemeingültigen Bedingungen für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe gegeben sind.

Zur Zeit (15. 10. 1977) umfaßt die GSK 1810 Schüler und 118 hauptberufliche Lehrer, einen Schulpsychologen, 2 Sozialpädagogen und nichtpädagogisches Personal (Verwaltungsangestellte, Hausmeister, Platzwarte, Drucker, Bibliotheksangestellte, Mensapersonal und Elternmitarbeiter). Von den in 65 Klassen eingeteilten Schülern sind annähernd $\frac{3}{4}$ evangelisch, ein knappes Viertel katholisch und 71 Kinder Mitglieder anderer Konfessionen oder ohne Konfession. 55 Schüler sind Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Von den 118 hauptamtlichen Lehrern sind etwa $\frac{2}{3}$ männlich und $\frac{1}{3}$ weiblich, ein Zahlenverhältnis, das auf das Interaktions- und Beziehungsgefüge in der GSK einen erheblichen Einfluß ausübt. (Vgl. Kap. 8.)

1.2 Anlage, Architektur und Baukosten

Die Gesamtschule Kierspe liegt an der Fritz-Linde-Straße zwischen den beiden Stadtteilen „Kierspe-Dorf“ und „Kierspe-Bahnhof“. Das etwa 40 Morgen (100 000 m²) große Areal der Gesamtschule mit ihren Sportanlagen soll ein Zentrum zwischen den beiden Stadtteilen bilden. Um dieses herum sollen sich weitere Bauten, wie etwa ein Einkaufszentrum und wahrscheinlich ein Altersheim gruppieren, die dazu beitragen sollen, daß die Fläche zwischen den beiden Stadtteilen Kierspes als Bebauungsfläche genutzt wird und die beiden Stadtteile Kierspes enger zusammenwachsen. Städtebauliche Zielvorstellung war die Schaffung eines zentralen Platzbereichs, des Forums, mit Zugängen zur Gesamtschule, den Sportanlagen und dem ev. Gemeindezentrum. Insbesondere die öffentlichkeitsbezogenen und kommunikationsintensiven Bereiche der Gesamtschule und der Sportanlagen sollten einen unmittelbaren Zugang zu diesem Platz haben und einen „Motivationsanreiz“ darstellen.

Die um den „Forum“ genannten Platz liegende Gesamtschule ist eine drei- bis vier-

geschossige Anlage. In konzeptueller und funktionaler Hinsicht ist die Bibliothek das Bindeglied, das die Verbindung zwischen dem Neubau und dem „Altbau“ herstellt, den vor allem die beiden vormals für die Hauptschulen vorgesehenen „Türme“ und der Verwaltungsbau bilden.

Im Untergeschoß (Ebene 0) liegen kommunikationsintensive Bereiche, wie das pädagogische Zentrum mit seiner Bühne (661,68 m²), die Cafeteria mit der Mensa (680,40 m²) und der Freizeitraum. Die Nutzfläche dieser Ebene beträgt 3805,20 m² und 756,72 m² Verkehrsfläche (vgl. Abb. 1). Ebenso auf dieser Ebene befinden sich die Räume für den technischen Unterricht. Zugänglich ist dieser Bereich einmal vom Forum, zum anderen durch eine Wendeltreppe von der Ebene 1, dem als Verbindungsgeschoß dienenden ersten Obergeschoß.

GSK

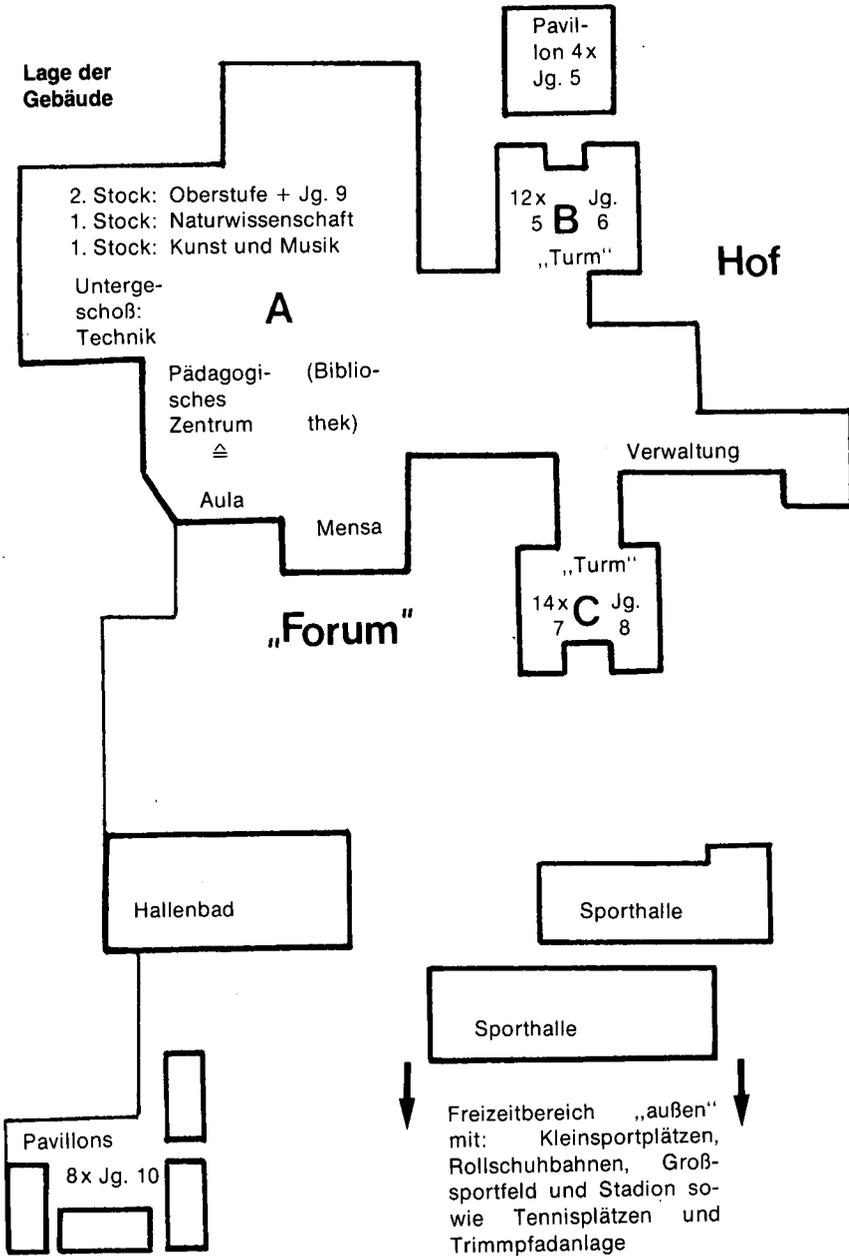


Abb. 1

Während das auf der Ebene des Forums liegende Untergeschoß des Neubaus vorwiegend in der außerunterrichtlichen Zeit, insbesondere während der Mittagszeit, von Schülern und Lehrern benutzt wird, sind auf der Ebene des Erdgeschosses (Ebene 1) der „Altbau“ und der Neubau miteinander verbunden. Im Neubau liegt auf dieser Ebene die Mediothek, die sich mit den Sprachlabors bis in das im Altbau gelegene Department für Sprachen erstreckt. Hier befinden sich auch die Fachbereiche für Musik, Kunst und Naturwissenschaft. Auf dieser Ebene liegt das Zentrum der in die Schule integrierten Stadtbibliothek. Sie bildet auch die Verbindungszone zu den beiden „Türmen“ des Altbaus, in denen die Jahrgangsstufen 5/6 und 7/8 untergebracht sind. Zwischen beiden „Türmen“ die Pausenhalle; im Verbindungsgang zum Süd-Turm die Arbeitsräume des Schulpsychologen und der Beratungslehrer. In die zentrale Pausenhalle gelangt man, wenn man die Schule auf der Ebene 1 betritt. Dies geschieht in der Regel, wenn man von der Haltestelle der Schulbusse kommt. Der Weg führt dabei an dem Versammlungsraum, unter dem das Lehrerzimmer liegt, und am Verwaltungstrakt vorbei. Die Nutzflächen und die Verkehrsflächen dieser Ebene betragen 3837,96 m² und 830,72 m².

Im obersten Stockwerk des Neubaus (Ebene 2) liegt die eigentliche Schulbibliothek (ca. 470 m²). Um sie herum befinden sich die Unterrichtsbereiche Deutsch, Gesellschaftswissenschaft und Mathematik sowie die Räume für den 9. Jahrgang und die Oberstufenjahrgänge. Die Gesamtfläche dieser Ebene beträgt 1829,5 m² Nutzfläche und 313,92 m² Verkehrsfläche.

Die beiden „Türme“ des Altbaus, die in jedem Stockwerk vier Klassen- und zwei Vorbereitungsräume umfassen, überragen den Neubau noch um ein Stockwerk (Ebene 3). Insgesamt umfaßt die GSK eine Nutzfläche von 9472,68 m² und Verkehrsflächen von 1901,36 m². Hinzu kommen noch die Sportanlagen, insbesondere das Hallenbad, 2 Sporthallen (davon eine Dreifach-Sporthalle) sowie die Pavillons, in denen der 10. Jahrgang untergebracht ist (8 Klassenräume), und ein vierklassiger Pavillon, der Teile des 5. Jahrgangs aufnimmt.

In architektonischer Hinsicht stand man bei der Erbauung der Gesamtschule vor einer Reihe von Problemen. Einmal war der für die Konstruktion der Schulgebäude zur Verfügung stehende Platz recht begrenzt; zum anderen waren durch die Konstruktion der Gebäude für die beiden Hauptschulen bereits Bedingungen geschaffen worden, die es bei der Erweiterung der Anlage zu einer Gesamtschule zu berücksichtigen galt. Diese Situation trug dazu bei, daß man sich zu einer Kompaktbauweise entschloß, die im Falle der GSK dazu führte, daß anfangs die Orientierung im Schulgebäude Schwierigkeiten machte. Um diese Unzulänglichkeit zu vermindern, wurden für die verschiedenen Trakte der Schule unterschiedliche Farben gewählt. So wurde „Blau“ zur Kennzeichnung des Freizeitbereiches, „Gelb“ zur Bestimmung der Naturwissenschaften, „Violett“ zur Identifizierung des Kunst- und Musikbereiches, „Rot“ zur Kennzeichnung der Fremdsprachen und „Grün“ für die Bereiche Gesellschaftswissenschaften und Deutsch gewählt. „Braun“ wurde schließlich die Farbe der Bibliothek. Hatte man anfangs die funktionale Charakterisierung der verschiedenen Schultrakte durch Farben einhalten können, so ergab sich durch die Einführung des Klassenraumprinzips vor 2 Jahren die Notwendigkeit, hier Abstriche zu machen, so daß sich gegenwärtig im grün gekennzeichneten Trakt Klassenräume für den 9. Jahrgang befinden. Lediglich die Zuordnung der Jahrgangsstufen 5/6 zu dem nördlichen Turm und 7/8 zu dem südlichen Turm sowie die Unterbringung des 10. Jahrgangs in den Pavillons bei den Außensportanlagen ist konsequent durchgehalten worden, wodurch das Auffinden der verschiedenen Klassen erleichtert wird.

Beeindruckend sind die Sportanlagen, die seit ihrer Fertigstellung im Jahre 1977 nicht nur von der Schule, sondern auch von zahlreichen Vereinen der Umgebung intensiv genutzt werden; sie umfassen eine direkt am Forum gelegene Schwimmhalle (mit einem von Lehrern und Schülern stark besuchten Cafe), zwei Sporthallen, von denen die eine in drei Teile untergliedert werden kann (Dreifachsporthalle). Gegenüber von dieser neuen Sporthalle befindet sich die Gymnastik- und Spielwiese, hinter der die Holzpavillons für den 10. Jahrgang liegen. Hinter der anderen Seite der Sporthalle liegt der Turngarten und die Kugelstoß-Anlage. Unterhalb der Sportanlage befinden sich 4 Kleinspielflächen für Basketball, Volleyball etc. Darunter liegen: Die Tennisplätze, das Krocketfeld, die Bocciabahn, die Roll- und Eissportbahn, die Hochsprunganlage, ein weiterer Sportplatz, die Weit- und Tiefsprunganlage. Noch weiter hinunter ins Tal dann: die Minigolfanlage, das Fußballfeld sowie das Stadion. Nicht zuletzt machen diese umfangreichen Anlagen deutlich, daß es sich bei der Gesamtanlage um ein Schul-, Sport-, und Freizeitzentrum handelt, das hier in Kierspe für die Stadt und die sie umgebenden Gemeinden entstanden ist.

Für die Stadt Kierspe stellt die Gesamtschule – wie es in einem Kommentar zur Einweihung des neuen Schulgebäudes in der Meinerzhagener Zeitung heißt – „das beherrschende Objekt in der Geschichte“ dar. Nicht nur, daß mit der GSK die Stadt in schulischer Hinsicht selbstversorgend wurde und ein für ihre Größe überdurchschnittliches kulturelles Zentrum bekam, der „beherrschende“ Charakter des Objekts zeigt sich auch in den Baukosten. Sie belaufen sich auf annähernd 41 Mill. DM und gliedern sich wie folgt:

- 6,5 Mill. DM 1. Bauabschnitt
- 2,7 Mill. DM Hallenbad
- 3,85 Mill. DM Dreifachsporthalle
- 19,6 Mill. DM 2. Bauabschnitt
- 5,0 Mill. DM Außensportanlagen
- 3,0 Mill. DM Einrichtungskosten

40,65 Mill. DM insgesamt

Zwar übernahm das Land Nordrhein-Westfalen von den anfallenden Kosten knapp 70%, im rein schulischen Bereich sogar bis zu 80%, d. h. also ca. 28 Mill., doch stellt die noch zu beschaffenden 13 Mill. für die Stadt ein erhebliches Problem dar. Ging die Stadt bei der Finanzierung der Anlage bereits bis an die Grenzen ihrer Möglichkeiten, so stellen die jährlichen Aufwendungen für die Schule von ca. 2,5 Mill. DM (ohne größere Reparaturen) eine erhebliche Belastung für die Gemeinde dar, die u. a. dazu beitrug, daß die Stadt Kierspe seit 2 Jahren Ausgleichsstockgemeinde ist. Trotz dieser Anstrengungen und Schwierigkeiten sind die insbesondere für den Freizeitbereich, die Bibliothek und die Instandsetzungen der Schulgebäude vorhandenen Mittel äußerst begrenzt und bedürfen der Ergänzung.

1.3 Die Stufenorganisation

Zentrales Merkmal der Gesamtschule Kierspe ist in schulorganisatorischer Hinsicht ihre Stufengliederung. Sie umfaßt die folgenden Bereiche:

- Jahrgangsstufe 5/6
- Jahrgangsstufe 7/8
- Jahrgangsstufe 9/10
- die gymnasiale Oberstufe (Jahrgänge 11/12/13).

Die Stufenorganisation hat mehrere Aufgaben. Eine ihrer wichtigsten besteht darin, den Schulkomplex von ca. 1800 Schülern und annähernd 130 Lehrern so zu untergliedern, daß überschaubare Organisationseinheiten entstehen, in denen die Zuständigkeit für entstehende Fragen und Probleme klar ist. Zum anderen geht man davon aus, daß sich die in jeder Schulstufe anfallenden Aufgaben so weit überschneiden, daß eine Untergliederung der gesamten Schule in mehrere Stufen gerechtfertigt ist. Man begründet dieses Prinzip auch damit, daß in der Schulleitung die vier Stufenleiter vertreten sind – neben dem didaktischen Leiter, dem Organisationsleiter und dem Schulleiter selbst. Seit 1976 wird die Stufenorganisation dadurch zusätzlich betont, daß jedem Stufenleiter ein Sekretariat zugeordnet ist. Weiter soll jede Schulstufe für die Schüler eine Bezugseinheit bilden, die ihnen hilft, sich in einer großen Schule wie der GSK zu orientieren und einzugliedern. Die Stufenorganisation der Gesamtschule wird schließlich darin deutlich, daß die Jahrgangsstufen 5/6 und 7/8 jeweils in einem der beiden „Türme“ untergebracht und somit im Ganzen der Schule leicht zu identifizieren sind. Die Jahrgangsstufe 9/10 ist in ihrer räumlichen Unterbringung geteilt. Während sich der 9. Jahrgang im Neubau befindet, ist der 10. Jahrgang in den Holzpavillons bei den Außensportanlagen untergebracht. Die Oberstufe (Sekundarstufe II) befindet sich ebenfalls im Neubau.

1.3.1 Jahrgangsstufe 5/6

Wenn die Anmeldezahlen für die Jahrgangsstufe 5/6 vorliegen, ergibt sich für die Schule das Problem, wie die neuen Stammgruppen (Klassen) zusammengesetzt werden sollen, in denen der Unterricht im Jahrgang 5/6 fast ausschließlich stattfindet und die in der Regel auch bis zum Abgang der Schüler in sozialer Hinsicht ihre Bezugseinheiten bleiben sollen. Bei der Zusammensetzung dieser Stammgruppen muß eine Reihe von Gesichtspunkten berücksichtigt werden. So muß die Heterogenität als Einteilungsmerkmal wirksam werden, d. h. die Stammgruppen müssen so zusammengesetzt werden, daß es (nach Möglichkeit) in keiner Gruppe zu einer Konzentration von leistungsstarken oder leistungsschwachen Schülern oder der im Sozialverhalten schwierigen Schüler kommt. Hinzu kommen an der GSK noch zwei Gesichtspunkte. Der eine ist dadurch gegeben, daß die Kiersper Schüler in der Grundschule bereits Englisch als Unterrichtsfach gehabt haben, also mit Englischkenntnissen in die 5. Klasse der GSK eintreten, während die auswärtigen Schüler mit Englisch neu anfangen müssen. Der andere ist, daß unter den Kiersper Schülern weit mehr evangelisch sind und die gleichmäßige Verteilung der katholischen Schüler auf die verschiedenen Klassen erhebliche schulorganisatorische Probleme im Hinblick auf die Durchführung des Religionsunterrichts schaffen würde. Angesichts dieser Situation entschloß man sich zu folgender Gruppierung der Schüler: In die Stammgruppen 5.1–5.4 kommen alle Kiersper Schüler, die in Klasse 3 und 4 bereits Englisch gehabt haben und die evangelisch sind; in die Klassen 5.5–5.8 kommen alle auswärtigen Schüler und die katholischen Kiersper Schüler. (Mit Beginn des Schuljahres 1979/80 wurde das Grundschulenglisch erstmals nicht als Differenzierungskriterium berücksichtigt.)

Innerhalb jeder – nach Auffassung der Schule zur Vermeidung der Koppelung zu vieler Klassen – aus organisatorischen Gründen notwendigen Gliederung versucht man, heterogene Leistungsgruppen zu bilden. Zugleich bemüht man sich, in sozialer Hinsicht aus der Grundschulzeit bereits bestehende Gruppen zu erhalten, so daß man oft eine Gruppe aus der Pestalozzi-Schule und eine Gruppe aus der Bismarck-Schule, den beiden Grundschulen Kierspes, zusammenlegt. Die Folge: Im 5.

Schuljahr müssen zwei soziale Gruppen zu einer zusammenwachsen, die sich als Gesamtgruppe in der neuen Schule einfügen muß – für Lehrer und Schüler keine einfache Aufgabe.

Erschwerend kommt hinzu, daß die Schüler beim Wechsel von der Grundschule in die Gesamtschule ihr Verhalten häufig ändern. Bis dahin als in sozialer Hinsicht schwierig geltende Kinder fügen sich problemlos in die neue Stammgruppe ein; andere Kinder haben mehr Schwierigkeiten als früher. Durch einen gezielten Klassenlehrereinsatz, durch in Kooperation mit dem Beratungsteam durchgeführte Orientierungshilfen und durch gezielte Fördermaßnahmen wird versucht, den Schülern bei der Überwindung der ihnen in der 5. Jahrgangsstufe begegnenden Schwierigkeiten zu helfen. Im Hinblick auf den Einsatz der Klassenlehrer ergibt sich, in Übereinstimmung mit den Zielen der Gesamtschule, die Notwendigkeit, Lehrer verschiedener Ausbildungsgänge auch in dieser Schulstufe einzusetzen. So unterrichteten im Schuljahr 1977/78 3 „Gymnasiallehrer“, 2 „Realschullehrer“ und 3 „Hauptschullehrer“ den 5. Jahrgang als Klassenlehrer; im 6. Jahrgang waren es 2 „Gymnasiallehrer“, 4 „Realschullehrer“ und 2 „Hauptschullehrer“; im 5. und 6. Jahrgang gibt es außer in Religion, Sport und Technik keine Differenzierung der Schüler, sie bleiben in ihren Stammgruppen zusammen, so daß genügend Zeit dafür da ist, daß sich diese Gruppen als Gruppen herausbilden können. Ziel des Unterrichts im 5. Jahrgang ist es, durch gezielte Förderungen die Unterschiede in den Englischkenntnissen zwischen den Kindern, die in der Grundschule Englischunterricht hatten und denen, die keinen Englischunterricht hatten, etwa auszugleichen, damit im Jahrgang 6 keine Differenzierung in diesem Fach mehr erforderlich ist. Nach Aussagen vieler Lehrer gelingt dieser Ausgleich nur teilweise; in einer Reihe von Fällen bleiben die Leistungsunterschiede erhalten. So finden sich insgesamt prozentual mehr Schüler aus Kierspe in den Erweiterungskursen im 7. Jahrgang.

Im 5. und 6. Jahrgang wird intensiv versucht, lernschwache Schüler an den Leistungsstand der Stammgruppe anzugleichen. Für Schüler mit Lese-Rechtschreibschwächen wird ebenfalls eine besondere Unterstützung angeboten. Desgleichen werden Kinder, die körperliche Schwächen oder Konzentrationsmängel oder Schwierigkeiten im Verhaltensbereich aufweisen, zusätzlich betreut. Schließlich wird auch Deutsch für Ausländerkinder angeboten. Insgesamt handelt es sich hier um ein Bündel von Maßnahmen, auf die in Kapitel 7 im einzelnen eingegangen werden wird.

Um den Prozeß der Eingewöhnung der Kinder in den neuen Stammgruppenverband und in die neue Schule nicht durch Leistungsnoten zu erschweren, werden nach dem ersten Halbjahr des fünften Schuljahrs keine Zeugnisse ausgestellt. Vielmehr wird eine Schülerbeurteilung erarbeitet, die Aussagen enthält über:

- den Stand im Lernprozeß,
- die Arbeitshaltung und
- das soziale Verhalten in der Klasse.

Erst am Ende des 5. Jahrgangs werden Zeugnisse erteilt. Am Ende des 6. Schuljahrs erfolgt in den Fächern Englisch und Mathematik eine Zuweisung zu Grund- und Erweiterungskursen. Außerdem werden den Kindern die Angebote des Wahlpflichtbereichs I erläutert, damit sie und ihre Eltern für das nächste Schuljahr ihre Wahl treffen können.

1.3.2 Jahrgangsstufe 7/8

In dieser Jahrgangsstufe findet eine teilweise Untergliederung der Schüler nach Neigung und Eignung statt; die neu einsetzende Wahlpflicht- und Leistungsdifferenzierung dient diesem Anliegen. Zu den bisherigen Hauptfächern tritt der **Wahlpflichtbereich**, der bis zum 10. Schuljahr kontinuierlich unterrichtet wird. Jeder Schüler kann zusammen mit seinen Eltern aus dem bestehenden Fächerangebot Französisch, Naturwissenschaften und Technik/Wirtschaft ein Fach auswählen. Bei der Wahl sollen die Neigungen, Fähigkeiten und die Vorstellungen über die zukünftige Schullaufbahn des Schülers berücksichtigt werden. Ohne hier schon auf *die Probleme der Entscheidung für ein Wahlpflichtfach und das Wahlverhalten der Schüler* und seine Konsequenzen für die Schullaufbahn näher einzugehen (vgl. dazu Kapitel 4), kann jedoch festgehalten werden, daß im Wahlverhalten der Schüler auch schon ihre Perspektive im Hinblick auf den Schulabschluß zum Ausdruck kommt, ohne daß jedoch durch eine einmal getroffene Entscheidung die Schullaufbahn bereits endgültig festgelegt wäre. So besuchten im Schuljahr 1977/78 104 Schüler Französisch, 81 Schüler Naturwissenschaften und 102 Schüler Technik/Wirtschaft. Obwohl prinzipiell an der Gleichwertigkeit der verschiedenen Fächer festgehalten wird, kann man in der Regel bei dem Wahlverhalten davon ausgehen, daß die Mehrzahl der Schüler, die Französisch wählen, sich mit dem Gedanken tragen, in die SEK II zu gehen und nach dem Abschluß des 13. Jahrgangs das Abitur zu machen. Die Schüler, die Naturwissenschaften wählen, folgen in der Mehrzahl der Vorstellung, entweder den Fachoberschulabschluß oder aber das Abitur zu machen. Wenn sie letzteres wollen, sich aber für die Naturwissenschaften und gegen die zweite Fremdsprache entscheiden, so handelt es sich oft um Schüler, die in den Sprachen etwas schwächer sind. Sie haben aber Gelegenheit, die für das Abitur erforderliche zweite Fremdsprache zu einem späteren Zeitpunkt, im 9. oder 11. Jahrgang, zu wählen. Die Schüler, die sich für Wirtschaft/Technik entscheiden, sind häufig die leistungsschwächeren Schüler, die einen Abschluß nach Jahrgang 9 oder 10 beabsichtigen. Diese Aussagen über Tendenzen im faktischen Wahlverhalten von Eltern und Schülern beanspruchen Gültigkeit, obwohl an der GSK an dem Anspruch der Gleichwertigkeit aller drei Fächer festgehalten wird und die Lehrer z. T. versuchen, einem Wahlverhalten entgegenzuwirken, das sich ausschließlich an dem Nutzen der Fächer für die weitere Schullaufbahn orientiert.

Insgesamt nimmt dieser Bereich im Jahrgang 7/8 jeweils vier Stunden in der Woche ein, während derer die Schüler mit anderen Schülern zusammen unterrichtet werden, die das gleiche Fach wie sie gewählt haben.

Neben der Differenzierung in verschiedene Wahlpflichtfächer erfolgt in den Fächern Englisch und Mathematik und mit dem Jahrgang 8 auch in Deutsch eine Untergliederung der Schüler in Kurse zweier Anspruchsebenen, eine Fachleistungsdifferenzierung. In jedem dieser Fächer gibt es Grundkurse und Erweiterungskurse. Kriterium für die Zuweisung der Schüler in die Grund- bzw. Erweiterungskurse ist ihre Leistungsfähigkeit in dem jeweiligen Fach. Bei steigender bzw. sinkender Leistung wird der Kurs gewechselt. Ein Kurswechsel kann in der Regel zum Halbjahrestermin erfolgen. Das Hauptproblem der Fachleistungsdifferenzierung besteht darin, einerseits die lernschwachen und die lernstarken Schüler optimal fördern zu wollen, andererseits die Anforderungen in den Grundkursen und in den Erweiterungskursen so zu koordinieren, daß die Durchlässigkeit zwischen den Leistungsstufen erhalten bleibt. Wie mit diesen in der Praxis nur schwer verträglichen Ansprüchen in der GSK faktisch umgegangen wird, ist anderenorts genauer zu analysieren (vgl. Kapitel 4); hier muß der Hinweis auf dieses zentrale Problem der Fachleistungsdifferenzierung genügen.

Unabhängig davon, auf welcher Stufe der Leistungskurse ein Schüler Unterricht erhält, er ist während jeweils fünf Stunden in Englisch und Mathematik im siebten Jahr und weiteren fünf Stunden in Deutsch im 8. Jahrgang nur noch mit einem Teil seiner Stammgruppe zusammen. Mit den 4 Stunden Wahlpflichtfach finden also insgesamt im 7. Jahrgang 14 und im 8. Jahrgang 19 Stunden nicht mehr in der Stammgruppe statt; hinzu kommt die Differenzierung im Religionsunterricht zwischen evangelischen und katholischen Kindern und im Sportunterricht zwischen Jungen und Mädchen. Es bleibt also nur ein geringer Anteil an Stunden, den alle Schüler dieser Jahrgänge in ihrer alten Stammgruppe gemeinsam verbringen. Die Unterrichtsorganisation an der GSK begegnet dieser Problemlage mit der „Kopplung“ je zweier Klassen. So werden schon im 5. Schuljahr z. B. die Klassen 5.1 und 5.2 im Sport parallel unterrichtet oder in Technik auf drei Gruppen aufgeteilt. Aus eben dieser Kopplung (nun 7.1 und 7.2) werden im 7. Jahrgang dann je ein Grund- und Erweiterungskurs gebildet, wobei letzterer meistens etwas größer ist. Obwohl also in den Kursen kein Schüler dem anderen völlig unbekannt ist, stellen sich anfangs Probleme bei der Integration. Eine Ursache dafür ist, daß der Fachlehrer des Kurses in der Regel nur mit einem Teil der Schüler bereits im 5. und 6. Jahrgang zusammengearbeitet hat, während sich die anderen Schüler erst auf ihn einstellen müssen. Dieser Konstellation und den übrigen Schwierigkeiten bei der Bildung neuer Bezugsgruppen sollte verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Charakteristisch für diese Jahrgangsstufe ist, daß in ihr mit dem 1. Halbjahreszeugnis im Jahrgang 8 zum ersten Mal festgestellt wird, welchen Abschluß ein Schüler auf Grund seiner augenblicklichen Leistungen erhalten kann. Von nun an wird diese Prognose halbjährlich wiederholt, wobei frühere Prognosen bestätigt oder modifiziert werden. Am Ende des 8. Schuljahres erfolgt die Zuweisung zu Abschlußgruppen; die Schüler werden im Hinblick auf die verschiedenen Schulabschlüsse in Gruppen eingeteilt:

- Die Schüler, die die Schule mit dem Hauptschulabschlußzeugnis (oder auch ohne es) verlassen wollen bzw. nach Einschätzung der Schule höchstens den Hauptschulabschluß erreichen können, werden für das 9. Schuljahr in Abschlußgruppen eingeteilt (HS-Gruppen). Ziel der Bildung abschlußbezogener Gruppen ist es, die Schüler für den Abgang von der Schule und auf die Berufswelt vorzubereiten. In diesen Gruppen sollen die Curricula in verstärktem Maße die von der Arbeitswelt zu erwartenden Anforderungen aufnehmen; ferner sollen die mit dem Übergang zu erwartenden Probleme im Unterricht behandelt werden.
- Die Schüler, die nach Auffassung der Schule den Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk am Ende des 9. Schuljahres erreichen können und die dann entweder mit diesem Abschluß abgehen oder aber im 10. Schuljahr die Fachoberschulreife anstreben können, werden für das 9. Schuljahr in Stammgruppen zusammengefaßt. In diesen Stammgruppen befinden sich auch die Schüler, die später die Fachhochschulreife bzw. das Abitur anstreben.

Die Jahrgangsstufe 7/8 ist in der Sekundarstufe I der Gesamtschule die wichtige Verbindung zwischen dem Unterricht in Jahrgangsstufe 5/6, in dem nicht differenziert unterrichtet wird, und dem Unterricht in der abschlußbezogenen Jahrgangsstufe 9/10.

1.3.3 Jahrgangsstufe 9/10

Aufgabe dieser Jahrgangsstufe ist es,

- einmal die Schüler zu fördern, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen und in die Berufswelt eintreten,
- zum anderen die Schüler zu fördern, die die Fachoberschulreife erlangen wollen und darüber hinaus die Fachhochschulreife oder das Abitur anstreben.

Für einen Teil der Schüler muß die Grundbildung mit der Klasse 9 abgeschlossen werden. Sie sollen dann die notwendige Reife für ihre Berufsentscheidung haben. Dementsprechend bemüht sich die Schule darum, die dazu erforderlichen curricularen Konsequenzen zu ziehen. Außerdem werden am Anfang der 9. Klasse Betriebspraktika durchgeführt, die den Schülern ebenfalls einen Einblick in die Berufswelt vermitteln und ihnen helfen sollen, die nach Maßgabe der in der Arbeitswelt gegebenen Möglichkeiten für sie „richtige“ Berufswahlentscheidung zu treffen. Oft führen diese dreiwöchigen Praktika dazu, daß die Schüler Ausbildungsplätze suchen, in denen sie nach Abschluß der Schulzeit ihre Berufsausbildung beginnen können. Schließlich enthält der mit dem 9. Schuljahr beginnende zusätzliche Wahlpflichtbereich (WP II) u. a. auch praxisbezogene Angebote.

Auch die Schüler, die nach der 9. Klasse in die 10. Klasse gehen werden und die z.T. in die gymnasiale Oberstufe der GSK eintreten wollen, sollen durch die fachübergreifende Differenzierung besonders gefördert werden. Sie werden in Stammgruppen (FO-Gruppen) eingeteilt, in denen der Unterricht einen höheren Abstraktions- und Komplexitätsanspruch hat. Wie die Schüler, die die GSK nach Abschluß des 9. Jahrgangs verlassen wollen, nehmen die Schüler der FO-Gruppen an dem Betriebspraktikum teil, mit dessen Hilfe auch ihnen ein Einblick in die Arbeitswelt vermittelt werden soll.

Sodann muß vom 9. Schuljahr an ein weiterer Wahlpflichtbereich (WP II) gewählt werden, in dem folgende Fächer angeboten werden:

- | | |
|----------------------------|-------------------------|
| – Biologie | – Physik |
| – Kunst | – Sport |
| – Latein | – Technik |
| – Literatur und Gestaltung | – Textiltechnik |
| – Mathematik | – Wirtschaftsgeographie |
| – Musik | – Wirtschaftslehre |

Eine Gruppe in einem dieser Fächer kommt dann zustande, wenn sich 15, in einzelnen Fällen auch 10 Schüler für ein Angebot melden. Je nach Zugehörigkeit zu den beiden Gruppierungen fallen auch die Wahlen für den WP II-Bereich unterschiedlich aus. Während von den abschlußbezogenen HS-Gruppen eher berufsbezogene Angebote gewählt werden, entscheiden sich die Schüler aus den FO-Gruppen für Angebote aus Neigung oder aber aus der Einsicht heraus, daß bestimmte Fachentscheidungen (wie etwa für Latein, um die Pflichtbindung der zweiten Fremdsprache für das Abitur zu erfüllen) für ihre Schullaufbahn wichtig sind.

1.3.4 Die differenzierte gymnasiale Oberstufe

Die vierte Schulstufe der GSK ist eine differenzierte gymnasiale Oberstufe; für sie gelten alle Verordnungen und Erlasse wie für die reformierten Oberstufen des her-

kömmlichen Gymnasiums. Das Kurssystem der gymnasialen Oberstufe besteht in einem Verbund von Pflicht- und Wahlfächern, die in Grund- und Leistungskurse differenziert sind und die den Schülern bessere Möglichkeiten geben, sich ihr Curriculum nach ihren Neigungen, Interessen und Fähigkeiten zusammenzustellen. Wegen der Vierzügigkeit der gymnasialen Oberstufe und den in der GSK durch die Bibliothek, das pädagogische Zentrum und die Ausstattungen der Fachbereiche gegebenen vergleichsweise guten Arbeitsbedingungen ist die Sekundarstufe II für zahlreiche Schüler von auswärts attraktiv, die sich wie einige Haupt- und viele Realschüler, die die Fachoberschulreife mit Qualifikationsvermerk erhalten haben, um die Aufnahme in die GSK bemühen. Da das Ziel der Schüler, die die Sekundarstufe II besuchen, in der allgemeinen Hochschulreife liegt – und nicht wie in der Sekundarstufe I unterschiedliche Schulabschlüsse möglich sind – bedeutet das, daß sich die Leistungsanforderungen an den Standards orientieren, die für alle reformierten gymnasialen Oberstufen gelten. Die Konsequenz: Die von den Schülern erbrachten Leistungen werden strenger bewertet und gehen in die Abiturswertung ein, so daß die Steigerung des Anspruchsniveaus im Vergleich zur Sekundarstufe I von einer Reihe von Schülern als Verstärkung des Leistungsdrucks verstanden wird. Für eine andere Gruppe von Schülern entsteht mit dem Eintritt in die Sekundarstufe II die Anforderung, eine zweite Fremdsprache hinzuzuwählen, um die Pflichtbindung der zweiten Sprache abdecken zu können, wozu in der Sekundarstufe II die Möglichkeit gegeben wird. Außer Zweifel ist die Sekundarstufe II eine wichtige für die Gesamtstruktur der GSK bestimmende Schulstufe insofern, als durch sie und ihre Anforderungen an die Sekundarstufe I gesichert wird, daß in der GSK das Abitur abgelegt werden kann.

1.4 Die GSK als Ganztagschule

Bis auf zwei Gesamtschulen wurden alle Gesamtschulen des Modellversuchs in Nordrhein-Westfalen als Ganztagschulen gegründet. In allen diesen als Ganztagschulen eingerichteten Gesamtschulen sollen Unterricht und Ganztagsbereich eine pädagogische Einheit bilden.

In Kierspe gilt es vier Veranstaltungsarten zu unterscheiden.

1.4.1 Erste Veranstaltungsart: Übungsstunden

Neben dem Unterrichtsangebot, den Arbeitsgemeinschaften und dem Freizeitangebot gibt es eine Reihe von Stunden für Übungszwecke. Sie werden an der GSK den Fächern zugeschlagen, in denen Übung am meisten erforderlich ist. Dazu gehören vor allem die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und teilweise die Fächer des Wahlpflichtbereichs I und II (vgl. Studententafel). Diese Stunden sollen dazu dienen, daß die Schüler die erarbeiteten Inhalte üben können; sie sollen lernen, sie auf ähnliche Situationen zu übertragen und neue Aufgaben vorzubereiten. Teilweise sollen durch diese Übungsstunden die in den Halbtagschulen üblichen Hausaufgaben ersetzt werden. Ganz gelingt dies jedoch nicht, so daß auch in der GSK je nach Altersstufe unterschiedlich 1,5 bis 2,5 Stunden Hausaufgaben in der Woche aufgegeben werden können. In Kierspe darf diese Zeit jedoch nur für wirkliche Lern- und Übungsaufgaben in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und teilweise WP I und WP II jeweils maximal eine halbe Stunde wöchentlich verwendet werden. Nicht darf diese Zeit zur Erarbeitung neuer Bereiche verwendet werden.

1.4.2 Zweite Veranstaltungsart : Arbeitsgemeinschaften

Zur Förderung der individuellen Interessen der Schüler bietet die Gesamtschule Kierspe eine Vielzahl von Arbeitsgemeinschaften an, die von Lehrern, Sozialpädagogen und Eltern geleitet werden. Alle Schüler der GSK sollen am Mittwochnachmittag von 14.25 Uhr bis 16.00 Uhr (8. und 9. Stunde) an einer der angebotenen Arbeitsgemeinschaften teilnehmen. Am Donnerstagnachmittag gibt es noch besonders für die Jahrgänge 5/6 weitere Angebote. Die einmal gewählten Arbeitsgemeinschaften sollen in der Regel während des halben Jahres, für das sie gewählt worden sind, beibehalten werden. Unter pädagogischem Gesichtspunkt muß auch festgehalten werden, daß die Zusammensetzung der Arbeitsgemeinschaften oft nicht altershomogen ist, d. h. es nehmen an den Arbeitsgemeinschaften Schüler verschiedener Jahrgänge teil. Zudem geben die Arbeitsgemeinschaften besonders den jüngeren Schülern ein Angebot, dem zur Entfaltung der Neigungen und Interessen der Schüler einige Bedeutung zukommt. Zu den immer wieder angebotenen Arbeitsgemeinschaften gehören:

- Hockey
- Tennis
- Tischtennis
- Fußball
- Handball für Jungen
- Handball für Mädchen
- Leichtathletik
- Sport-Spiele
- Stadtgeschichte
- Astronomie
- Geographie
- Plakatmalen
- Modellieren in Ton
- Metallarbeiten
- Handarbeiten
- Nähen
- Schneidern
- Hörspiel
- Schülerzeitung
- Russisch
- Englische Spiele für Jahrg. 5/6
- Reisen
- Erste-Hilfe-Kurs
- Rot-Kreuz-Kurs
- Bibliothek
- Schreibmaschine
- Batik
- Foto
- Holzarbeiten
- Theater
- Tanz
- Beatmusik
- Spiele erfinden
- Kochen
- Backen
- Chor

1.4.3 Dritte Veranstaltungsart : Unterrichtsangebot

Insgesamt ergibt sich – ohne Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangebot – folgender Überblick über das Stundenangebot an der Gesamtschule in Kierspe, gegliedert nach Lernbereichen und Jahrgangszugehörigkeit. Die Stunden hinter dem Pluszeichen sind Stunden aus dem Ganztagszuschlag, die bestimmten Fächern als Übungsstunden zugeschlagen werden.

Das Unterrichtsangebot an der GSK

Lernbereich:	Jg. 5	Jg. 6	Jg. 7	Jg. 8	Jg. 9	Jg. 10	Jg. 5–10
Deutsch	4+1	4+1	4+1	4+1	3+1	4	23+5
Gesellschaftslehre Erdkunde/ Geschichte/ Politik	4	4	4	2	4	2	20
Mathematik	4+1	4+1	4+1	4+1	3+1	4+1	23+6
Naturwissenschaften							20
Biologie	2	2		2	2		
Chemie					2	2	
Physik		2	2	2		2	
Technik/Wirtschaft Technik	2						10
T/W halb- epochal			2	2	2	2	
Englisch	5+1	5+1	4+1	4+1	3+1	3+1	24+6
Kunst/Musik							16
Kunst	2	2		2	2		
Musik	2	2	2			2	
Sport	3	3	3	3	3	3	18
Religionslehre	2	2	2	2	2	2	12
Klassenstunde	1	1	1	1			4
WP I			4	4	3+1	3+1	14+2
WP II					3	3+1	6+1
Summe:	30+4	30+4	31+4	31+4	32+4	32+4	186+24

Aufgrund der Beschlüsse der Schulkonferenz und mit Genehmigung des Ministeriums wird in Abweichung von der vorgeschriebenen Stundentafel Wirtschaftslehre im Jahrgang 6 im Rahmen des integrierten Gesellschaftslehre-Unterrichts gegeben. Ferner wird im WP II-Bereich Latein im Jahrgang 9 mit vier Wochenstunden unterrichtet.

1.4.4 Vierte Veranstaltungsart: Freizeitstunden

In einer Ganztags-Gesamtschule kommt dem Freizeitbereich einige Bedeutung zu: er dient zur Erholung der Schüler vom Unterricht und zur Einnahme des Mittagessens. Darüber hinaus werden den Schülern während dieser Zeit offene Angebote gemacht, die die Interessen der Schüler anregen und ihre Initiative herausfordern sollen. Im Unterschied zu den Arbeitsgemeinschaften müssen die offenen Angebote nicht regelmäßig wahrgenommen werden, sondern bieten auch die Möglichkeit zu wechselnden Aktivitäten. Zu diesen offenen Angeboten gehören:

- zwei große Musikveranstaltungen im pädagogischen Zentrum, die montags und freitags von Hunderten von Schülern besucht werden;
- Tischtennis und Tischfußball
- Tischbillard
- Spiele
- Aktivitäten im Sport- und Freizeitbereich, z. B. Stelzengehen, Rollschuhlaufen, Boccia, Krocket, Federball, Tennis;
- die auch in der Mittagszeit geöffnete Stadt- und Arbeitsbibliothek;
- die „alte Mensa“, in der die Schüler eine Cafeteria betreiben und in der vor allem die Möglichkeit besteht, sich in Ruhe zu unterhalten.

Insgesamt bietet also die Tatsache, daß es sich bei der GSK um eine Ganztagschule handelt, den Schülern mehr Möglichkeit, gemeinsam mit ihren Alterskameraden mehr Zeit außerhalb des Unterrichts zu verbringen, wenngleich der Anteil des Freizeitbereichs an der in der Schule verbrachten Zeit nur gering ist (vgl. Kapitel 1.8).

1.5 Schulleistung, Leistungsbewertung und Abschlüsse an der GSK

Die Leistungsbewertung der Schüler an der GSK beruht wie in allen Gesamtschulen auf einem entsprechenden Erlaß des Kultusministeriums. Sie soll über den Stand des Lernprozesses der Schüler Auskunft geben; daher werden Zeugnisse auch als „Informationen zum Lernprozeß“ bezeichnet. Ziel der Leistungsbewertung ist es, dem Schüler eine Rückmeldung über seinen Leistungsstand zu geben; sie soll dazu beitragen, ihn zum Lernen zu motivieren. Die Leistungsbewertung dient zur Feststellung des Leistungsstandes des Schülers und ist die Voraussetzung für seine spezifische Förderung und die Einleitung von Beratungsprozessen; sie ist das wesentliche Kriterium für die Entscheidung über die Schullaufbahn des Schülers. Bei der Leistungsbewertung, die sich auf die im Unterricht gewonnenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen soll, soll zwischen Grundanforderungen und Zusatzanforderungen unterschieden werden, wobei die Grundanforderungen prinzipiell für alle Schüler erfüllbar sein sollen. Die Zusatzanforderungen richten sich auf schwierigere Zusammenhänge und führen zu höheren Anforderungen in Abstraktion und Komplexität.

In allen Fächern erfolgt die Leistungsbewertung in acht Bewertungsstufen im Unterschied zu den sechs Bewertungsstufen des herkömmlichen Schulsystems. Mit Hilfe der Achtstufigkeit soll ein höheres Maß an Differenziertheit in der Bewertung der Schülerleistungen erreicht werden, wodurch die Darstellung der Schülerleistung für die verschiedenen Abschlüsse erleichtert werden soll. Die Bewertungsstufen lauten:

Bewertungsstufe 1: Grundanforderungen nicht erfüllt

Bewertungsstufe 2: Grundanforderungen teilweise erfüllt

- Bewertungsstufe 3: Grundanforderungen weitgehend erfüllt
- Bewertungsstufe 4: Grundanforderungen umfassend erfüllt
- Bewertungsstufe 5: Zusatzanforderungen teilweise erfüllt
- Bewertungsstufe 6: Zusatzanforderungen weitgehend erfüllt
- Bewertungsstufe 7: Zusatzanforderungen umfassend erfüllt
- Bewertungsstufe 8: Leistungen, die über die Zusatzanforderungen hinausgehen

Die verschiedenen Bewertungsstufen werden den Notenstufen „sehr gut“ bis „ungenügend“ nach folgendem Schema zugeordnet:

Noten im Abschlußzeugnis nach Jahrgang 9 (z.Z. Hauptschulabschluß)	Bewertungsstufen	Noten im Abschlußzeugnis nach Jahrgang 10 (z.Z. Fachoberschulreife)
ungenügend	1	ungenügend
mangelhaft	2	ungenügend
ausreichend	3	mangelhaft
befriedigend	4	ausreichend
gut	5	befriedigend
sehr gut	6	gut
sehr gut	7	sehr gut
sehr gut	8	sehr gut

Die Schulleistungen und ihre Bewertung sind das Hauptkriterium für die Zuweisung zu den verschiedenen Bildungsgängen und ihren Abschlüssen. An der GSK können alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens gemacht werden. Im einzelnen ergeben sich folgende Möglichkeiten:

- Wenn Schüler ihre Schulpflicht beendet haben, ohne die für den Hauptschulabschluß erforderlichen Leistungen erbracht zu haben, erhalten sie ein Abgangszeugnis, es sei denn, sie machen von der Möglichkeit Gebrauch, die Schule freiwillig weiterzubesuchen. Sie können so versuchen, den Hauptschulabschluß oder den Hauptschulabschluß mit Qualifikation zu erreichen. Erfreulich ist, daß die Zahl der Schüler, die die GSK lediglich mit einem Abschlußzeugnis verlassen, erheblich unter dem Durchschnitt Nordrhein-Westfalens liegt.
- Wenn Schüler in allen Fächern wenigstens die Bewertungsstufe 3 erreicht haben, erhalten sie nach der 9. Klasse den Hauptschulabschluß. Durch Wiederholung der 9. Klasse können sie den Hauptschulabschluß mit Qualifikation erwerben oder aber in begründeten Ausnahmefällen am Unterricht des 10. Jahrgangs teilnehmen, um die Fachoberschulreife zu erwerben. Über die Zulassung entscheidet die Klassenkonferenz.
- Wenn Schüler mindestens die Bewertungsstufe 4 in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und im Wahlpflichtfach I oder einen entsprechenden Ausgleich erreicht haben, erhalten sie den Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk (HSQ).
- Wenn Schüler den Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk der 9. Klasse erhalten, haben sie die Möglichkeit, nach der 10. Klasse die Fachoberschulreife (FOR) zu erreichen. Dazu brauchen sie nach Abschluß der 10. Klasse mindestens die Bewertungsstufe 4 in allen Fächern. Erhalten sie diese und damit den Fachoberschulabschluß nicht, so erhalten sie ein Abgangszeugnis mit dem Vermerk, daß sie den Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk in der 9. Klasse erreicht haben. Sie können aber auch die 10. Klasse wiederholen, um doch noch

den Fachoberschulabschluß zu erreichen. Die Wiederholung der 10. Klasse ist in der Regel nicht möglich, wenn der Schüler die 9. Klasse bereits wiederholt hat.

- Wenn ein Schüler in der 10. Klasse mindestens die Bewertungsstufe 5 in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und im Wahlpflichtbereich I oder einen entsprechenden Ausgleich erreicht hat, erhält er die Fachoberschulreife mit Qualifikationsvermerk (FORQ). Sie berechtigt ihn dazu, in die Sekundarstufe II einzutreten, um die Fachhochschulreife oder das Abitur anzustreben.
- Für die Erreichung der Fachhochschulreife oder des Abiturs gelten die allgemeinen Kriterien wie für jede gymnasiale Oberstufe.

Diese in der Gesamtschule Kierspe für die Leistungsbewertung und die Schulabschlüsse geltende Regelung geht auf einen Erlaß vom 2. 6. 1976 zurück, mit dem der bis dahin vorhandene Freiraum der Schulen mit dem Ziel eingeengt wurde, bestimmte Leistungsanforderungen sicherzustellen und die Vergleichbarkeit der Gesamtschulen untereinander und mit dem traditionellen Schulwesen zu gewährleisten. Bis dahin hatten Schüler auch die Möglichkeit, höhere Abschlüsse anzustreben, ohne die jeweils höherqualifizierenden Voraussetzungen zu haben. Es war also möglich, einen Fachoberschulabschluß auf der Grundlage des Hauptschulabschlusses und das Abitur auf der Basis des Fachoberschulabschlusses anzustreben. Mit den seit 1976 geltenden Bestimmungen wurde der Versuch gemacht, die Leistungsanforderungen für die „höheren“ Abschlüsse zu steigern. So bestanden von den 387 Schülern, die 1974 im 9. Jahrgang waren, 303 die Fachoberschulreife. Vergleicht man die gegenwärtig im Vergleich zum Landesdurchschnitt hohe Zahl FOR-Abschlüsse mit den Zahlen des Jahres 1975, so liegt die Vermutung nahe, daß die damals noch höheren Zahlen mit einer Senkung des Leistungsanspruchs erkaufte wurden. In ähnlicher Weise wurde der Eintritt in die Sekundarstufe II dadurch erschwert, daß Schüler heute den Fachoberschulabschluß mit Qualifikationsvermerk als Voraussetzung haben müssen. Insgesamt kann man davon ausgehen, daß das beschriebene System, in dem die verschiedenen Abschlüsse ineinandergreifen und aufeinander aufbauen, vielleicht zu einer Steigerung der Schulleistungen geführt, auf jeden Fall aber auch die Selektion in der Schule verstärkt hat.

1.6 Beratung und sozialpädagogische Arbeit an der GSK

Ein wesentliches Element der pädagogischen Arbeit stellt die Schulberatung und die sozialpädagogische Betreuung der Schüler dar. Das sich dieses Bereiches annehmende Team besteht an der GSK aus einem Schulpsychologen und einem Beratungslehrer für jede Schulstufe; mit ihm arbeiten die beiden Sozialpädagogen zusammen. In Kierspe gibt es bei der Beratung der Schüler vor allem zwei Aufgaben; ihre Wahrnehmung ist auf die Kooperation mit den Klassenlehrern, den Fachlehrern sowie häufig auch mit den Eltern angewiesen.

Das Beratungsteam muß Kindern bei Schwierigkeiten helfen, die sie im Hinblick auf die Erfüllung der Lernanforderungen der Schule haben. Dazu können regelmäßige Gespräche zwischen dem Berater und dem jeweiligen Schüler, aber auch Übungsstunden für einzelne Schüler oder Schülergruppen gehören, in denen z. B. ein Konzentrationstraining durchgeführt wird. Die Beratungsarbeit muß sich aber auch auf Schwierigkeiten richten, die Schüler in sozialer Hinsicht mit Mitschülern und Lehrern haben und die oft mit Lernschwierigkeiten verbunden sind. Zum anderen gehört zu den Aufgaben der Beratung die Schullaufbahnberatung, die aufgrund der in der GSK gebotenen zahlreichen Möglichkeiten, sich „seine“ Schullaufbahn „zu-

sammenzustellen“, häufig erhebliche Probleme bewältigen muß. In der Regel geschieht die Schullaufbahnberatung in Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer und dem Stufenleiter. Sie begreift sich als Entscheidungshilfe, nicht jedoch als Mittel, Eltern und Schülern die Entscheidungen abzunehmen. Hinzu kommt die informelle oder formelle Beratung von Kollegen und Eltern durch die einzelnen Mitglieder des Beratungsteams. In enger Zusammenarbeit mit dem Beratungsteam nehmen die beiden seit Herbst 1977 in der GSK arbeitenden Sozialpädagoginnen ihre Aufgabe wahr. Neben der Mitarbeit bei der Beratung richtet sich die sozialpädagogische Arbeit auf den außerunterrichtlichen Bereich, dem insofern Bedeutung zukommt, als die Schüler den ganzen Tag lang in der Schule sind. Daher ist es erforderlich, den Schülern Angebote zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung zu machen. So wird der Freizeitbereich zu einem Hauptarbeitsgebiet der Sozialpädagogen. Hinzu kommt die Durchführung von Arbeitsgemeinschaften und die morgendliche Betreuung von Schülern bei einem unvorhergesehenen Ausfall von Lehrern. Eine weitere Aufgabe liegt in der Mitwirkung bei der Durchführung der Klassenstunden im 5. und 6. Jahrgang, die vorwiegend zur Unterstützung der sozialen Integration der Schüler in das Schulleben dienen.

1.7 Die Gesamtschule als Gemeindezentrum

Zur Gesamtschule gehören einige Institutionen, die aus ihr erwachsen und mit ihr verbunden sind und die nicht ausschließlich der Schule, sondern auch interessierten Gemeindemitgliedern offenstehen. Zu diesen gehören:

- die Musikschule
- die Stadt- und Schulbibliothek
- die Sportanlagen

1.7.1 Die Musikschule

Mit der Gründung der Musikschule durch die Stadt Kierspe wurde die Arbeit des Instrumentalprojekts fortgesetzt, das von 1972 bis 1975 als Projekt des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde und in dessen Rahmen annähernd 200 Instrumentalschüler gefördert wurden. Auch heute ist die Musikschule noch eng mit der GSK verbunden; sie findet an Nachmittagen und Abenden in den Musikräumen der GSK statt; zudem besteht die Mehrzahl ihrer Schüler aus Gesamtschülern. Auch bemüht man sich ansonsten, die Verbindung zwischen dem Musikunterricht der GSK und der Musikschule zu fördern. So stehen z. B. Instrumentalschülern in ihrer Freizeit die Musikeinrichtungen und -instrumente zur Verfügung. Im Jahre 1978 umfaßt die Musikschule 286 Schüler (1975 waren es 182), die in folgenden Fächern Unterricht erhalten: Blockflöte, Querflöte, Klarinette, Trompete, Posaune, Saxophon, Violine, Gitarre, Klavier, Orgel, elektronische Orgel, Schlagzeug/Pauke, Akkordeon. Ziel der Musikschule ist die musikalische Breitenarbeit.

Nach unseren Beobachtungen wird sowohl im Musikunterricht als auch in der Musikschule Hervorragendes geleistet. Dafür bietet die personelle und räumliche Verschränkung dieser beiden Bereiche eine wichtige Voraussetzung, da dadurch optimale zeitliche Bedingungen und inhaltliche Koordinationsmöglichkeiten zur Förderung der Jugendlichen geschaffen werden. So wird im Musikunterricht der Versuch gemacht, die musikalische Selbsttätigkeit der Schüler anzuregen und Ersterfahrungen mit Instrumenten als Einstieg in die Musik zu verwenden. In der Musik-

schule kann der im Unterricht bereits angebahnte Instrumentalunterricht weitergeführt werden. Dadurch gelangen die Schüler häufig zu erstaunlichen musikalischen Leistungen.

1.7.2 Die Stadt- und Schulbibliothek der GSK

Der Ausbau der Stadt- und Schulbibliothek in der GSK ist für eine Stadt von der Größe Kierspes beachtlich. Die Bibliothek hat die Aufgabe, den Schülern der Gesamtschule und der Bevölkerung mit Hilfe von verschiedenen Medien ein Angebot zur Freizeitgestaltung und Selbstbildung zu machen. Dazu gehört das Bemühen darum, den Lesern einen Überblick über die wichtigsten Neuerscheinungen zu geben, diese zu systematisieren und zu katalogisieren sowie die Leser bei der Benutzung der Bibliothek zu beraten und ihnen gegebenenfalls einzelne Titel über die Fernleihe zu besorgen.

Heute enthält die Bibliothek annähernd 36 000 Bände, davon 28 000 Bücher in der Stadtbibliothek. Von der Ausleihe, an der die GSK-Schüler stark beteiligt sind, entfällt ungefähr ein Drittel auf Unterhaltungsliteratur, zwei Drittel auf Sachbücher. Hinzu kommt seit Herbst 1977 ein Angebot an Schallplatten, Tonbändern und Kassetten.

Charakteristisch für diese Modellbibliothek ist die Integration von schulischer Arbeitsbibliothek und Stadtbibliothek in einem Gebäude, in dem die beiden Teilbibliotheken durch eine Treppe und ein Bücherförderband verbunden sind. Durch die Unterbringung der beiden Teilbibliotheken auf zwei Stockwerken wird gewährleistet, daß die Schüler während des Unterrichts in der Arbeitsbibliothek ungestört arbeiten können; zugleich können auch die Bürger der Stadt Bücher ausleihen, ohne daß diese beiden Aktivitäten in Konflikt geraten. In der Arbeitsbibliothek befinden sich etwa 40 Arbeitsplätze, die häufig von einzelnen Gruppen oder Klassen zur Arbeit benutzt werden, zumal die Arbeitsbibliothek vorwiegend Bücher enthält, die für die unterrichtliche Arbeit wichtig sind.

Durch die Integration von Schul- und Stadtbibliothek wird die Möglichkeit geboten, die Buchbestände beider Bibliotheken besser zu nutzen. Zudem werden die Schüler über die Benutzung der für die Unterrichtsarbeit erforderlichen Bücher hinaus allein durch die räumliche Verschränkung der Teilbibliotheken an die Lektüre anderer Bücher in ihrer Freizeit herangeführt. Unterstützt wird dieses Anliegen durch eine Ecke mit Comics, die die Schüler in die Bibliothek bringen, und eine wöchentliche Vorlesestunde für kleinere Kinder. Darüber hinaus bringt die Stadtbibliothek eine Reihe von Bürgern in die Schule, wodurch die Vertrautheit zwischen den Bürgern und ihrer Schule wächst.

1.7.3 Die Sportanlagen

Wesentlich für die Verbindung der Stadt mit der Gesamtschule sind ferner die Sportanlagen. Sie stehen nach der Schulzeit zahlreichen Sportvereinen zur Verfügung und haben dazu geführt, daß der Breitensport in der Stadt zugenommen hat. Entsprechendes gilt für das Schwimmbad, das nach der Schule von Vereinen und Bürgern der Stadt besucht wird. Insgesamt bilden die Anlagen das Freizeitzentrum der Stadt.

1.8 Strukturprobleme, soweit sie nicht von der GSK zu vertreten sind

Die bis zu diesem Punkt dargestellten Strukturmerkmale entsprechen im wesentlichen der Erlaßlage für alle nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Die damit gegebenen Rahmenbedingungen werfen Probleme auf, die an jeder der 30 Versuchsschulen andere Gestalt annehmen, hier also nur für die spezifischen Verhältnisse zu schildern sind, auf die die Erlasse in der Region Kierspe treffen. Zu diesen spezifischen Verhältnissen gehört allerdings auch, daß die Erlasse an der GSK besonders buchstabengetreu befolgt werden, so daß deren Stärken und Schwächen besonders deutlich zutage treten.

Die GSK ist wie alle anderen Gesamtschulen Angebotsschule, d. h., es steht den Eltern in Kierspe frei, ob sie ihre Kinder nach dem 4. Schuljahr zur GSK schicken oder nicht. Andererseits gilt das Angebot auch für Schüler anderer Gemeinden, in denen sich Realschulen und Gymnasien befinden (hier vor allem: Meinerzhagen, Halver, Lüdenscheid). Die daraus resultierenden Schülerbewegungen bedürfen einer langfristigeren und detaillierteren Beobachtung, als sie in dieser Fallstudie möglich war (Abschnitt 1.8.1). Hervorstechendes Merkmal im Unterrichtsbereich der GSK ist die ausgesprochen maßvolle Differenzierung, der deswegen ein eigenes Kapitel (4) gewidmet wird. Ein dadurch ausgelöstes stundenplantechnisches Problem muß aber vorweg erwähnt werden (Abschnitt 1.8.2). Neben diesen beiden gesamtschulspezifischen Problemen verdient die Stundentafel für Ganztagschulen und schließlich die Stundentafel überhaupt ein wenig kritische Betrachtung (Abschnitte 1.8.3+4).

Betont sei, daß es sich bei diesen vier Strukturproblemen um solche handelt, die eine Schule allenfalls dadurch bearbeiten könnte, daß sie die Erlasse sehr weitherzig auslegt oder unterläuft. Ihre Lösung fällt also rechtlich nicht in den der Schule zugestandenen Handlungsspielraum. Andererseits ist wenigstens für die ersten drei Probleme nicht gesagt, daß sie an allen Schulen die gleiche Gestalt annehmen wie an der GSK unter ihren regionalen Bedingungen.

Mit der Stellungnahme zu diesen Strukturproblemen verlassen wir die Ebene der Beschreibung und sprechen insgesamt vier Empfehlungen aus (1.8.5), die sich allesamt an den Gesetzgeber richten. In dessen Planungshorizont müssen auch Argumente eingehen, die sich nicht bei gegebenen regionalen Bedingungen (Anzahl weiterführender Schulen) und Perspektiven (Tendenz der Geburtenrate) aufhalten (vgl. Kapitel 9), sondern darüber hinaus nach den Prioritäten bei der Unterrichtsorganisation, nach dem spezifischen Sinn von Ganztagschulen und nach dem Sinn von Schule überhaupt fragen.

Solche Gedanken sind nicht nur die Spezialität einiger Wissenschaftler, die sich fragen, ob man die Schule nicht ganz abschaffen sollte, sondern sie tauchen, wenn auch in ganz anderer Form, in vielen Äußerungen von Schülern und Eltern auf, wenn man sie fragt, was sie von ihrer Schule halten. Wer Ganztagschulen und Gesamtschulen für einen pädagogischen Fortschritt hält, sollte deshalb aufpassen, daß sie nicht unnötigerweise zusätzliche Ärgernisse auslösen und daß ihnen nicht anzulasten ist, was Schulkritiker der Institution Schule insgesamt vorwerfen.

Da wir im übrigen Bericht den durch die Erlasse gezogenen Rahmen zwar berühren, aber nicht überschreiten, uns also bemühen, immanente und konstruktive Kritik aus den Beschreibungen und Analysen abzuleiten, soll wenigstens an dieser Stelle das angesprochen werden, was in politischen Auseinandersetzungen um Schulreformen leicht zu Fronten führt, an denen eine kontinuierliche und besonnene Weiterentwicklung unseres Schulsystems scheitern könnte.

1.8.1 Zusammensetzung der Schülerschaft nach Wohnorten

Im September 1978 besuchten insgesamt 1762 Schüler die GSK. Sie kommen in der Sekundarstufe I zum überwiegenden Teil aus der Stadt Kierspe (einschließlich Rönshahl = Kierspe 3), jedoch stieg der Anteil von Schülern aus Nachbargemeinden mit dem letzten Aufnahmejahrgang bereits im 5. Schuljahr über 25%.

Jg.	Schüler	Kierspe 1-3	andere Gemeinden
5	246	72%	28%
6	252	77%	23%
7	279	88%	12%
8	266	80%	20%
9	264	75%	25%
10	189	64%	36%

Die Tabelle zeigt, daß die GSK bemüht ist, Schülern aus anderen Gemeinden Gelegenheit zum Besuch einer Gesamtschule zu geben, soweit das ihre auf acht parallele Züge ausgelegte Kapazität zuläßt. Ist wie in Jg. 7 ein Geburtsjahrgang in Kierspe besonders stark, muß die Aufnahme auswärtiger Schüler eingeschränkt werden (in diesem Jahrgang werden, um die Schwankungen in Grenzen zu halten, neun Parallelklassen geführt), sinkt – was auf Dauer auch in Kierspe zu erwarten ist – die Geburtenzahl ab, kann die GSK diesen Schwund durch vermehrte Aufnahme auswärtiger Schüler ausgleichen. Dabei kommen aber zwei weitere Faktoren ins Spiel, die bei der Bildung der Klassen berücksichtigt werden müssen. Einmal schicken nicht alle Eltern aus Kierspe ihre Kinder nach dem 4. Schuljahr zur Gesamtschule. Die Übergänge auf andere weiterführende Schulen betragen in den Jahren

1975	26 von 256 = 10%
1976	36 von 225 = 16%
1977	46 von 216 = 21%
1978	51 von 242 = 21%

Zum anderen berücksichtigt die GSK bei der Aufnahme auswärtiger Schüler nicht nur deren Leistungsstand, sondern zuerst Geschwister von Gesamtschülern, dann aber auch soziale Härtefälle und als drittes Kriterium die Nähe des Wohnorts zur GSK.

Obwohl es auf den ersten Blick so aussehen könnte, als gleiche die GSK den Verlust an Kiersper Schülern nur quantitativ aus, ergeben sich daraus auch Probleme in der qualitativen Zusammensetzung der Schülerschaft, die nicht leicht zu übersehen sind.

Gegen die naheliegende Annahme, bei den Kiersper Schülern, die nicht die GSK besuchen, handele es sich durchweg um für das Gymnasium gut geeignete Schüler (also eine negative Vorauslese für die GSK) spricht nicht nur die Unsicherheit solcher Prognosen, sondern z. B. auch die Empfehlung der Grundschule, Eltern, die in absehbarer Zeit mit ihrem Wegzug von Kierspe rechneten, sollten ihr Kind wegen später zu erwartender Umschulungsschwierigkeiten lieber nicht auf eine Gesamtschule schicken. Gegen den vermuteten Leistungsstand als einziges Kriterium bei dieser Entscheidung sprechen aber auch Äußerungen wie die, man wolle ein sensibles Kind nicht in eine so große Schule schicken, und schließlich traditionelle oder politische Vorbehalte gegen Gesamtschulen überhaupt. Andererseits bevorzugt die GSK bei der Aufnahme nicht nur Schüler mit überdurchschnittlichen Leistungen (obwohl Verwandtschaft oder Nachbarschaft keine in dieser Hinsicht völlig unabhängigen Faktoren sind), sondern auch Kinder aus schwierigen sozialen Verhält-

nissen, bei denen gerade nicht damit zu rechnen ist, daß sie eine negative Vorauslese ausgleichen könnten.

Schließlich ist bei den Daten zumindest ab Jahrgang 8 und eindeutig in Jg. 11–13 zu berücksichtigen, daß sich unter diesen Schülern solche befinden, die zunächst eine weiterführende Schule an einem anderen Ort besuchten, den Schulbesuch dort aber abbrachen und zur GSK überwechselten, so daß der hohe Anteil auswärtiger Schüler in der Oberstufe nicht als Indiz dafür genommen werden kann, diese Schüler seien den grundständig Kiersper Schülern etwa leistungsmäßig überlegen. Trotzdem geben die Zahlen für die Oberstufe, was langfristig deren Weiterbestand angeht, hier wie auch an vielen anderen Orten zu denken:

Jg.	Anzahl	Kierspe 1–3	andere Gemeinden
11	81	42%	58%
12	97	31%	69%
13	88	45%	55%

Jetzt schon, d. h. zur Zeit geburtenstarker Jahrgänge, befinden sich die in Kierspe ansässigen Schüler in der Oberstufe gegenüber den auswärtigen Schülern in der Minderheit, und trotzdem bewegt sich die Jahrgangsbreite in der Oberstufe an der Untergrenze dessen, was man nach der Neugliederung der gymnasialen Oberstufe für ein funktionsfähiges Kurssystem erwarten muß. Die anderen Oberstufen dieser Region stehen allerdings vor gleichen oder größeren Problemen, so daß die Anbahnung von Kooperationsbeziehungen auch in dieser Region dringlich wird.

1.8.2 Organisatorische Priorität für Differenzierung?

Betrachtet man die Unterrichtsverteilung und die Stundenplanerstellung für eine Schule als ein vorwiegend organisatorisch-technisches Problem, so empfiehlt es sich, zunächst die Unterrichtsbereiche zu verplanen, an denen besonders viele Lehrer und Klassen beteiligt sind. Das sind die Jahrgangsstufen und Fächer mit äußerer Differenzierung, an der GSK also in dieser Reihenfolge: die Oberstufe, die Wahlpflichtbereiche II und I und dann erst (wegen der Kopplung von Parallelklassen) die Leistungsdifferenzierung in Deutsch (ab Jg. 8), Englisch und Mathematik (ab Jg. 7).

Umgekehrt ließe es sich auch denken, daß man in der Kriterienliste pädagogischen Prinzipien Priorität einräumt, z. B. einer rhythmischen Verteilung der Fächer über die Wochentage, einer Orientierung der Fächerabfolge an der Belastbarkeit der Schüler im Tageslauf, der Minimierung von Wegzeiten oder Wocheneckstunden als *Feierstunden in der Hand des Klassenlehrers*. Die GSK hat solchen Wünschen durch eine Reihe von Beschlüssen der Fachkonferenzen, durch das Klassenraumprinzip und durch partielle Änderungen an dem vom Computer ausgedruckten Stundenplan Rechnung getragen, andere Wünsche, wie z. B. die Vermeidung von Hauptfächern in Randstunden für die HS-Gruppen oder G-Kurse konnten sich aber noch nicht durchsetzen.

Das liegt einmal daran, daß sich die erstgenannten pädagogischen Prinzipien schwer operationalisieren lassen, ferner daran, daß sich Konsens über die Rangordnung der Kriterien desto schwerer herstellen läßt, je stärker davon einzelne Fächer und Lehrer betroffen wären, schließlich aber auch daran, daß sich bisher als einzige Jahrgangsstufe die gymnasiale Oberstufe mit einem eigenen Stundenplänenwurf an der Planung beteiligt; im übrigen nehmen die Fachkonferenzen nur auf die Stundenverteilung Einfluß. Die Schulleitung schließlich könnte in diesen Fragen

mehr Anregungen geben, wenn ihr die Mittel zur Verfügung stünden, verschiedene Stundenverteilungen und Kriterienlisten auf dem Computer simulieren zu lassen und den Kollegen die resultierenden Stundenpläne als Alternativen vorzulegen.

1.8.3 Planungsreserven aus dem Ganztagsbereich?

Mit dem Begriff Ganztagsschule lassen sich verschiedene Vorstellungen verbinden, z. B. die beiden diametral entgegengesetzten, daß sich die Schule (d. h. der normale Unterricht) auf den ganzen Tag ausdehnen solle oder daß der Nachmittag ausschließlich nichtunterrichtlichen Aktivitäten (extra curricular activities) vorzubehalten sei. Die Stundentafel und die Raumausstattung legen weitgehend fest, welcher dieser Vorstellungen sich eine Schule nähern muß. Das soll an drei Beispielen erläutert werden.

a) Raumbedarf für Sportunterricht

An der GSK sind laut Stundentafel 147 Sportstunden in der Sekundarstufe I und weitere 36 Sportstunden in der Sekundarstufe II zu erteilen. Nicht gerechnet sind dabei Arbeitsgemeinschaften, die über den Pflichtbereich hinaus angeboten werden sollen. Der GSK stehen dafür 7 Raumeinheiten zur Verfügung (3+2 Hallenflächen und 2 Gruppen im Bad), zunächst ohne Freiflächen gerechnet. Geht jemand von der Vorstellung aus, der Sportunterricht habe an einer Ganztagsschule grundsätzlich am Nachmittag zu erfolgen, so ergibt sich bei drei Stunden an vier Nachmittagen ein Angebot von $12 \text{ mal } 7 = 84$ Raumstunden, dem eine Nachfrage von 183 Sportstunden gegenübersteht. Bezieht man zwei Vormittagsstunden (die 5. und 6.) in die Berechnung ein, erhöht sich das Angebot um 70 Raumstunden auf 154, bleibt also immer noch defizitär.

Die GSK hat daraus die Konsequenz gezogen, Sport den ganzen Tag über zu erteilen. Daraus ergibt sich folgendes Angebot an Raumstunden: $5 \times 6 \times 7 = 210$ Vormittagsstunden und $3 \times 3 \times 7 = 63$ Nachmittagsstunden (der Dienstagnachmittag bleibt überhaupt, der Mittwochnachmittag für Arbeitsgemeinschaften frei), das sind 273 Raumstunden, also ein Raumangebot von 149%, gemessen an der Nachfrage von 183 Sportstunden. Mit dieser Interpretation der Problemlage ist nun Spielraum geschaffen für einige bisher nicht erwähnte zusätzliche Ansprüche: Wird z. B. Tennis nicht draußen gespielt, beanspruchen vier oder sogar nur zwei Spieler eine ganze Halle, d. h. je nach Sportart und Witterung wird die rechnerische Nachfrage mehr oder minder stark überschritten; in der gleichen Halle mehrere Gruppen gleichzeitig zu unterrichten, wirft Führungsprobleme auf, die man vermeiden kann, wenn man den Angebotsüberhang so verteilt, daß die völlige Auslastung der vorhandenen Räume möglichst selten eintritt. Diesen Vorteilen einer solchen Interpretation der Problemlage stehen allerdings auch Nachteile gegenüber, die in Abschnitt 4.2 beschrieben werden.

b) Generalisierung auf andere Fachräume und den allgemeinen Unterrichtsbereich im Vergleich zu einer Halbtagsschule

Solange noch an Halbtagsschulen nur ein Samstag im Monat unterrichtsfrei ist, muß man ein Maximum von 34,5 Nutzungsstunden pro Raum und Woche ansetzen.

Dem stehen an einer Ganztagschule rein rechnerisch 42 Nutzungsstunden gegenüber (bei einem freien Nachmittag pro Woche), das entspricht einer Investitionersparnis von gut 20%, die sich bei generellem Fünf-Tage-Betrieb aller Schulen auf 30% erhöht. Dieses Verhältnis bleibt auch dann erhalten, wenn man realistische Auslastungsquoten (je nach Schulfach zwischen 0.7 und 0.9) ansetzt. Es ist sogar fraglich, ob diese Ersparnis in jedem Fall durch die zusätzlichen Aufwendungen für den Freizeitbereich, den Mensabetrieb, zusätzliche Gruppenräume u. ä. vollständig aufgezehrt wird.

Hier interessiert jedoch weniger ein Vergleich der baulichen Investitionen als die Analyse der stillschweigenden Unterstellung, die einer solchen Modellrechnung unterliegt.

Stundenplantechnisch hat diese Unterstellung darin Niederschlag gefunden, daß der Stundenzuschlag von 3 bis 5 Übungsstunden pro Jahrgang einzelnen Schulfächern zugeordnet wurde. Nimmt man ferner die beiden Arbeitsgemeinschaftsstunden hinzu, so ergibt sich folgende Gegenüberstellung von maximalen Nutzungsstunden pro Raum und Woche einerseits und verpflichtendem Unterrichtsangebot andererseits:

Vormittagsschule Maximum/Pflicht		Ganztagschule Maximum/Pflicht		Auslastung Vorm./Ganz.	
34,5	30	42	36	87 %	86 %
34,5	31	42	37	90 %	88 %
34,5	32	42	38	93 %	90 %

Stellt das Raumprogramm beiden Schultypen pro Klasse nur einen (Fach- oder Gruppen-)Raum zur Verfügung (wie das, abgesehen von geringfügigen Zuschlägen, z.B. in Hessen der Fall ist), ist ein Klassenraumprinzip für die Mittelstufe, wie es die GSK einzuhalten versucht, nicht mehr möglich: benutzt eine Klasse einen Fachraum, muß dann gleichzeitig ihr Klassenraum von einer anderen Klasse benutzt werden. Auf die Nachteile solcher Regelungen muß nicht ausführlich hingewiesen werden.

Die mit Maximum bezeichneten Zahlen gelten nicht nur für die Raumnutzung, sondern auch für die Möglichkeit der Schüler, in der Schule anwesend zu sein. Zählt man für diese Betrachtung zu den Pflichtstunden der Schüler die vier Freistunden hinzu, die ihnen laut Erlaß zustehen, so ergibt sich eine fast vollständige Deckung von pflichtmäßiger und maximal möglicher Anwesenheit. Das bedeutet an der GSK für einen zehnjährigen Schüler (und damit den günstigsten Fall) bei Umrechnung der Unterrichtsstunden auf Zeitstunden folgende Anteile verschiedener Tätigkeiten in einer Woche:

Tätigkeit	Schulstunden	Minuten	Stunden	Anteil
Unterricht	30	1350	22,5	62,5 %
Übungsstunden	4 (3-5)	180	3	8,3 %
Pausen für Wege		150	2,5	6,9 %
Spielpausen		150	2,5	6,9 %
Mittagessen		60	1	2,8 %
Freistunden	4	180	3	8,3 %
Arbeitsgemeinschaft	2	90	1,5	4,2 %

Daraus lassen sich folgende Gruppen bilden:

Arbeitszeit:	77,7 % (Unterricht, Übung, Wege)
Sonstiges:	9,7 % (Essen, Spielpausen geringer Dauer)
Freizeitbereich:	12,5 % (Freistunden, Arbeitsgemeinschaft)

Der Stundenzuschlag für den Ganztagsbereich (immerhin 10 Schulstunden oder 7,5 von insgesamt 36 Zeitstunden = 20,8%) schrumpft also auf 12,5% zusammen, wenn man die Übungsstunden einfach dem Unterricht zuschlägt. Obwohl in der Rechnung die Freistunden vollständig dem Freizeitbereich zugerechnet wurden (was bedeutet, daß der Schüler immer binnen 15 Minuten gegessen haben müßte), erweist dieser sich – bei Licht besehen – als ein marginaler Bereich, dem insgesamt weniger Zeit zur Verfügung steht als für ganz normale Pausen im Laufe der Woche (270 zu 300 Minuten!).

c) Zusammenhang mit dem Planungsbedarf einer gymnasialen Oberstufe

Die technisch-organisatorisch verständliche Unterstellung, das gesamte Zeitbudget als 42 Schulstunden pro Woche zu betrachten, von denen einige als dem Freizeitbereich zugehörige Stunden auszuweisen seien (die 6. oder 7. Stunde als Freistunde und zugleich Mittagspause, die 8. und 9. Stunde am Mittwoch als allgemeine Stunden für Arbeitsgemeinschaften – die fakultative zweite Arbeitsgemeinschaft für Schüler des 5. und 6. Jahrgangs zur gleichen Zeit am Donnerstag blieb oben außer Betracht), gewinnt ihre administrative Logik mit der Einrichtung einer gymnasialen Oberstufe als Kurssystem. Auch in einer Vormittagsschule läßt sich der Stundenplan für eine solche Oberstufe gewöhnlich nicht im Vormittagsplan unterbringen; was liegt also näher, als die größere Planungsvariabilität zu nutzen, die sich aus der Unterstellung ergibt, man habe für alle Schüler einen Planungsrahmen von 42 Schulstunden pro Woche zur Verfügung? Die Analyse zeigt, daß damit den ursprünglich mit Ganztagsschulen verbundenen Vorstellungen der Garaus gemacht wird. Die Stundentafel und (wenn man die für die GSK spezifischen Raumreserven wegdenkt) das Standard-Raumprogramm machen aus der Ganztagsschule „totale Schule“, zumal die Zeiten für Arbeitsgemeinschaften und Mittagspause in Einzelfällen noch von normalem Unterricht mit beansprucht werden, wie in anderen Zusammenhängen deutlich wurde.

1.8.4 Die Belastung der Schüler im Vergleich

Vom normalen Arbeitnehmer unterscheidet den zehnjährigen Schüler an der GSK zweierlei: Statt einer 40-Stunden-Woche hat er nur eine 36-Stunden-Woche (nimmt er jedoch das Angebot einer zweiten Arbeitsgemeinschaft wahr und nutzt die Schule die Möglichkeit, in diesem Jahrgang 1,5 Stunden Hausaufgaben pro Woche zu erteilen, so ergeben sich bereits 39 Stunden), und ihm wird das Mittagessen auf die Arbeitszeit angerechnet (die übrigen kleinen Pausen werden auch in Betrieben gewöhnlich unter der Hand geduldet). Spricht das nun gegen die Einrichtung von Ganztagsschulen?

Legt man absolute pädagogische Maßstäbe an, muß man die Frage bejahen, vergleicht man jedoch eine solche Ganztagsschule mit Vormittagsschulen, muß man sie verneinen. Die Einrichtung einer Ganztagsschule macht nämlich nur die Belastung offenbar, die eine solche Stundentafel **allen** Kindern zumutet (worauf sich Nordrhein-Westfalen freilich nicht von anderen Bundesländern unterscheidet).

Fragt man nämlich, an welcher Stelle man die 36-Stunden-Woche unseres 10jährigen Schülers nennenswert verkürzen könnte, bleibt als harter Kern die Unterrichtsbelastung mit 30 Schulstunden pro Woche. Der Freizeitbereich müßte aus pädagogischen Gründen eher ausgedehnt werden und mehr Gewicht bekommen, die Pausen für das Mittagessen und zum Spielen sind eher knapp bemessen, die Pausen zum Wechsel in andere Unterrichtsräume sind eindeutig zu kurz. Je 45 Minuten Übung pro Woche für Deutsch, die erste Fremdsprache, Mathematik und alle übrigen Fächer zusammen, selbst wenn dazu noch je 30 Minuten Hausaufgaben für die drei ersten Fächer kommen, stehen in einem geradezu grotesken Verhältnis zu den mindestens 20 Unterrichtsstunden, deren Erträge festgehalten, eingepreßt und geübt oder angewendet werden müßten. Von einer soliden Ausbildung (geschweige denn Bildung oder gar Erziehung) kann unter solchen Bedingungen natürlich keine Rede sein, und zwar in keiner Schule. Die Ganztagschule macht den Unfug nur offenbar, der sonst heimlich auf dem Rücken der Kinder und ihrer Eltern ausgetragen wird. Täglich vier oder mehr Unterrichtsstunden, in denen der Lehrer vorträgt, was nun eigentlich gelernt werden müßte (wenn er gründlicher arbeitet, bewältigt er den Stoffplan nicht), stehen nominell 270 Minuten wöchentlich für Übung und Hausaufgaben gegenüber. Das stürzt Schüler und Eltern in das Dilemma, sich entweder mit dieser Oberflächlichkeit abzufinden oder die 40-Stunden-Woche bei weitem zu überschreiten. Mit der Einrichtung von Ganztagschulen, die eigentlich den bisher an die Eltern abgeschobenen Teil der Verantwortung für die Ausbildung der nächsten Generation übernehmen müßten, leisten die für Lehrpläne Verantwortlichen ihren Offenbarungseid. Wenn von den Strukturproblemen der GSK die Rede ist, steht mit weitem Abstand dieses an der Spitze, das ihr ebenso von außen aufgezogen ist wie allen anderen Schulen auch.

Die Lehrer an der GSK begegnen diesem Dilemma pädagogisch, soweit das der Leistungsvergleich mit anderen Schulen zuläßt. Geübt und gearbeitet wird auch in den normalen Unterrichtsstunden. Doch zeigt sich dabei auch, wieviel Zeit Schüler benötigen, jedes der gesteckten Lernziele zu erreichen, wenn nicht mehr ein Teil der dafür notwendigen Arbeit an das Elternhaus abgeschoben werden kann. Andererseits kann es sich die GSK nicht leisten, die einer Ganztagschule pädagogisch angemessene Auffassung von unterrichtlicher Arbeit zum beherrschenden Prinzip zu erheben, denn das würde sie unweigerlich in Rückstand gegenüber benachbarten Vormittagsschulen bringen, die es sich eher leisten können, das Tempo des Unterrichts nach den Lehrplänen auszurichten und die Sicherung unterrichtlich erarbeiteten oder dargebotenen Wissens der häuslichen Arbeit von Schülern und Eltern zu überlassen.

Verständlicherweise wird über dieses Strukturproblem auch an der GSK nicht offen gesprochen, es überwiegen die Andeutungen, einem ungerechtfertigten Leistungsvergleich ausgesetzt zu sein, der zudem meist ausschließlich auf gymnasiale Standards Bezug nimmt. Eine Vergleichsuntersuchung zu diesem Strukturproblem wäre jedoch an jeder Schule schwierig durchzuführen, da auch Vormittagsschulen trotz Mithilfe der Eltern und Dunkelziffern bei der Hausaufgabenbelastung der Schüler (bzw. bei Vorbereitungen auf Tests oder regelmäßigen Nachhilfestunden) die Lehrpläne nur nominell erfüllen können, diesen Tatbestand aber nach Kräften verbergen müssen. Was in unseren Schulen tatsächlich geschieht, brächte allenfalls eine Untersuchung ans Licht, die statt der Lehrberichte und der Tests oder Klassenarbeiten z. B. die Hefte der Schüler am Ende eines Schuljahres zum Untersuchungsgegenstand nähme.

1.8.5 Generelle Empfehlungen zur Strukturplanung nordrhein-westfälischer Gesamtschulen

- a) Angesichts der für eine gymnasiale Oberstufe erforderlichen Jahrgangsbreite und sinkender Geburtenrate ist in einer langfristigen Schulentwicklungsplanung festzulegen, wie an möglichst vielen Orten eine gymnasiale Oberstufe erhalten werden kann. Es ist dabei ebenso an Kooperationsbeziehungen zwischen bestehenden gymnasialen Oberstufen zu denken wie an Kooperationsbeziehungen zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.
- b) Solange Stundentafeln dieses Umfangs und so vielfältige Differenzierungsbedingungen Voraussetzung der Stundenplangestaltung sind, ist darauf zu achten, daß pädagogische Gesichtspunkte der Stundenplangestaltung nicht in den Hintergrund gedrängt werden. Insbesondere für jüngere Schüler sollte der Stundenplan ihre Belastbarkeit im Tageslauf, eine gleichmäßige Verteilung der Belastungen über die Woche, eine Minimierung der Wegzeiten und eine klare Struktur in der Fächerabfolge berücksichtigen.
- c) An den Ganztags-Gesamtschulen sollte deutlicher getrennt werden zwischen dem Vormittagsbereich, der sich nicht wesentlich von dem an anderen Schulen unterscheiden wird, und dem Nachmittagsbereich, der stärker als bisher von Unterricht freigehalten werden sollte. Die an der GSK übliche Praxis, die Übungsstunden den einzelnen Fächern zuzuweisen, sollte überprüft werden. Als Alternative bietet sich die Zusammenfassung der Übungsstunden zu einem Block an, in dem nach dem Erlaß für Silentien verfahren wird.
- d) Die Randständigkeit der Bildungs- und Erziehungsziele, die gegenwärtig vor allem dem Freizeitbereich und den Arbeitsgemeinschaften zugeschrieben werden, ist allerdings nur zu beheben, wenn entweder die Pflichtstundenzahl auf 20 gesenkt wird oder die Curricula derart entlastet werden, daß diese Ziele auch im Unterricht berücksichtigt werden können. Da ein wissenschafts- und lehrzielorientierter Unterricht in Verbindung mit vielfältigen Lenkungs- und Ausleseentscheidungen weder für Bildung noch für Erziehung nennenswerten Raum lassen kann, ist zunächst wenigstens sein Anteil am Insgesamt der Schulzeit auf ein vernünftiges Maß zu begrenzen.

2. Organisation und Verwaltung der Schule

Die GSK mit ihren 1700–1800 Schülern, rund 120 Lehrern und rund 30 weiteren Mitarbeitern zählt zu dem, was man gewöhnlich unter einer „großen Schule“ versteht. In der Sekundarstufe I achtzügig und in der Sekundarstufe II vierzügig, ist sie aber eine kleinere unter den „großen Schulen“.

Die Frage, ob man Schulen dieser Größenordnung planen, bauen und unterhalten sollte oder ob einer stärkeren Dezentralisierung das Wort zu reden sei, kann nicht generell beantwortet werden. Zu viele Faktoren, die meisten in einer spezifischen regionalen Ausprägung, sind dabei zu beachten. Ein zentraler Faktor, für dessen Beurteilung aus dem Beispiel GSK Lehren zu ziehen sind, ist die interne Struktur einer solchen Schule.

In Nordrhein-Westfalen sind die wesentlichen Merkmale der internen Struktur durch das Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen (vom 13. 12. 1977) zusammenfassend geregelt. An der GSK sind einige dieser Regelungen schon zuvor modellhaft erprobt worden, so daß die Schule bereits darauf eingestellt war, als das Gesetz am 1. 8. 1978 in Kraft trat.

Das Gesetz legt in seinem zweiten Teil „Mitwirkung in der Schule“ in den Paragraphen 4–13 die Zusammensetzung der Mitwirkungsorgane und ihre Aufgaben fest. Zuvor benennt es in § 1 das Ziel der Mitwirkung: „... die Eigenverantwortung in der Schule zu fördern und das notwendige Zusammenwirken aller Beteiligten in der Bildungs- und Erziehungsarbeit zu stärken.“

Damit sind die Stichworte für dieses Kapitel gegeben:

- Die Mitwirkungsorgane umfassen nicht nur die Vertretungen der Schüler und Eltern (Pflegschaften), sondern auch die Konferenzen (Schulkonferenz, Lehrerkonferenz, Fach- und Klassenkonferenzen), den Lehrerrat und den Schulleiter, d. h. auch Gremien, die zugleich der Organisation und Verwaltung der Schule dienen;
- in der Schule geht es darum, „Bildungs- und Erziehungsarbeit“ zu leisten – diese Formel taucht mit geringfügigen Abwandlungen noch mehrfach im Gesetz auf, ist aber (im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften – § 3) von der Schule inhaltlich auszufüllen;
- die Schule ist dabei auf die „Eigenverantwortung“ (aller Beteiligten) angewiesen, d. h., daß die formellen Regelungen nur einen Rahmen vorgeben und bestimmte Grenzen ziehen – in der publizistischen Aufbereitung des Gesetzes heißt es: „Wichtigste Spielregel – Mitmachen!“

Bevor in diesem Kapitel das „Mitmachen“ im Vollzuge beschrieben und analysiert wird, ist in zwei Abschnitten etwas über den Hintergrund zu sagen, auf dem sich die Mitwirkung vollzieht. Zu diesem Hintergrund zählen einmal die Ziele der Institution Schule, wie sie von den Beteiligten unterstellt werden, und zum anderen die Erfahrungen, die sie mit dem Funktionieren der Organe gemacht haben.

2.1 Ziele der Organisation und Verwaltung

Als erstes Ziel für die Einrichtung großer Schulen wird gewöhnlich ihre Rentabilität genannt. Damit ist inhaltlich nichts ausgesagt, nur daß man hofft, die „Bildungs- und Erziehungsarbeit“ in einer großen Schule besser oder mit geringerem Aufwand verrichten zu können.

Wichtiger ist das Ziel „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“; entscheidend erst das schwer greifbare Ziel „pädagogische Qualität“. Darüber hinaus ist der Zielkomplex „bildungs- und kulturpolitische Wirkungen“ zu beachten (vgl. Kapitel 9).

Diese Zusammenfassung der im einzelnen vielfältigeren Ziele will zweierlei betonen. Erstens sind Schulen Bestandteile der Infrastruktur einer Region und insofern eine Investition (1. Ziel), die in allen Auswirkungen auf die Region bedacht sein will (4. Ziel). Zweitens darf über einer solchen ökonomisch-politischen Betrachtung nicht vergessen werden, daß die Hauptaufgaben der Schule Bildung (2. Ziel) und Erziehung (3. Ziel) sind.

Die folgenden Teilabschnitte (2.1.1 bis 2.1.5) haben den Zweck, diese Ziele derart zu beschreiben, daß für dieses Kapitel der Hintergrund deutlich wird, auf dem man in der GSK über die GSK spricht. Einzelne Personen und verschiedene Gremien verstehen die Ziele mit unterschiedlicher Priorität; besonders die beiden mittleren liegen dabei in einem latenten Konflikt. Das nötigt dazu, etwas näher auf das einzugehen, was jeweils unter den Begriffen Bildung und Erziehung verstanden wird, werden kann und werden sollte. Andererseits nehmen handlungsleitende Überlegungen und Begründungen für Entscheidungen auch Argumente zur Rentabilität und zu den Außenwirkungen der Schule auf, so daß man den Hintergrund der Gespräche über die GSK am besten als ein Geflecht konkurrierender Ziele versteht.

Auffälligerweise wird eine Hauptfunktion aller Schulen dabei nicht als Ziel aufgefaßt: Leistungsbewertung, Laufbahnberatung und Vergabe von Abschlüssen werden eher als ein notwendiges Übel angesprochen. Die Schule muß mit diesen Aufgaben leben, sich der Konkurrenz mit anderen Schulen stellen. Wenn dann – wie bisher – die Zahl höherer Abschlüsse über dem Landesdurchschnitt liegt und kaum ein Schüler die Schule ohne Abschluß verläßt, wird das zwar mit einem gewissen Stolz, mehr aber noch mit Erleichterung vermerkt. Es schwingt im Reden darüber ein Unterton mit: „Obwohl uns andere Ziele der Gesamtschule wichtiger sind, haben wir doch auch diese Aufgabe angemessen gelöst.“

Welches diese anderen Ziele sind, gilt es also aufzuspüren, wenn man dem Selbstverständnis der GSK oder jedenfalls den verschiedenen Selbstverständnissen der dort „Mitmachenden“ näherkommen will.

2.1.1 Rentabilität und interne Struktur

Ohne Zweifel nimmt die Rentabilität von Schulen anfangs mit der Schulgröße zu. Die Errichtung und Erhaltung der Baukörper, die optimale Ausnutzung von Fachräumen und fachspezifischen Ausstattungen, die Entlastung der Lehrer von Verwaltungsarbeit und ihre Möglichkeit zur Spezialisierung sind hier ins Feld zu führen. Manche Einrichtungen, die an der GSK selbstverständlich sind, wären an den acht einzügigen oder den vier zweizügigen Schulen, denen sie in der Sekundarstufe I entspricht, so nicht vorhanden. Man kann das an einem Auszug aus der Stundentafel ablesen, wenn man die Anzahl der Fachstunden mit der Anzahl der Klassen pro Jahrgang multipliziert. Da es hier nur um eine Modellüberlegung geht, wird ein Schwellenwert von 24 Stunden angesetzt. Das ist die Pflichtstundenzahl der Lehrer an Gesamtschulen und entspricht einer Auslastung von 70%, wenn man von 34,5 Wochenstunden als der maximalen Nutzungsdauer an einer Vormittagsschule ausgeht.

Tabelle: Raumbedarf in Wochenstunden nach Fächern und Zügen

Fach und Stundenzahl in den Jahrgängen 5–10	Klassen pro Jahrgang (= Züge)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Chemie, Physik (je 6)	6	12	18	24	30	36	42	48
Biologie (8)	8	16	24	32	40	48	56	64
Naturwissenschaften im Wahlpflichtbereich I	5	10	15	20	25	30	35	40
Naturwissenschaften, Summe	25	50	75	100	125	150	175	200
Kunst, Musik (je 8)	8	16	24	32	40	48	56	64
Technik ohne Wirtschaft mit Anteil aus WP I	11	22	33	44	55	66	77	88
Ein Mehrzweckraum für Musik, Kunst, Technik Sport (18)	27	54	81	108	usf.			
davon 1/3 Schwimmen	6	12	18	24				
2/3 Halle	12	24	36	48				

Die Einrichtung von getrennten Fachräumen für Chemie und Physik wird erst bei einer vierzügigen Schule, für Biologie bei einer dreizügigen Schule rentabel. Rechnet man ein, daß ein Drittel der Schüler im Wahlpflichtbereich Naturwissenschaften wählt, ergibt sich bei Dreizügigkeit erstmals mit 75 ein Wert oberhalb der Schwelle für drei getrennte Fachräume. An ein- oder zweizügigen Schulen wäre hingegen nur ein Mehrzweckraum (bzw. zwei) für alle drei Naturwissenschaften zusammen rentabel.

Ähnlich wie in Biologie allein liegen die Verhältnisse für die Fächer Kunst und Musik, wenn sie getrennte Fachräume erhalten sollen; ähnlich wie in Chemie, wenn Technik ohne die Wahlmöglichkeit im Wahlpflichtbereich I betrachtet wird. Faßt man Musik und Kunst mit Technik zusammen, ergeben sich günstige Auslastungsquoten (78%), die aber erst bei Dreizügigkeit auch zu drei getrennten Fachräumen führen.

Wenn man bei Sport mit einer Drei-Felder-Halle als rentabler Größe rechnet, muß man Vierzügigkeit ansetzen, eine Zweifelder-Halle erreicht bei Dreizügigkeit einen günstigen Auslastungswert.

Es sind also durchaus einzügige Schulen denkbar, sofern man sich mit je einem Mehrzweckraum für Biologie/Chemie/Physik und Musik/Kunst/Technik zufrieden gibt; wer ernstlich Fachunterricht in Fachräumen wünscht, muß aber zumindest Dreizügigkeit des Systems ins Auge fassen.

Zugleich ist damit deutlich, welche zusätzlichen Fachräume eine 8zügige Schule wie die GSK bietet, die an drei- oder vierzügigen Schulen noch nicht rentabel wären: Hallenbad, Aula (pädagogisches Zentrum), Hörsäle in den Naturwissenschaften, Sprachlabor.

Ab wann die Errichtung eines Hallenbades rentabel wird, kann nicht nur unter schulischen Gesichtspunkten beurteilt werden; außerdem hängt hier die Rentabilität (wie auch beim Sprachlabor) von der Nutzungsintensität der Sekundarstufe I, der Grundschulen und eventuell der Volkshochschule ab. Ein als Aula nutzbarer Raum läßt sich auch an kleineren Schulen durch geschickte architektonische Lösungen unter Einbezug von Verkehrsflächen gewinnen. Kurz und gut: unter reinen Rentabilitätsgesichtspunkten muß eine zeitgemäße Schule nicht achtzünftig sein; schon Drei- bis Vierzügigkeit ist eine vertretbare Betriebsgröße.

Dies um so mehr, als die Beförderungskosten wenigstens in ländlichen Gebieten stärker als linear mit der Größe des Einzugsbereichs steigen. An der GSK betragen sie in den letzten drei Jahren jeweils 450 000 DM, d. h. rund 250 DM pro Jahr und Schüler. Eine vollständige Grenznutzenrechnung kann selbstverständlich weder so modellhaft durchgeführt werden, noch darf sie die hier nicht erwähnten Kosten für Erschließung, Bewirtschaftung und Unterhaltung der Gebäude außer acht lassen. Andererseits enthält auch eine auf spezifische regionale Besonderheiten abgestimmte Analyse der voraussichtlichen Rentabilität einer Schule als unwägbar Faktoren das generative Verhalten der Bevölkerung und das Wahlverhalten der Eltern. Die GSK, rechnerisch als siebenzügige Schule ausgelegt, kann dank einiger Raumreserven (Pavillons) gegenwärtig achtzig betrieben werden.

Bezieht man die Existenz einer gymnasialen Oberstufe an der GSK in die Überlegungen ein, ändert sich das Bild erheblich. Maßgebend für die Berechnung der optimalen Größe einer gymnasialen Oberstufe ist nicht mehr die Auslastung der Fachräume, sondern die Garantie eines hinreichend breiten Angebots an Leistungskursen. Ein in der Regel fünfständiger – an der GSK sechsständiger – Leistungskurs kommt nur zustande, wenn 15 in Grenzfällen 12) Schüler ihn wählen. Wegen der Abhängigkeit vom Wahlverhalten der Schüler und aus stundenplantechnischen Gründen (die Wahlfreiheit ist nur erhalten, wenn sich die beiden Leistungskurse, die ein Schüler wählt, zeitlich nicht überschneiden) kann man als Richtwert für eine den Intentionen der Reform entsprechende Oberstufe eine Jahrgangsbreite von 120 (mindestens aber 90) ansehen. Die GSK erreicht diesen Wert schon jetzt nur dank eines überwiegenden Anteils auswärtiger Schüler. Wünscht man also, daß alle Schüler des Einzugsbereichs die Chance haben, an der gleichen Schule den Jahrgang 5 bis 13 zu durchlaufen, begibt man sich in folgendes Dilemma. Entweder muß man auf die mit guten (und hier nicht zu wiederholenden) Gründen von den Kultusministern aller Länder einhellig befürwortete Reform der gymnasialen Oberstufe verzichten und zu einzügigen Miniaturoberstufen zurückkehren, oder man muß noch erheblich größere Schulen in Kauf nehmen.

Wenn damit aus der zwar isolierten, aber inhaltlich begründeten Perspektive der gymnasialen Oberstufe Schulen mit über 2000 Schülern als Mindestgröße resultieren, liegt es nahe, sich über die interne Struktur solcher Gebilde Gedanken zu machen. Zunächst wird man an eine räumliche Dezentralisierung unter gleicher Verwaltung denken; dafür bietet die GSK insofern ein Modell, als mit der Unterbringung der Jahrgangsstufen in verschiedenen Teilen eines im ganzen noch kompakten Baukörpers bereits das Problem auftaucht, welche Wegezeiten man Lehrern und Schülern bei gemeinsamer Benutzung der Fachräume durch alle Stufen zumuten kann.

Schon an der GSK werden die 5- und 10-Minuten-Pausen als Wegezeiten benötigt, d. h., die Lehrer erreichen in dieser Zeit nicht das Lehrerzimmer und die Schüler nicht den Schulhof. Bei größeren Entfernungen ließe Dezentralisierung sich nicht mehr durch Verlängerung der Pausenzeiten auffangen, im Prinzip müßten drei vierzügige Sekundarstufen I als räumlich autonome Gebilde in der Nähe einer Sekundarstufe II errichtet werden. Für die Lehrer, die mit wenigen Ausnahmen darauf Wert legen, in beiden Stufen zu unterrichten (curriculare Kontinuität, Ausgleich der Belastungen durch Korrekturen, Gleichgewicht zwischen stärker fachlicher und stärker pädagogischer Tätigkeit usw.), resultiert daraus, daß sie im Prinzip zwei Schulen zugleich angehören. Auch für diese Problemlage bietet die GSK ein Modell möglicher innerer Strukturierung.

2.1.2 Vereinheitlichung des Bildungsangebots

Die Gruppe der stärksten inhaltlichen Argumente für die Errichtung großer Schulen läßt sich unter der Überschrift „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ zusammenfassen. Gemeint ist damit über die Vereinheitlichung der Ausstattung mit Räumen und Lehrmitteln hinaus die Abstimmung der Lerninhalte zwischen den Parallelklassen, den Fächern und schließlich den Sekundarstufen I und II. Daß eine solche Abstimmung unterhalb der Ebene der Lehrpläne und trotz der mit Benutzung der gleichen Lehrbücher und -materialien einhergehenden Vereinheitlichung notwendig ist, wird jeder Lehrer bestätigen, der einmal Gelegenheit hatte, zwei Parallelklassen im gleichen Fach zu unterrichten (dabei hatte er sozusagen nur mit sich selbst zu sprechen). Man braucht nicht erst auf die erheblichen Unterschiede zwischen früheren Landschulen (je nach Lehrerpersönlichkeit) oder auf die Schwierigkeiten eines Schulwechsels zwischen Bundesländern hinzuweisen. Der Unterschied zwischen zwei beliebigen Lehrern tritt Eltern schon hinreichend vor Augen, wenn sie den Lehrerwechsel bedenken, den ihre Kinder von Schuljahr zu Schuljahr erleben.

Vereinheitlichung bedeutet nun nicht, daß Lehrer ihren persönlichen Stil aufgeben sollten, daß sie nicht mehr Gelegenheit haben sollten, die Auswahl der Unterrichtsgegenstände auch unter dem Gesichtspunkt vorzunehmen, zu welchen sie selbst besondere Beziehungen entwickelt haben; wohl aber soll die damit verbürgte Vielfalt derart in Grenzen gehalten werden, daß Schülern das Weiterlernen im gleichen Fach bei einem anderen Lehrer stärker als bisher als Kontinuum erscheint und daß Schüler von Parallelklassen etwa den gleichen Anforderungen ausgesetzt, mit vergleichbaren (nicht unbedingt gleichen) Gegenständen vertraut gemacht, in gleichen Lerntechniken und Methoden der Selbstbildung unterwiesen werden. Man kann solche Vereinheitlichungsabsichten kritisieren, wenn man den Blick auf die damit verbundene „objektivierte Leistungsmessung“ beschränkt; unter diesem Blickwinkel scheinen solche Absichten ausschließlich im Dienste verfeinerter Selektion zu stehen. Wenn man zu einem vollständigen Urteil kommen will, muß man aber auch bedenken, daß alle Differenzierungsmaßnahmen solcher Abstimmung bedürfen und daß Chancengleichheit nicht nur darin besteht, bestimmte Schulen besuchen zu können, sondern auch darin, daß in diesen Schulen in jeder Unterrichtsstunde vergleichbare Lernchancen geboten werden.

Es liegt nun auf der Hand, daß sich eine solche Abstimmung zwischen Lehrern so lange nur formal und dem Scheine nach herstellen läßt, wie man ihnen nicht Gelegenheit gibt, ihren Unterricht gemeinsam zu planen und auszuwerten. Nur das tägliche Beisammensein und mindestens ein intensiveres Gespräch pro Woche sind ein formaler Rahmen, in dem man auf Dauer eine hinreichende inhaltliche Abstimmung erhoffen kann. Die GSK bietet dafür mit ihren Fach-Team-Konferenzen, d. h. Konferenzen der Lehrer, die das gleiche Fach im gleichen Jahrgang unterrichten, ein nachahmenswertes Modell.

2.1.3 Pädagogische Qualität

Zu fragen ist schließlich, ob die interne Struktur einer solchen Schule (nochmals sei erinnert, daß die GSK zu den kleineren unter den „großen Schulen“ gehört) auch auf die „pädagogische Qualität“ der Schule Einfluß hat. Gewöhnlich wird dabei an negative Einflüsse gedacht: ungelöste Aufsichtsprobleme, Lärm und Durcheinander, Hektik, Fremdheit und Vereinsamung, keine Zeit zur Vertiefung in eine Sache,

Zwang zur Oberflächlichkeit im Rhythmus des Stundenplans. Klagen dieser Art gibt es auch in bezug auf die GSK.

Zweierlei wird dem gewöhnlich entgegengehalten. Einmal warnen auch solche Lehrer, die gerne an einer weniggegliederten Landschule unterrichtet haben und dem in mancher Hinsicht nachtrauern, davor, die Schattenseiten dieses Daseins zu vergessen: für den Lehrer die soziale Kontrolle, der er unterlag, und die fehlende geistige Anregung durch Kollegen und Fortbildungsmöglichkeiten – für die Schüler die Fixierung auf wenige Lehrercharaktere und die Abhängigkeit des Unterrichts von den Stärken, aber auch den Schwächen dieser Lehrer. Wem nicht bereits angesichts dieser Bedenken die große Schule als das kleinere Übel erscheint, der bekommt zusätzlich vorgehalten, welche Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten eine große Schule über den Unterricht hinaus bietet. An der GSK werden vor allem die Bibliothek, die Arbeitsgemeinschaften und der Freizeitbereich genannt. Beide Gegenargumente mögen den beruhigen, der ohnehin zu einem positiven Urteil über große Schulen, Gesamtschulen und/oder Ganztagschulen gekommen ist. Wer nicht gewohnt ist, Punkt für Punkt Bilanz zu ziehen, wer mit dem Vertrauen auf rationale Argumente in letztlich irrationalen Fragen auch schon schlechte Erfahrungen gemacht hat, der wird sich mit solcher Aufrechnung nicht zufrieden geben. Er wird fragen, ob die interne Struktur der Schule auch dem noch Raum gibt, was er unter Bildung und Erziehung versteht. Er wird darauf hinweisen, daß Bildung und Erziehung für ihr Gelingen intensiver und langfristiger personaler Beziehungen bedürfen. Er wird Begriffe wie Ruhe, Geduld und Stetigkeit einführen, Begriffe, die mehr mit der subjektiven Zeit zu tun haben als mit der objektiven Zeit, nach der sich der Stundenplan richten muß.

Jemanden, der so fragt, völlig zufriedenzustellen, hieße vermutlich, die Schule überhaupt abschaffen. Die Fragen völlig unbeantwortet zu lassen, hieße aber nicht nur, jene Eltern bei ihren Bedenken zu lassen, die gegenwärtig ihre Kinder nicht auf eine Schule wie die GSK schicken, sondern hieße auch, ein latentes Unbehagen in der GSK in Schweigen zu hüllen.

Die emphatischen Begriffe von Bildung und Erziehung, die hinter diesen Bedenken und diesem Unbehagen stehen, haben eine lange pädagogische Tradition, die hier nicht darzustellen ist. Wohl aber muß für die nachfolgenden Analysen festgelegt werden, was hier unter Bildung und Erziehung verstanden werden soll. Der Text des Mitwirkungsgesetzes läßt das bewußt offen. Es im Rahmen der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften einerseits und unter Beachtung der Freiheit und Verantwortung der Lehrer (§ 3,2) zu präzisieren, ist gerade der Sinn der Mitwirkung.

Wenn man also der Beschreibung und Analyse nicht inhaltlich vorgreifen will, ist es methodisch geboten, hier nur eine formale Unterscheidung beider Begriffe vorzunehmen. Das geschieht in Anlehnung an J.F. Herbart, der Unterricht und Erziehung dem Sinn nach darin unterschied, daß Unterricht immer „etwas Drittes“ zum Gegenstand habe, während Erziehung direkt auf „das Gemüt“ des Kindes ziele.

Entsprechend wird im folgenden der Begriff Bildung für Situationen benutzt, in denen es darum geht, wie Schüler sich mit „Unterrichtsgegenständen“ (Bildungsgütern, Stoffen) auseinandersetzen, wie sie eine Sache meistern, Wissen erwerben, Probleme lösen, kultureller Überlieferung gerecht werden. Entscheidendes Kriterium ist immer, daß sie einer „Objektivierung menschlichen Geistes“ gegenüberstehen und andere Personen dabei nur als Vermittler auftreten.

Hingegen wird im folgenden von Erziehung gesprochen, wenn Personen (Lehrer mit Schülern, aber auch Schüler mit Schülern) sich miteinander auseinandersetzen,

wenn es um ihre Haltungen, Einstellungen, um Werte geht, die für die einzelne Person oder die Gesellschaft als „internalisierte Normensysteme“ Bedeutung haben. Entscheidendes Kriterium ist, daß nun „Objektivationen“ nur Mittlerfunktion in einer Sphäre personaler Beeinflussung haben.

Es ist zu betonen, daß es sich hierbei um eine rein analytische Trennung von Dingen handelt, die in jeder Situation „vermischt“, aber auch gewichtet vorkommen. Wie Herbart mit der Formel vom „erziehenden Unterricht“ darauf hinwies, beide Aspekte seien in der Praxis möglichst in Einklang zu halten, weist auch das Mitwirkungsgesetz mit der Formel „Bildungs- und Erziehungsarbeit“ auf die Zusammengehörigkeit und wohl auch Gleichwertigkeit beider Aspekte hin. Genau dies ist aber nun unser Untersuchungsgegenstand: In welchem Verhältnis stehen Bildung und Erziehung an der GSK, wie steht es um die Gewichtung der beiden Ziele „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ und „pädagogische Qualität“.

2.1.4 Bildungs- und Erziehungsarbeit

Schon vorweg kann man zu dieser Frage Erwartungen formulieren, die dann durch Beobachtungen bestätigt oder widerlegt werden mögen.

- Das Gewicht der täglichen Arbeit kann mehr auf der Bildung, mehr auf der Erziehung oder gleichmäßig auf beiden liegen.
- Die Gewichtung könnte in allen Situationen ähnlich sein, eher ist aber zu erwarten, daß sich funktionale Trennungen eingebürgert haben: hier geht es mehr um Bildung, hier mehr um Erziehung.
- Verschiedene Gremien und einzelne Personen könnten systematisch den einen Aspekt vor dem anderen bevorzugen oder umgekehrt kritisieren, welche Gewichtungen an der GSK in bestimmten Situationen überwiegen.
- Es könnte an der GSK überhaupt selten um Bildung und Erziehung gehen, häufiger aber um Voraussetzungen von beiden, also etwa um Curriculum und Disziplin oder um Folgen wie Noten oder Lob.
- An den meisten Schulen geht es in den Gremien um noch weniger, nur um den Rahmen für Bildung und Erziehung: Organisation und Verwaltung. Bildung schrumpft dann darauf, daß die Versorgung der Schüler mit Unterricht gesichert wird, Erziehung darauf, daß die Schüler diesem Unterricht auch regelmäßig beiwohnen. Ob das an der GSK auch so sein würde?

Wir haben für die Darstellung unserer Beobachtungen einen Kompromiß geschlossen. Überschieden ist dieses Kapitel mit „Organisation und Verwaltung der Schule“. Darin kommt zum Ausdruck, daß auch an der GSK diese Tätigkeiten in den Mitwirkungsgremien überwiegen. Hingegen unterscheiden wir in dem zentralen Abschnitt dieses Kapitels bei der doppelten Konferenzstruktur zwischen einer „Bildungslinie“ und einer „Erziehungslinie“. Damit soll betont werden, daß den Beteiligten der Zweck von Organisation und Verwaltung durchaus bewußt war, daß sie eher gezwungen und mit Bedauern so viel Zeit auf den bloßen Rahmen und so wenig Zeit auf die Grundsätze der Bildungs- und Erziehungsarbeit verwendeten. Zugleich sollte damit aber eine Hypothese über die funktionale Trennung der Bereiche eingeführt werden, die unsere Beobachtungen leitete. Wie diese Hypothese im Zuge der Beobachtungen modifiziert werden mußte, schildert der Abschnitt 2.3.

2.1.5 Bildungs- und kulturpolitische Wirkungen

Aus diesem Zielkomplex, zu dem im 9. Kapitel ausführlicher berichtet wird, ist hier das erwähnenswert, was an Wirkungen von einer Mitwirkung der Schüler und Eltern ausgeht, wie das Gesetz sie regelt. Es geht dabei nicht nur um die Einwirkungsmöglichkeiten auf die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule, sondern auch um die Rückwirkungen, die eine Tätigkeit in den Mitwirkungsgremien auf die Personen hat, die „mitmachen“. Für die Qualifizierung der Lehrer wurde das im Verlauf der Konferenzen deutlich und wird dort unter dem Stichwort „Ämterrotation“ erwähnt. Für die Eltern und Schüler beschreiben die Skizzen in den Abschnitten 2.4 und 2.5 Stadien eines Prozesses – man darf wohl sagen – politischer Bildung, obwohl es sich, wenn auch beabsichtigt, um eine Nebenwirkung des Mitwirkungsgesetzes handelt.

Genauer es dazu ließe sich allerdings erst bei kontinuierlicher Beobachtung solcher Gremien über längere Zeit sagen oder bei Beobachtung der Gremien, in denen in der Mitwirkung erfahrene Personen zusammenarbeiten, also der Schulkonferenz und ihrer Ausschüsse. Dazu liegen uns leider keine Daten vor, so daß das Kapitel in diesen Bereichen unvollständig bleiben muß.

2.2 Formelle und informelle Regelungen

Die interne Struktur jeder Organisation (im Sinne der Organisationssoziologie) ergibt sich aus dem Zusammenspiel von formellen Regeln und informellen Beziehungen. Das Problem, das sich mit wachsender Größe von Schulen stellt, ist damit bereits benannt: immer mehr Regelungen werden aus dem informellen Bereich in den formellen übertragen. Die Frage muß also lauten: Wo liegt die günstigste Grenze zwischen den beiden Regelungstypen für eine Schule wie die GSK?

Das ist eine Frage, mit der sich Konferenzen nicht eigens befassen, vielmehr fallen die Abgrenzungsentscheidungen angesichts spezieller Problemlagen. Diese werden gewöhnlich von der Verwaltung definiert: immer, wenn es zu Mißhelligkeiten kommt, wird vermutet, daß informelle Regelungen versagt haben und daß man also eine formelle Regel an ihre Stelle setzen muß.

Umgekehrt klagen dann die Beteiligten (Schulleitung, Lehrer, Eltern), daß die Anzahl formeller Regelungen kaum noch überschaubar sei, daß man bald die Hilfe eines Juristen benötige, um sie alle einzuhalten, und daß die Formalisierung die Abstimmung in Sachfragen und die einvernehmliche Regelung eher behindere als garantiere.

Auf diesem Hintergrund ist auch das Schulmitwirkungsgesetz zu sehen. Zwar faßt es vielmehr nur zusammen, was Lehrern an formellen Regeln ohnehin schon geläufig war, zwar bringt es gerade für die GSK außer Neuwahlen nichts, was nicht zuvor schon versuchsweise erprobt wurde, und trotzdem ist damit eine neue Rechtslage gegeben.

Bevor der mit der gesetzlichen Festlegung formeller Regeln verbundene „Klimawechsel“ näher beschrieben wird, ist nun aber die formelle Aufgabenverteilung unter den Mitwirkungsgremien kurz zu skizzieren, die ja den Rahmen festlegt, innerhalb dessen die interne Struktur durch informelle Beziehungen nur noch verfeinert werden kann. Im Rahmen dieses Berichts sind dabei die Gremien von besonderem Interesse, zu deren Sitzungen dann auch Beschreibungen und Analysen gegeben werden, also Lehrerkonferenz, Fachkonferenz und Klassenkonferenz. Folgende Bestimmungen sind hervorzuheben:

Lehrerkonferenz: Sie „berät über die **fachliche** und **pädagogische** Gestaltung der **Bildungs- und Erziehungsarbeit** der Schule...“ (§ 6,3).

Laut § 6,4 entscheidet die Lehrerkonferenz über folgende Angelegenheiten:

1. Grundsätze für die Unterrichtsverteilung und die Aufstellung von Stunden- und Aufsichtsplänen,
2. Richtlinien für die Vertretung von Lehrern,
3. Verteilung von Sonderaufgaben an Lehrer...
4. Angelegenheiten der Lehrerfortbildung,
5. Einräumung individueller Pflichtstundenermäßigungen im Rahmen der geltenden Bestimmungen,
6. Vorschläge zur Einführung sowie zur Ausleihe und Übereignung von Lernmitteln,
7. die Überweisung in eine parallele Klasse oder Lerngruppe sowie die Androhung der Entlassung und die Entlassung eines Schülers von der Schule,
8. weitere Angelegenheiten, die ausschließlich oder überwiegend unmittelbar die Lehrer betreffen.

Fachkonferenzen...

„entscheiden in ihrem Fach insbesondere über folgende Angelegenheiten:

1. Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie zur Leistungsbewertung,
2. Anregungen an die Lehrerkonferenz zur Einführung von Lernmitteln und Anschaffung von Lehrmitteln,
3. Vorschläge für den Aufbau von Sammlungen sowie für die Einrichtung von Fachräumen und Werkstätten.“ (§ 7,3)

Klassenkonferenz...

„entscheidet über die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Klasse. Sie berät über den Leistungsstand der Schüler und trifft die Entscheidungen nach der Versetzungsordnung. Leistungsbeurteilungen fallen in die Verantwortung der einzelnen Lehrer; sie sind auf Wunsch eines Betroffenen mit diesem zu erörtern.“ (§ 9,3)

„Soweit der Klassenverband nicht besteht, finden die Bestimmungen... auf die an die Stelle der Klassenkonferenz tretende Jahrgangsstufenkonferenz entsprechende Anwendung.“ (9,4)

Mit der Gruppierung der Zuständigkeit will diese Übersicht auf die Verteilung und Gewichtung der Bildungs- und Erziehungsarbeit aufmerksam machen. Auf der linken Seite geht es um Sachen, auf der rechten um Personen, auf der linken eher um Bildung, auf der rechten eher um Erziehung. Dies soll freilich nicht bereits als erste Bestätigung einer funktionalen Trennung beider Aspekte gewertet werden, sondern nur veranschaulichen, warum und in welchem Sinne in Abschnitt 2.3 von einer „Bildungslinie“ und einer „Erziehungslinie“ gesprochen wird. Schon hier wird allerdings deutlich, daß die Zuständigkeit sich deutlicher auf die Voraussetzungen und die Folgen von Bildung und Erziehung erstrecken als auf die Bildungs- und Erziehungsarbeit selbst, die ja letztlich in der Freiheit und Verantwortung des einzelnen

Lehrers belassen werden soll. Außerdem sind gerade für die Lehrerkonferenz (in der Mitte der Übersicht) mehrere Zuständigkeiten aufgeführt, die mit der Bildungs- und Erziehungsarbeit in einem anderen Sinn zu tun haben: hier geht es nicht um die Schüler, sondern um die Arbeitsverteilung unter den Lehrern.

An dieser Stelle ist ein kurzer Exkurs über den Terminus „Linie“ einzufügen. „Die strukturelle Differenzierung einer Organisation kann zunächst dadurch zunehmen, daß die Tätigkeiten der Mitglieder stärker arbeitsteilig voneinander getrennt werden, so daß immer mehr verschiedene Rollen gebildet werden. Diese funktionelle Differenzierung entsteht nicht nur durch die Zerlegung der direkt aufs Ziel bezogenen Aufgaben, sondern auch dadurch, daß mit der Zeit und mit dem Wachstum der Organisation neue mittelbare Tätigkeiten nötig werden. ... , die vor allem der Kommunikation, Verwaltung und Organisationserhaltung dienen... Mason Haire hat diesen auch von anderen Forschern empirisch belegten Prozeß anhand einiger Firmengeschichten verfolgt. Zunächst untersuchte er die wechselnde Zusammensetzung dieser Firmen aus ‚Linien‘- und ‚Stabs‘-Mitgliedern, wobei er zur ‚Linie‘ alle Betriebsangehörigen rechnete, die ein Produkt direkt herstellen oder verkaufen, zum ‚Stab‘ dagegen jene, die spezialisierte Hilfstätigkeiten ausführen.“ (Mayntz 1963, S. 109f.)

Die strukturelle Differenzierung der GSK in dieser Hinsicht ist gering, wenn auch quantitativ größer als die vergleichbarer Schulen: Beleg ist die Anzahl der Sekretärinnen, Bibliotheksangestellten und Hausmeister oder Platzwarte. Dieser „Stab“, zu dem noch die Angestellten der Mensa und der Druckerei gezählt werden könnten, hat aber an der GSK deutlich nur Hilfsfunktion. Anders liegen die Dinge bei der Schulleitung. Auch sie ist, betrachtet man die funktionale Differenzierung und nimmt man die Stundenentlastungen für diese Positionen zum Maß, mehr mit „Stabs“- als mit „Linien“-Tätigkeiten befaßt. Zwei Merkmale rechtfertigen es allerdings, sie trotzdem zur „Linie“ zu zählen: einmal ihre Pflicht, Beschlüsse der Mitwirkungsorgane auszuführen (§ 13,2), und zum anderen ihre berufliche Herkunft. Zum Vergleich und damit zur Rechtfertigung dieser Zuordnung sei an die ausgeprägtere Konkurrenz von fachlichen „Linien“-Funktionen und nun meist juristischen „Stabs“-Funktionen in der sonstigen staatlichen Verwaltung, auch der Schulverwaltung erinnert.

Bezieht man nun diese Begrifflichkeit auf die beiden Organisationsziele „Bildungs- und Erziehungsarbeit“ zurück, hat man einen Schlüssel zur Erklärung des gewissen Unbehagens gewonnen, mit dem die Mitglieder der Gremien die Verteilung des Zeitaufwandes auf Organisation und Verwaltung einerseits und Bildung und Erziehung andererseits betrachten. Hier wird Personen, die sich der „Linie“ zugehörig fühlen, die es als ihre vornehmste Pflicht ansehen, „ein Produkt direkt herzustellen oder zu verkaufen“, zugemutet, sich vorwiegend mit Angelegenheiten abzugeben, die nur der Verwaltung und Organisationserhaltung und allenfalls der Kommunikation zu dienen scheinen, also der „Stabs“-Funktion zuzurechnen sind.

Diesen Preis für eine geringe funktionale Differenzierung sieht man allerdings mit anderen Augen, wenn man sich die Alternative vorstellt, daß ein Stab von pädagogisch nicht oder nur theoretisch vorgebildeten Managern die Organisation und Verwaltung der Schule übernehme. Schon jetzt sprachen Lehrer in einigen Situationen (bezüglich der Stundenplangestaltung) von der Schulleitung als „der Organisation“ mit dem Unterton „die da oben – wir hier unten, vor Ort“. Man versteht nun, warum das Mitwirkungsgesetz „Mitmachen“ zur wichtigsten Spielregel erklärt: Es ist die beste Möglichkeit, den Ziel- und damit Linien-Funktionen Bildung und Erziehung Geltung zu verschaffen gegenüber den Selbsterhaltungs- und damit

Stabs-Funktionen Organisation und Verwaltung. Die Organisationssoziologie ist reich an Beispielen dafür, daß Organisationen um ihrer Selbsterhaltung willen ihre Ziele veränderten oder ganz aufgaben; die Schule sollte diese Gefahr sehen, die Lehrer sollten den Preis (viele lange Konferenzen) gegen die Vorteile einer geringen funktionalen Differenzierung (Erhaltung des Sinns von Schule) abwägen.

„Bildungslinie“ und „Erziehungslinie“ sind also zwei normative Begriffe, die daran erinnern sollen, welche Organisationsziele (Bildung und Erziehung) auf welche Weise (Linie, nicht Stab) verfolgt werden sollen. Das Mitwirkungsgesetz setzt diese Prioritäten auch, unterstellt aber mit einer nicht ganz zeitgemäßen Selbstverständlichkeit, daß die Bildungs- und Erziehungsarbeit das oberste Organisationsziel jeder Schule sei. Eine ideologiekritische Analyse könnte da manche Diskrepanz zwischen den Einzelbestimmungen und dem Gesamttenor des Gesetzes aufdecken. Hier ist anzumerken, daß die pädagogische Bedeutung des Gesetzes nicht nur publizistisch bei seiner Verbreitung, sondern auch im Gesetzestext selbst eine deutlichere Hervorhebung verdient hätte.

Damit zurück zum Verhältnis formeller und informeller Regelungen und dem „Klimawechsel“, der damit eintritt, daß bisher informell oder versuchsweise Praktiziertes Gesetzeskraft erlangt.

Während es einerseits also einen Druck der Verwaltung auf immer stärkere Formalisierung von Regelungen gibt, führt sich der Versuch, allein auf diese Weise zu vernünftigen internen Strukturen zu kommen, durch seinen Zeitbedarf selbst ad absurdum. Schließlich werden nur noch Verantwortlichkeiten von einer Ebene auf die andere und von einem Gremium zum anderen abgewälzt. Dies geschieht so lange, bis entweder gesichert ist, daß man im Katastrophenfall auf einen letztlich Schuldigen verweisen kann (von diesem Typ ist die Regelung der Aufsichtspflicht), oder bis es völlig unmöglich wird, die einzelnen Verantwortlichkeiten noch aufzuschlüsseln und isoliert zu gewichten (von diesem Typ ist die Regelung von Selektionsentscheidungen). Nun ist diese Tendenz nicht nur in Schulen oder in der öffentlichen Verwaltung zu beobachten. Vielmehr waren es Prozesse über Eisenbahnunglücke, die erstmals die Mitverantwortung der Verwaltung wegen Überforderung des letztlich Ausführenden durch eine Unzahl formeller Regeln auch gerichtlich klärten. Damit wurden Zeichen gesetzt, die man auch beachten sollte, wenn in einer Schule im Anschluß an ein Unglück oder eine Panne nach formellen Regelungen gerufen wird: auch sie bringen keine letzte Sicherheit.

Bevor diese Analyse aus schulinterner Perspektive fortgesetzt wird, ist nun aber an die zweite, die schulübergreifende Funktion formeller Regelungen zu erinnern. Hier geht es darum, landeseinheitlich oder sogar bundesweit sicherzustellen, daß sich die Bildungs- und Erziehungsarbeit andererseits doch so einheitlich vollzieht, daß Freizügigkeit und Rechtssicherheit gewahrt bleiben. Der einen Gefahr, daß die einzelne Schule in formellen Regelungen erstickt, steht also die andere gegenüber, daß schulinterne, vielleicht sogar informelle Konsensbildungen überregional das ursprüngliche Ziel „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ gefährden. Daß dieser Gesichtspunkt angemessen gewichtet wird, wird in der weiteren Analyse abkürzend mit „vernünftigem“ Verhalten umschrieben.

Wer formelle Regelungen erläßt (und sich damit zunächst von Verantwortung zu entlasten glaubt), rechnet stillschweigend damit, daß die für zuständig erklärten Gremien im Prinzip vernünftig verfahren. Er unterstellt, daß die Mitglieder der Gremien erkennen werden, wann sie sich strikt an die formellen Regeln halten sollten, wann es hingegen besser ist, sie weitherzig auszulegen oder ganz zu umgehen, weil

das Beabsichtigte sich reibungsloser und einvernehmlicher auf informellen Wegen erreichen läßt. In diesem Sinne sind Erlasse, Verordnungen und Gesetze für die Ausnahmesituation gemacht, in der kein Konsens zwischen den Beteiligten herzustellen ist. Ansonsten respektiert auch die Schulaufsicht, wenn aus vernünftigen Gründen gegen formelle Regeln verstoßen wird.

So kommt es, daß die Grenze zwischen formellen und informellen Regelungen nicht nur offiziell von der Verwaltung, sondern ebenso inoffiziell von den Beteiligten verschoben werden kann. Insgesamt entsteht dadurch ein von Schule zu Schule verschiedener Grenzbereich – zwischen unumgänglichen formellen Regelungen einerseits und festen informellen Traditionen andererseits –, in dem variabel verfahren wird. Auch diese Variabilität unterliegt noch Kriterien, nun aber solchen, die an Persönlichkeitsmerkmalen der Beteiligten orientiert sind. Bei Lehrern wird z. B. unterschieden, ob sie verlässlich sind, oder ob man sie kontrollieren muß (z. B. bei der Führung von Akten); bei der Schulleitung wird unterschieden, wie mächtig ihre Mitglieder sind, und ob man sie, wenn sie zu mächtig werden, in formelle Regelungen einbinden muß; bei Kultusverwaltungen wird unterschieden, ob sie argwöhnisch oder vertrauensselig sind, und demgemäß wird buchstabengetreu oder eigenmächtig verfahren.

Diese Gewinnung von Kriterien für die Orientierung im Grenzbereich, die sich verbal in der Benutzung von Begriffen für Persönlichkeitsmerkmale niederschlägt, ist eine analytische Orientierungsleistung, die darauf angewiesen ist, daß genügend häufig Ereignisse im Grenzbereich liegen. Aus der Behandlung dieser einzelnen Ereignisse kann das Mitglied einer Organisation Erwartungen darüber ableiten, mit welchen Tendenzen die beteiligten Personen und Gremien regelmäßig verfahren. Dieses Lernen wird erschwert, wenn Ereignisse im Grenzbereich zu selten oder zu häufig sind und wenn sich die Beteiligten zu wechselhaft verhalten. Das eingangs als Zusammenspiel von formellen und informellen Regelungen beschriebene Problem ist damit soweit entfaltet, daß man folgende analytische Fragen unterscheiden kann:

- Wo verläuft in der GSK die Grenze zwischen formellen Regelungen und Grenzbereich?
- Wo verläuft in der GSK die Grenze zwischen Grenzbereich und unbefragt geltenden Traditionen?
- Wie breit ist damit der Grenzbereich definiert?
- Wie konsistent wird im Grenzbereich verfahren?
- Welche Typen von Kriterien werden als Orientierungshilfe im Grenzbereich benutzt?

Selbstverständlich ist es im Rahmen dieser Fallstudie und nach kurzer Beobachtungszeit unmöglich, sämtliche Entscheidungsbereiche oder auch nur einige vollständig mit diesem Analyseschema durchzugehen; wohl aber läßt sich aus den Beispielen, die nun folgen, sowohl von der GSK als auch in der GSK lernen.

2.3 Die doppelte Konferenzstruktur

Die interne Struktur der GSK ist durch zwei Linien von Konferenzen formell definiert, die sich erst auf der Ebene der Lehrerkonferenz schneiden. Um sofort auf das damit verbundene Problem hinzuweisen, wird die eine als „Erziehungslinie“ und die andere als „Bildungslinie“ bezeichnet.

Es handelt sich dabei, in Fortführung der von Herbart getroffenen Unterscheidung, um eine Begriffsbildung, die ausschließlich analytischen Zwecken dient: Gerade wenn Lehrer oder Verwaltungsbeamte meinen, sie versuchten doch, bei jeder Handlung beides, Bildung und Erziehung, ausgewogen im Blick zu behalten, sollten sie sich möglichst klar darüber sein, daß eben beides nicht dasselbe ist, sondern daß die beiden Prinzipien „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ und „pädagogische Qualität“ ständig miteinander und mit anderen „Funktionen“ der Schule (Selektion, Allokation, kustodiale Funktion, Selbsterhaltungsfunktionen) kollidieren.

Ferner sind auch Begriffsbildungen in analytischer Absicht nicht „wertfrei“: Gerade weil Lehrer und Verwaltungsbeamte die „eentlichen“ Ziele der Schule (Bildung und Erziehung) als bedroht oder ausgehöhlt ansehen, bedarf es in einem Kapitel, das mit Organisation und Verwaltung (also Begriffen für Stabsfunktionen) überschrieben werden mußte, des Kontrapunkts. Die Begriffsbildungen „Erziehungslinie“ und „Bildungslinie“ sollen die Erinnerung daran wachhalten, welche beiden „Produkte“ der „Betrieb“ Schule eigentlich „herstellen oder verkaufen“ soll.

Die Erziehungslinie hat als Fixpunkte die Klassenkonferenzen (der Lehrer, die in einer Klasse unterrichten), die Jahrgangsstufenkonferenzen (aller Lehrer, die in den beiden Jahrgängen unterrichten) und die Lehrerkonferenz. Die Bildungslinie hat als Fixpunkte die Jahrgangs-Team-Konferenz (aller Lehrer, die ein Fach in einem Jahrgang unterrichten), die Fachkonferenzen (aller Lehrer, die ein bestimmtes Fach unterrichten) und ebenfalls die Lehrerkonferenz.

Neben dem Schnittpunkt Lehrerkonferenz ist die Schulleitung als Ort anzusehen, in dem beide Linien zusammenlaufen. Obwohl deren Mitglieder einer solchen Trennung von zwei Linien widersprechen würden und von sich meinen, sie hätten Bildung und Erziehung gleichermaßen oder sogar integriert vor Augen, ergibt sich aus den Funktionen, die sie täglich wahrnehmen müssen, für den Beobachter doch eine unterschiedliche Gewichtung und damit die Gefahr, daß die jeweils andere Linie nicht mitbedacht werden kann, wenn es schnell zu entscheiden gilt.

Nun ist für den weiteren Gang der Analyse aber sofort zwischen der formellen und der informellen Struktur zu unterscheiden. Formell fällt auf, daß in der Schulleitung zwar die Jahrgangsstufenleiter alle vier, dagegen keine Fachkoordinatoren vertreten sind. Das spricht für eine starke Dominanz der Erziehungslinie und damit für einen Vorrang des Organisationsziels „pädagogische Qualität“ (und ist vom Kultusministerium vermutlich auch so gemeint). Informell wird damit – da alle Mitglieder der Schulleitung letztlich an Erziehung **und** Bildung gleichermaßen interessiert sind – den drei anderen Mitgliedern der Schulleitung (Organisationsleiter, didaktischer Leiter und Schulleiter) die Vertretung der Bildungslinie zugeschoben. Sie können diese Aufgabenzuschreibung akzeptieren oder auch nicht, so wie auch die Stufenleiter die ihnen zgedachte Rolle spielen oder durch stärkere Berücksichtigung der Bildungslinie uminterpretieren können. Alle sieben Beteiligten sind in ihren Interpretationen nicht frei, sondern von dreierlei abhängig:

- a) davon, welcher Gegenstand jeweils zur Verhandlung steht und ob sie für ihn formell verantwortlich zu zeichnen haben;
- b) von ihrem persönlichen Naturell, das sie mehr dem Erziehungs- oder mehr dem Bildungsaspekt zuneigen läßt (der Begriff „Naturell“ steht auch für die Ergebnisse bisheriger beruflicher Sozialisation);
- c) von dem gruppendynamischen Prozeß, der sich in jeder Sitzung je nach Sachlage neu formiert, andererseits aber auch zu bestimmten Traditionen tendiert, zu

bestimmten wechselseitigen Zuschreibungen von Persönlichkeitseigenschaften geführt hat und nicht zuletzt die Interpretation von Machtverhältnissen impliziert.

Was hier am Beispiel der Schulleitung ausgeführt wurde, gilt selbstverständlich für alle Gremien und idealiter auch für jeden Lehrer als Person: informell muß sich jeder als Schnittpunkt der beiden Linien betrachten. Die Frage ist nur, ob ihm das die formellen Rollen erlauben, die er in bestimmten Funktionsstellen zu spielen hat.

Schließlich sind – das gilt für alle Gremien – Entscheidungen nicht nur zu treffen, sondern auch durchzusetzen, werden Beschlüsse nicht nur mehr oder minder klar gefaßt, sondern auch mehr oder minder strikt eingehalten. Ob und wie die Abstimmung zwischen den Lehrern gelingt, die doch der „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ und der „pädagogischen Qualität“ als Organisationszielen dienen soll, hängt damit auch von dem Klima ab, in dem solche Entscheidungen fallen: der einzelne kann sich überzeugt oder überstimmt fühlen; er kann hinter Beschlüssen stehen oder ihnen vordergründig Genüge tun. Erzwingen kann man die Durchsetzung von Beschlüssen in einem so großen System kaum – und wenn, dann nur in wenigen Fällen und zugleich auf Kosten anderer Dinge, die sich nicht gleichzeitig auch noch kontrollieren lassen. Loyalität als informelle Tradition ist also das überragende Problem der internen Struktur einer solchen Schule.

Es gibt eine Reihe von Mitteln, solche Loyalität zu begünstigen. Von einigen macht die GSK mit Erfolg Gebrauch. Zuerst ist an dieser Stelle die für den Außenstehenden wahrnehmbare Homogenität des Kollegiums zu nennen. (Die intern wechselseitig verteilten Etikettierungen täuschen extremere Auffassungsunterschiede vor, die näherer Nachprüfung nicht standhalten; was aber als sozialpsychologische Problemlage an anderer Stelle zu besprechen ist). Teilweise verdankt die GSK diese Homogenität der Rekrutierung ihres Personals (ein großer Teil der Lehrer hat sich freiwillig an diese Schule gemeldet), teilweise der für Abstimmungen (formelle und informelle) aufgewendeten Zeit (was übrigens dagegen spricht, Konferenzen allzu zügig abzuwickeln), teilweise schließlich – und damit wird das Problem aufgeworfen, daß der Grenzbereich zwischen formell und informell sehr breit definiert wird – vermiedenen Beschlüssen.

Loyalität durch langwierige Überzeugungsprozesse einzuholen, mag manchen Kollegen sehr aufwendig erscheinen; es ist aber zu bedenken, daß damit nicht nur die Durchführung dieses einen Beschlusses gesichert wird, dessen Erarbeitung soviel Zeit kostet, sondern auch der Austausch über die grundlegenden Überzeugungen, deren Homogenität wiederum dem Entstehen oder Bestehen informeller Traditionen zugute kommt.

Gedankenaustausch ohne Beschlüsse hat dagegen bei gleichem Zeitbedarf zwar oft Homogenisierung der Überzeugungen zur Folge, aber bringt nichts hervor, demgegenüber man sich nun loyal verhalten müßte. Im Gegenteil: mangels sichtbarer Entscheidungen der Beteiligten wird die Orientierung im Grenzbereich erschwert, die auf solche Orientierungsmarken angewiesen ist. Bildet es sich gar als informelle Tradition heraus, daß über bestimmte Fragen mit Sicherheit nicht entschieden werden wird, begünstigt das „Fensterreden“ (über den Profilierungsgehalt mancher Diskussionsbeiträge in großen Konferenzen wird nicht nur an der GSK geklagt).

Loyalität herzustellen oder zu erhalten, ist also ein Balanceproblem. Durch zu viele formelle Beschlüsse, die bis in letzte Details der Unterrichtsgestaltung hineingehen, wird sie überfordert (dies ist z. B. die Problemlage bei der Leistungsbewertung,

wenn sie für den ganzen Jahrgang an einheitlichen Kriterien und Maßstabsabstufungen orientiert sein soll); durch Vermeidung von Beschlüssen (dies gilt z. B. für die Frage, in welchen Pausen die Schüler das Gebäude verlassen sollen) wird sie gar nicht erst eingefordert. An welchem Punkt das immer labile Gleichgewicht zu finden ist, hängt (wie man den Beispielen ansieht) von zwei weiteren Faktoren ab: einmal der Anzahl der auf einen Beschluß zu verpflichtenden Personen, zum anderen dem Konsensbedarf eines Beschlusses, der desto geringer ist, je ähnlicher die Grundüberzeugungen der Beteiligten ohnehin sind. Eine curriculare Abstimmung in Fächern mit lehrgangsartigem Charakter und homogener Ausbildungstradition (z. B. Mathematik) und obendrein weniger Beteiligten (z. B. Chemie) ist deshalb objektiv leichter zu erreichen als in divergenteren Fächern (z. B. Kunst), wenn obendrein noch der Personenkreis groß ist (Deutsch, Gesellschaftslehre). Diese Betrachtung erklärt auch, weshalb insgesamt auf der Bildungslinie leichter als auf der Erziehungslinie Beschlüsse durchzusetzen sind.

Die nominelle Überrepräsentation von Vertretern der Erziehungslinie in der Schulleitung, von der dieser Abschnitt ausging, ist also als institutionelles Gegengewicht dazu zu verstehen, daß auf der Bildungslinie ohnehin mit (nach Fächern abgestuft) größerer Homogenität und leichter zu erbringender Loyalität gerechnet werden kann.

Zwei Möglichkeiten gibt es, die hier entworfene Erklärungsskizze zu überprüfen. Die eine besteht darin, daß jeder Lehrer für sich prüft, in welchen Konferenzen er sich mehr oder weniger wohlfühlt. Es müßten dabei die Fach-Team-Konferenzen in homogenen Fächern an der Spitze liegen, gefolgt von den Fachkonferenzen in kleinen Fächern und den Klassenkonferenzen. Am Ende müßten hingegen die Stufenkonferenzen und die Lehrerkonferenzen rangieren. Ein äußeres Maß dafür könnte auch der prozentuale Besuch der verschiedenen Konferenzen sein.

Die zweite Möglichkeit besteht in einer Inhaltsanalyse von Konferenzen. In diesem Sinne sind die folgenden Skizzen zu lesen.

2.3.1 Skizzen zur „Erziehungslinie“

Während in der Familie, anderen Primärgruppen und auch noch der Grundschule wenige Personen für die Erziehung verantwortlich sind, unterrichten in den Klassen der GSK je rund zehn verschiedene Lehrer, sind klassenübergreifende Erziehungsprinzipien in Stufenkonferenzen mit 74 bis 78 Lehrern und schließlich schuleinheitliche Regelungen in einer Gesamtkonferenz mit über 120 Mitgliedern zu finden. Insofern sind Probleme der „Kontinuität im Erziehungsverhalten trotz wechselnder Personen“ zu bearbeiten.

Eine solche Kontinuität ist zweitens über längere Zeiträume und sehr unterschiedliche Situationen hinweg sicherzustellen, wenn die Schule bezüglich des Organisationsziels „pädagogische Qualität“ spezifische Ausprägungen erreichen, „ein Gesicht“ gewinnen will. Es muß also die Kontinuität nicht nur zwischen den jeweiligen Mitgliedern der Organisation, sondern auch über Wechsel im Personalbestand hinaus gesichert werden.

Auf der formellen Ebene dient dem die Schulordnung, die allerdings nur wenige und zudem sehr allgemeine Prinzipien festlegen kann. Ebenfalls formell, nun aber bereits weniger systematisch als auf bestimmte „Fälle“ bezogen, legen Konferenzbeschlüsse im Prinzip bindende Regeln fest. Wegen des Widerstreits der für die Erzie-

hung grundlegenden Prinzipien wäre aber schon hier eine starre Einhaltung der Regeln problematisch, wie die Auseinandersetzung um das Problem der fehlenden Pausenkultur zeigt. Ganz und gar informell abgestimmt werden müssen schließlich die zeitweiligen Maßnahmen, die eine Klassenkonferenz angesichts der Arbeitshaltung einer Klasse, angesichts einzelner „schwieriger“ Schüler oder eines Streites zwischen Jungen und Mädchen trifft.

In dem Maße, in dem bereits durch Kontakte der Lehrer außerhalb von Konferenzen Konsens über Maßnahmen erzielt wird, scheinen sich Konferenzen zu erübrigen. Daran ist jedoch zweierlei problematisch: neue Kollegen haben es viel schwerer, wenn sie sich ausschließlich in informelle Regelungen „einleben“ müssen, und Schüler wie Lehrer haben im Konfliktfall nichts, worauf sie sich berufen können, müssen also angesichts von Einzelfällen Prinzipien Diskussionen führen.

Skizze 1: Eine Klassenkonferenz im 5. Schuljahr

Zu Beginn der dritten Unterrichtswoche tagen erstmals die Klassenkonferenzen der neu gebildeten 5. Schuljahre. Um 16 Uhr, nach einem vollen Schultag, haben sich fünf in der Klasse unterrichtende Lehrer zusammengefunden, durch die zugleich die Fächer Deutsch, Gesellschaftslehre, Mathematik, Biologie, Englisch und Musik vertreten sind. Nicht anwesend sind die Fachlehrer für Technik, Kunst, Sport und Religion. Hinzugekommen sind aber der Beratungslehrer für diese Klassenstufe und eine Sozialpädagogin. Man sitzt locker um einen der niedrigen Tische im Lehrerzimmer, das Gespräch hat mehr den Charakter einer Unterhaltung als den einer Konferenz, d. h. niemand leitet offensichtlich, niemand erteilt das Wort, es werden keine Anträge gestellt, es findet keine Abstimmung statt.

Der Beratungslehrer hat eine Liste mit, in der alle Kinder, die von der Grundschule in irgendeiner Hinsicht als „schwierig“ angesehen wurden, verzeichnet sind. Das sind etwa elf der insgesamt 31 Kinder dieser Klasse (die Beobachter sahen hingegen nur das Verhalten eines Kindes – von dem dann auch am ausführlichsten die Rede war – als problematisch an). Die Lehrer sind teils erstaunt, manche Kinder erwähnt zu hören, teils werfen sie andere Namen fragend ein; insgesamt stellt sich aber schnell ein Konsens her, nur über das zu sprechen, was allen Beteiligten gleichermaßen auffällt: das ist das Verhalten eines Jungen und die Arbeitshaltung der Klasse. Der Beratungslehrer trägt die wichtigsten Punkte aus der Anamnese des Jungen vor. Seine Mutter verließ den Vater und drei Kinder, der Vater lebt mit einer Frau zusammen, die ebenfalls zwei Kinder mitbrachte, die sie angeblich bevorzugt. Der Junge und sein älterer Bruder sind derzeit beim Beratungslehrer „in Behandlung“, dabei stellte sich u. a. heraus, daß der Junge für vergleichsweise geringe Vergehen sofort Arrest erhält, derzeit nicht nur Hausarrest, sondern sogar „Bettarrest“, d. h., sobald er aus der Schule nach Hause kommt, muß er ins Bett – auch am Wochenende – und darf es erst wieder verlassen, wenn er morgens zur Schule muß. Damit bieten sich zwei Erklärungen für das auffällige Verhalten des Jungen an: ungestillter Bewegungsdrang und Feindschaft gegenüber allen weiblichen Wesen. Die zweite Erklärung wird nicht von allen Beteiligten widerspruchslos akzeptiert: im Gegenteil, man könne das Verhalten auch als Suche nach Anschluß interpretieren. Insgesamt ist dabei aber über spezifisches Verhalten in einzelnen Situationen nicht ausdrücklich und systematisch gesprochen worden, so daß die Erklärungen auch nicht auf einzelne Symptome Bezug nehmen, sondern auf Verhaltenssyndrome, die durch die unterschiedlichen Eindrücke, welche die Lehrer einwurfartig wiedergeben, gleichermaßen bestätigt scheinen (aus der Perspektive des Beobachters hing das Verhalten des Jungen allerdings auch vom Fach, von der Tageszeit und vom Lehrer ab). Verständlicherweise ist die Runde in diesem Fall ziemlich ratlos und froh, daß der

Beratungslehrer (und evtl. der Schulpsychologe) derzeit hauptverantwortlich zeichnen, was die Diagnose und Therapie für den Jungen und die Kontakte zu seinem Vater angeht.

Unerledigt bleiben jedoch spezifische Fragen der Lehrer wie die, was man tun solle, wenn der Junge einen nachhätte, was er offenbar insbesondere bei den Anordnungen einer Lehrerin tut.

Die aus dem Kreis der Lehrer empfohlene Regel, Fehlverhalten zu ignorieren und angemessenes Verhalten zu bestärken, wird im Zuge des Gesprächs bald von anderen Lehrern als zu schlicht verworfen: Der Lehrer sei nicht die einzige Quelle von (positiven wie negativen) Sanktionen; wenn Fehlverhalten den Beifall der Mitschüler fände, könne man dazu nicht einfach schweigen.

Der Beratungslehrer, der anfangs betont um Verständnis für den Jungen warb und dessen Verhalten ausschließlich aus externen Ursachen erklärte, schränkt in diesem Zusammenhang ein, daß Kinder, die in Heimen gewesen seien, allerdings derartige Argumentationen oft gehört und inzwischen zur Legitimation ihres Verhaltens beizuziehen gelernt hätten. Auch ihm gegenüber habe der Junge geäußert, er könne eben nichts dafür, wenn er „zappeln müsse“.

Auf der Suche nach Maßnahmen wendet sich das Gespräch schnell von dem Einzelfall ab und der ganzen Klasse zu. Uneinigkeit besteht in der Frage, ob und wie man „hier überhaupt strenger durchgreifen“ müsse, unentschieden bleibt auch die Anregung der Klassenlehrerin, die Schüler anders zu setzen. Vereinbart wird, folgende Regelungen gemeinsam einzuführen und durchzuhalten:

- am Anfang der Stunde sollen die Schüler das, „was sie in der Stunde brauchen“ (gemeint sind das jeweilige Buch, Heft etc.), auf dem Tisch liegen haben (damit zusammenhängende Unterrichtsplanungsprobleme werden freilich nicht erörtert);
- der Lehrer versucht, sich durch Handzeichen Ruhe zu verschaffen;
- er beginnt mit dem Unterricht erst, wenn Ruhe eingetreten ist.

Für den Fall, daß diese Maßnahmen nicht greifen, wird längere Zeit erörtert, ob man dann die verstreichenden Minuten zählen und nacharbeiten lassen solle. Die Konsequenzen dessen, daß damit die folgende Pause kürzer wird, darauf die nächste Stunde später beginnt, schließlich das Problem in der letzten Stunde kumuliert, führen zu dem Vorschlag, dann eben einmal in der Woche eine Stunde nacharbeiten zu lassen. Dieser Vorschlag wird aber mit der Begründung verworfen, daß dann die Folgen des Fehlverhaltens für die Schüler zu spät einträten (was offenbar wieder auf dem Hintergrund lerntheoretischer Theoreme über optimale Bekräftigungsabstände gedacht ist). Es blieb also in dieser Frage bei dem Minimalkonsens. Das heißt einerseits, daß der einzelne Kollege in der Wahl der zu seiner Person, seinem Fach, der Tageszeit, dem Anlaß und den vermutlichen Ursachen einer „Störung“ passenden Mittel nicht eingeschränkt wurde. Das heißt andererseits aber auch, daß ähnliche „Störungen“ von verschiedenen Lehrern ganz unterschiedlich behoben und geahndet werden. Für die Schüler heißt das, sich mit einem ziemlich komplexen Anforderungssystem und variantenreichen Sanktionen auseinandersetzen zu müssen, und es ist fraglich, ob das Anspruchsniveau dieser Orientierungsleistung für ein 5. Schuljahr nicht zu hoch angesetzt ist.

Mit dieser Frage gerät der Unterricht selbst als mögliche Ursache von „Störungen“ in den Blick; das wurde aber nicht Gegenstand der Klassenkonferenz, die freilich

mit einer vollständigen Analyse der Interaktion von Schüler- und Lehrerverhalten nicht nur aus Zeitmangel überfordert wäre. Schon in diesem Gespräch wurde den Lehrern abgefordert, über Schwierigkeiten zu berichten, die sie mit einzelnen Schülern oder der ganzen Klasse hätten. Auf dem Hintergrund des noch immer lebenskräftigen Stereotyps von dem „guten Lehrer“, den man u. a. daran erkennen könne, daß er keine „Disziplinschwierigkeiten“ habe, ist das ein das Selbstwertgefühl des Lehrers bedrohendes Thema. Daß sich ein Lehrer dazu äußert, ist nur unter folgenden alternativen Bedingungskomplexen zu erwarten. Einmal, wenn er gewiß sein kann, daß nicht nur er diese Schwierigkeiten hat, sondern alle anderen Kollegen auch; dann liegt es auf der Hand, daß die Ursachen dieser Schwierigkeiten jedenfalls nicht in der Person eines einzelnen Lehrers liegen, sondern entweder in der Person des Schülers und in dessen vor- und außerschulischer Sozialisation oder in den Zwängen, denen die Institution Schule die Kinder unterwirft, wenn sie aus ihnen Schüler macht. Schon dieser Deutungsspielraum wurde von der Klassenkonferenz nicht voll ausgeschöpft. Zum anderen, wenn die Gesprächsteilnehmer einander so vertraut sind, so intensiv miteinander kooperieren oder sich wechselseitig so gut emotional fundieren, daß sie „keine Geheimnisse“ voneinander haben (können) oder/und neben dem Splitter im Auge des anderen immer den Balken im eigenen Auge erwähnen. Diese Offenheit ist von einer Klassenkonferenz, die erstmals tagt, noch dazu im Beisein von Beobachtern, nicht zu erwarten.

Zugleich wird damit aber eine fundamentale Schwäche der Erziehungslinie unter den Bedingungen des Fachlehrersystems greifbar: Wenn die wechselseitige Stabilisierung der Lehrer vorwiegend über die Erarbeitung von Unterrichtseinheiten in den Fach-Team-Konferenzen (der Lehrer, die das gleiche Fach im gleichen Jahrgang erteilen) läuft, wenn die Klassenkonferenzen ohnehin seltener tagen und zudem von vornherein keine „unverfänglichen“, curricularen Gesprächsgegenstände haben, sondern immer sofort Probleme thematisieren müssen, in die der Lehrer als Person stark verwickelt ist, werden zwei Tendenzen immer wieder durchschlagen. Erstens die Tendenz, die Ursachen für „Disziplinschwierigkeiten“ außerhalb der Schule zu suchen, und zweitens die Tendenz, wo eine solche Ursachenzuschreibung nicht glaubwürdig ist, Maßnahmen auf „höherer Ebene“ zu verlangen. Die nächst höhere Ebene innerhalb der GSK ist in diesem Fall die Stufenkonferenz. Bevor die Analyse auf dieser Ebene fortgesetzt wird, ist aber ein Querverweis auf die Bildungslinie anzubringen.

Würde die innere Struktur einer Schule nämlich das Schwergewicht auf regelmäßig tagende und mit der Zeit „intime“ Klassenkonferenzen legen, wäre damit die Verfolgung des anderen Organisationsziels „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ beeinträchtigt; denn nun wäre umgekehrt zu befürchten, daß die dann seltener tagenden Fach-Team-Konferenzen überhaupt gemieden oder verschleiern geführt würden; denn dort muß man – jedenfalls unter gegebenen curricularen Bedingungen – eingestehen, daß man „den Stoff“ nicht geschafft hat, bestimmte Lernziele nicht erreicht hat, Schwierigkeiten im Umgang mit modernen Medien oder ebenfalls „Disziplinschwierigkeiten“ hat. Würde nun dort auf der Bildungslinie – um solche „Eingeständnisse“ zu vermeiden – ebenfalls externen Ursachen zugeschrieben, so wären das einerseits die übervollen Stoffpläne (dem kann sich die Schule aber umso weniger erwehren, je mehr sie sich in Konkurrenz zu anderen Schulen fühlt) oder aber andererseits die „mangelnde Begabung“ der Schüler. Damit wäre aber an **das** Grundprinzip der Gesamtschule gerührt, das Prinzip nämlich, Schüler in einem Maße für lernfähig zu halten, das durch genetische Bedingungen nur in einem Rahmen eingeschränkt ist, den die Schule bei weitem noch nicht ausfüllt. Gemessen an dieser Alternative muß man wohl die Schwäche der Erziehungs-

linie auf der Ebene der Klassenkonferenzen in Kauf nehmen und sich fragen, ob die „pädagogische Qualität“, eine „humane Schule“ zu sein, nicht auch gesichert werden kann, ohne daß man an dem Organisationsziel „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ entscheidende Abstriche macht. Drei Wege stehen dabei zur Erörterung an. Die Verlagerung der Erziehungsprobleme aus dem Unterricht heraus in den Freizeitbereich der Ganztagschule (ein wie sich zeigen wird verführerischer, aber nur begrenzt wirksamer Weg), im Gegensatz zu dieser „Externalisierung“ von Erziehungsproblemen die „Internalisierung“ unter der altherwürdigen Formel „erziehender Unterricht“ (eine solche Neubewertung der erzieherischen Funktionen fachwissenschaftlich orientierten Unterrichts zeichnete sich in den Fach-Team-Konferenzen ab) und schließlich die „institutionelle Regelung“ von Erziehungsproblemen auf der Ebene der Stufenkonferenzen, die allerdings einen erheblichen Konsensbedarf hat.

Skizze 2: Die Stufenkonferenzen 5/6, 7/8 und 9/10

Von den 122 Lehrern, die am 14. 8. 1978 an der GSK unterrichteten, sind laut Unterrichtsverteilung 48, 45, 50, 44, 59, 46 in den Jahrgängen 5 bis 10 beschäftigt. Bei Zusammenfassung von je zwei Jahrgängen zu einer Stufe ergeben sich als nominelle Größe der drei Stufenkonferenzen 74 (5/6), 78 (7/8) und 74 (9/10) Lehrer. Konferenzen dieser Größe können sinnvollerweise nur Beschlußorgane, nicht aber Beratungsorgane sein. Man ist also gespannt, welche Beschlüsse eine solche Konferenz am ersten Schultag des neuen Schuljahres faßt.

An dieser Stelle ist nachträglich eine Richtigstellung einzufügen, die aber zugleich von diagnostischem Wert ist, weil sie nochmals das Balanceproblem zwischen formellen und informellen Regelungen beleuchtet.

In den internen Verlautbarungen der GSK, an deren Terminologie sich die Beobachter hielten, waren „Stufenkonferenzen“ angekündigt. Nachträglich stellte der Schulleiter richtig, es habe sich (formell) um Dienstbesprechungen gehandelt, die jedoch (informell) als Konferenzen angekündigt würden, weil das Wort Dienstbesprechung von manchen Kollegen als ein Reizwort aufgefaßt werden könnte, das dem einvernehmlichen Klima widerspräche, das die Schulleitung ansonsten herzustellen sucht.

Damit ist einmal klargestellt, warum in den Sitzungen keine Beschlüsse gefaßt wurden und bestimmte Formalia (Protokollgenehmigung z. B.) entfielen, die zwar zu einer Konferenz gehören würden, bei einer Dienstbesprechung aber nicht vorgesehen sind. Zum anderen jedoch ist ein weiteres Indiz für eine Problemlage gegeben, die nicht nur in dieser Frage und vermutlich nicht nur an der GSK näheres Bedenken verdient.

So gut sie gemeint sind, können solche Sprachregelungen nämlich in die Verschleierung tatsächlicher Machtverhältnisse ausarten und entweder Illusionen begünstigen oder die Bearbeitung von Konfliktlagen erschweren: Gegen offengelegte Machtverhältnisse darf man auch offen aufbegehren, ohne sich etwas zu vergeben; Aggressionen gegen verschleierte Macht hingegen **erscheinen** als „überempfindliche Reaktionen“, als „unfair“ oder „menschlich nicht zumutbar“. So kann die gutgemeinte Beschönigung den Unterlegenen zusätzlich und ungerechtfertigterweise auf der informellen Beziehungsebene ins Unrecht setzen.

Über solche schulklimatischen und sozialpsychologischen Aspekte hinaus verdient die Problemlage organisationssoziologische Aufmerksamkeit, weil unerkannte oder in einvernehmlichem Klima nicht artikulierbare Konflikte nicht bearbeitet wer-

den, also entweder die Problemlösungskapazität der Institution mindern oder an anderen und ganz unverhofften Stellen Scheinkonflikte hervorrufen.

Der Stufenleiter 9/10 eröffnet die auf 14.00 Uhr anberaumte Konferenz um 14.05 Uhr – anwesend sind zu diesem Zeitpunkt rund 60 Lehrer – und verliest die Tagesordnung. Er fragt, ob Ergänzungen gewünscht werden. Das ist nicht der Fall; damit gilt die Tagesordnung als genehmigt.

TOP 1: Bildungsarbeit im 9./10. Schuljahr. Unter Bezug auf den Differenzierungserlaß erläutert der Stufenleiter die Funktionen der Stufen. Danach diene die Stufe 5/6 vorwiegend der Orientierung, Stufe 7/8 der Differenzierung und Stufe 9/10 der Berufsvorbereitung und Abschlußfindung. Im Jahrgang 9 werde deswegen unterschieden in Stammgruppen und Abschlußgruppen. In den Abschlußgruppen sei das Ziel ein gesicherter Hauptschulabschluß, in den Stammgruppen der Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk. Dieser Qualifikationsvermerk berechtige zum Besuch des 10. Schuljahres und eröffne die Aussicht, am Ende des 10. Schuljahres die Fachoberschulreife zu erreichen. Es wurden drei Abschlußgruppen (HA) mit 26, 24, 21 Schülern gebildet (das sind die Klassen 9.1 bis 9.3) und sechs Stammgruppen (HQ/FO) mit je 30 bis 33 Schülern (das sind die Klassen 9.4 bis 9.9). Die Zuordnung der Schüler zu den Klassen habe der Stufenleiter 7/8 zusammen mit dem Beratungslehrer und den Klassenlehrern dieser Stufe vorgenommen. Daß hier, bei dieser Interpretation des Differenzierungserlasses oder seiner Anwendung überhaupt ein tiefgreifender Dissens durch das Kollegium geht, kann der Beobachter allenfalls ahnen, wenn er eine gewisse Unruhe und die Vermehrung leiser Gesprächskontakte zwischen benachbart sitzenden Lehrern als Indiz deutet. Der Stufenleiter spricht ergänzend von den „sachlichen Zwängen“, denen man bei dieser Einteilung unterliege und führt als Beispiel die Konfessionszugehörigkeit an. Das heißt im Klartext zweierlei: erstens aus stundenplantechnischen Gründen liegt es nahe, konfessionell homogene Klassen zu bilden; zweitens über den eigentlichen Konflikt soll jetzt und hier nicht (wieder) gesprochen werden.

TOP 2: Es sind rund 20 Nachprüfungen durchzuführen (Schüler, die einen Abschluß nur knapp verfehlten, erhalten nach den Ferien diese Gelegenheit). Die Klassen der prüfenden Kollegen müssen 5–10 Minuten beaufsichtigt werden, solange die Prüfer den Prüflingen Rückfragen gestatten. Für solche Regelungen wird offenbar erwartet, daß die Lehrer sie informell vereinbaren.

TOP 3: Klassenbücher, sie enthalten wegen der Nachprüfungen vorläufige Namenslisten. (Die endgültigen Klassenlisten wurden nach etwa einer Woche von der Verwaltung ausgegeben und stehen jedem Lehrer in beliebiger Anzahl zur Verfügung; die Klassenbücher waren ebenfalls von der Verwaltung vorbereitet und wurden den Lehrern übergeben; in diesem Bereich zeichnet sich – im Vergleich zu anderen Schulen – erstmals eine deutliche Entlastung der Lehrer von Verwaltungsarbeit ab.) Dazu gibt es einen Bogen „Regelungen zur Führung des Klassenbuches“; der Klassenlehrer habe wöchentlich zu kontrollieren, ob alle Kollegen (gemeint ist: die von ihnen in der Klasse gehaltenen Stunden) eingetragen haben. Die Ergebnisspiegel der Klassenarbeiten seien ebenfalls sofort einzutragen und nicht etwa nachzureichen (wegen der Klauseln, bei deren Eintreten eine Arbeit zu wiederholen ist). Hinten im Klassenbuch sei eine einzige (zusammenfassende) Liste aller in der Klasse geschriebenen Arbeiten zu führen. Für die beiden Wahlpflichtbereiche I und II gebe es besondere Schülerlisten für die Fachlehrer (dann wird betont!) und die Klassenlehrer („daß da keiner durchflutscht“ – gemeint ist, daß Schüler nicht diese Stunden unregelmäßig oder gar nicht besuchen). Wieder wird ein Problem großer Schulen nur in einer Nebenbemerkung angesprochen. Ein Lehrer, der neu an die Schule

kommt, muß daraus entnehmen, wie hier im Zwischenfeld zwischen formellen Regelungen und informellen Traditionen verfahren wird. Welche formellen Regelungen gelten sollen, hat der Stufenleiter eben bekanntgegeben. Daß er es zum wiederholten Male tut, deutet darauf hin, daß diese Regelungen nicht von allen Kollegen eingehalten werden. Daß er die Führung des Klassenbuches in den wesentlichen Punkten nochmals mündlich unterstreicht, obwohl es doch das Merkblatt gibt, kann verschiedene Interpretationen erfahren: Aus der Sicht der Verwaltung ist das nötig, weil nicht alle Kollegen alle Merkblätter gründlich lesen; aus der Sicht eines neuen Kollegen, der sich in die Schule einlernt, bedeutet es das Gegenteil – man muß das Merkblatt nicht lesen, denn die wirklich wichtigen Dinge werden einem ohnehin in der Konferenz nochmals mündlich erklärt.

TOP 4: Fehlmeldungen (beim Fernbleiben vom Unterricht), es werden zunächst die formellen Schritte nochmals genannt: Fehlt ein Schüler am 2. Tag, ist die Schule zu benachrichtigen; die Klassenlehrer geben solche „Fehlmeldungen“ im Stufensekretariat ab. Bleibt die Fehlmeldung aus, ergeht eine Mahnung an die Eltern, eine ggf. notwendige zweite Mahnung enthält den Hinweis, daß der Schulbesuch erzwungen werden kann, eine evtl. dritte Mahnung droht die zwangsweise Zuführung durch das Ordnungsamt an. Dies werde nochmals hervorgehoben, weil die Schule nachweisbar (aktenkundig) alle diese Schritte getan haben müsse, bevor die Durchführung der Ordnungsmaßnahme verlangt werden kann. Der didaktische Leiter greift an dieser Stelle ein und betont, dies sei der formelle Weg, den man erst einschlagen solle, wenn alle pädagogischen Mittel erschöpft seien; man müsse im Einzelfall flexibel verfahren, je nachdem, ob man die Eltern kenne, ob ein Elternbesuch bereits erfolglos geblieben sei usw. In einigen Zwischenbemerkungen dazu wird deutlich, daß die Lehrer weniger im Versäumen ganzer Schultage als im unentschuldigtem Fernbleiben von einzelnen Unterrichtsstunden das zu regelnde Problem sehen. Der Stufenleiter empfiehlt, anfangs sollten die Klassenlehrer, aber auch die Fachlehrer jedem Versäumnis „penibel nachfassen“, später könne man diese Kontrolle ggf. lockern, das sei jedenfalls leichter als umgekehrt anfängliche Großzügigkeit später einzuschränken. Auch dieser Appell zielt auf einen Bereich mit mangelndem Konsens – oder jedenfalls unterschiedlicher Konsequenz – bei den Kollegen. Aus der Sicht der Verwaltung erscheint es mühselig, immer wieder darauf hinweisen zu müssen, daß die schlichte Anwesenheit der Schüler die Voraussetzung von „Teilnahme am Unterricht“ ist und somit die Erfüllung der Schulpflicht bedeutet. Aus der Sicht des einzelnen Lehrers kann es pädagogisch durchaus fragwürdig sein, große Anteile der Unterrichtszeit dafür aufzuwenden, dem letzten unentschuldigtem fehlenden Schüler nachzuspüren, von dem man ohnehin weiß, daß sich seine „Teilnahme am Unterricht“ auf die pure (und u. U. störende) Anwesenheit beschränken würde. Das weiß die Schulleitung (und die Kultusverwaltung) natürlich auch, und so bleibt dieser Widerspruch zwischen der kustodialen Funktion der Schule (Schüler schlicht „aufzubewahren“, zu beaufsichtigen und damit dafür zu sorgen, daß sie während der Unterrichtszeit „nichts ausfressen“) und der „pädagogischen Qualität“ oder gar der „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ (aus diesen beiden Perspektiven läge es im Interesse des Schülers, am Unterricht aktiv teilzunehmen) unerledigt. Der neu in diese Schule eintretende Kollege muß lernen, daß er eine gewisse Rate unentschuldigtem Fehlens in Kauf nehmen darf, wenn das nachweislich dem Unterricht für die übrigen Schüler zugute kommt und sich in Grenzen hält, die kein öffentliches Aufsehen erregen. Damit lernt er aber zugleich noch etwas Allgemeineres: Das Organisationsziel „pädagogische Qualität“ konkurriert nicht nur mit dem anderen, „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“, sondern beide zusammen erfordern es bisweilen, gegen formelle Regelungen zu ver-

stoßen. Das ist kein Wunder, wenn man die spezifische Differenz bedenkt, die auch zwischen Recht und Gerechtigkeit besteht. Die formellen Regelungen, die letztlich (vgl. das Verfahren bei den Fehlmeldungen) Ausfluß der rechtsstaatlichen Verfassung auch des Schulsystems als eines Teils der öffentlichen Verwaltung sind, müssen (schlimmstenfalls einklagbare) Normen mit Anspruch auf allgemeine Geltung aufstellen. Erziehung hingegen ist ein Prozeß, der gerade die „Individuallage des Zöglings“ ins Auge zu fassen hat. Wie im Strafrecht mit dem Begriff des „Heranwachsenden“ dem Richter ein Ermessensspielraum eingeräumt wird, innerhalb dessen er einen Angeklagten entweder nach dem Jugendstrafrecht oder nach dem für Erwachsene geltenden allgemeinen Strafrecht aburteilen kann, kommt (angesichts des geringeren Verstoßes gegen das Schulpflichtgesetz um so mehr) dem Lehrer ein Ermessensspielraum zu, innerhalb dessen er die Folgen eines Unterrichtsversäumnisses und seiner Verfolgung oder Nichtverfolgung für den Schüler, dessen Stellung in der Familie und die Mitschüler kalkulieren muß. Der Unterschied zum Strafrecht ist allerdings in einem Punkt gravierend: Dem Richter wird der Ermessensspielraum rechtmäßig zugestanden, der Lehrer trägt ihn als privates Risiko. Allenfalls vor Gericht wird er, wenn es einmal „nicht gut geht“, geltend machen können, er habe der „pädagogischen Qualität“ als dem höherwertigen Gut vor der „kustodialen Funktion“ den Vorzug gegeben. Trotzdem wird der neue Kollege am Ende dieses Tagesordnungspunktes in gewisser Weise beruhigt sein. „Daß nichts so heiß gegessen wie gekocht wird“, kann er daran ablesen, daß die Schulleitung es bei dem Appell beläßt, alle Listen ordentlich zu führen, ohne dem einzelnen Lehrer Konsequenzen anzudrohen oder Maßnahmen zu ergreifen, die der vollständigen Einhaltung der formellen Regelungen dienen würden. Insofern übernimmt die Schulleitung, ihrerseits nun gegenüber der Schulaufsicht, einen Teil des „privaten Risikos“ des einzelnen Lehrers. Auch sie handelt dabei unter Gesichtspunkten der „pädagogischen Qualität“, d. h. hier: Indem sie dem einzelnen Lehrer (wenn auch nur gewissermaßen augenzwinkernd) einen Ermessensspielraum zugesteht, behandelt sie ihn als mitgestaltenden und mitverantwortlichen Kollegen, in dessen vernünftige Entscheidungen man Vertrauen setzen kann. Dies ist umgekehrt wiederum ein Akt, der geeignet ist, den einzelnen Kollegen auf der Erziehungslinie in Loyalität an die Schulleitung zu binden.

TOP 5: Differenzierungsmaßnahmen wird der didaktische Ausschuß vorbereitend beraten und im nächsten Monat mit den Klassen- und Fachlehrern der Stufe 9/10 besprechen. Dieser Tagesordnungspunkt nimmt Bezug auf die verdeckte Unruhe bei TOP 1 und hat – abgesehen davon, daß er vielleicht besser als TOP 2 plazierte worden wäre – mehrfache Funktion: Einmal ist die Entscheidung über die Aufteilung in Stamm- und Abschlußgruppen dann bereits einen oder zwei Monate alt; die Schulleitung wird argumentieren können, es sei nun nicht mehr vernünftig, die Gruppen auseinanderzureißen, kann also ihre Entscheidung auch dann über das laufende Schuljahr retten, wenn dieses Gespräch zu anderen Einteilungskriterien führen sollte. Zum anderen wird den Lehrern Gelegenheit gegeben, mit dieser Gruppenzusammensetzung zu arbeiten und (wie die Schulleitung hofft) die Erfahrung zu machen, daß sich dabei ein Teil der Einwände erledigt, die spontan geäußert würden, wenn man die Diskussion jetzt zuließe. Soweit kann dieses Vorgehen von den zu den Differenzierungskriterien oppositionellen Lehrern als „Trick“ verdächtigt werden. Mit der Ankündigung, man wolle die Angelegenheit grundsätzlich und zu einem späteren Zeitpunkt (d. h. aber auch entlastet von aktuellen Entscheidungszwängen und einzelnen strittigen Zuordnungen bestimmter Schüler zu bestimmten Gruppen und damit Lehrern) besprechen, wird dem Verdacht andererseits die Grundlage entzogen. Wer wollte bestreiten, daß man die Festsetzung der

Differenzierungskriterien, die langfristige Geltung beansprucht, besser nach gründlicher Vorbereitung und in entspannter Atmosphäre bespricht. Der Aufschub, den sich die Schulleitung auf diese Weise erwirkt, hat also zusätzlich die Nebenfunktion, innerhalb der Opposition stärker rational argumentierende Kollegen von stärker emotional argumentierenden zu trennen und von den in der Differenzierungsfrage unentschiedenen Kollegen Loyalität einzuholen. (An dieser Stelle sei betont, daß die Analyse auf Funktionen gerichtet ist. Es wird nicht unterstellt, die Schulleitung habe diese Funktionen in ein Kalkül einbezogen, das nun in der Konferenz durchgespielt wird!)

TOP 6: Betriebspraktikum, es wird mitgeteilt, daß nur bei 25 Schülern Angebot und Nachfrage nicht zur Deckung zu bringen waren, allerdings sei dabei nur eine Zuordnung nach Berufsfeldern, nicht nach Berufen möglich gewesen.

TOP 7: Verschiedenes: Da eine „Revision“ der Schulaufsicht zu erwarten sei (in einer Nachbarschule habe sie bereits stattgefunden), müßten neben den Klassenbüchern auch die Kursmappen für den Wahlpflichtbereich jederzeit greifbar sein (gesucht werden die vom vergangenen Schuljahr). Ob das auch für die Testhefte der Schüler zu gelten habe, die deren Eigentum seien, ist zunächst umstritten; angesichts der zu erwartenden Revision wird dann aber festgelegt, daß sie für die Dauer des Schuljahres ebenfalls vom Lehrer aufbewahrt werden sollen. Obwohl das hier nicht geschah, läßt sich an diesem TOP ablesen, daß die Schulleitung schlimmstenfalls mit der Berufung auf externe Autoritäten (Schulaufsicht) Regelungen bekräftigen kann, die sie aus eigener Kraft nur mit verschärfter Kontrolle durchsetzen könnte. Bezüglich der Loyalität auf der Erziehungslinie hat das den Vorteil, daß das Kollegium als Ganzes (einschließlich der Schulleitung) angesprochen ist und nun gemeinsam nicht wollen darf, daß die Schule gegenüber Außenstehenden in einem schlechten Licht erscheint. Die von vielen Kollegen bedauerte „Verschärfung der Erlaßlage“ (gemeint ist die landeseinheitliche Regelung einer Reihe von Fragen für alle Gesamtschulen) hat unter diesem Gesichtspunkt den Vorteil, Spannungen, die sonst zwischen der Schulleitung und Teilen der Lehrerschaft auszugleichen wären, zu externalisieren. Diese Art der Problemverarbeitung findet allerdings ihre Grenze dort, wo zu befürchten steht, daß die Lehrerschaft dem Schulversuch Gesamtschule insgesamt die Gefolgschaft zu versagen droht, weil „durch die Erlasse alle ursprünglichen Zielsetzungen ausgehöhlt sind“. An solchen neuralgischen Punkten (das Differenzierungsproblem zählt dazu) muß die Schulleitung als argumentierende Vermittlungsinstanz zwischengeschaltet werden, und sie setzt in dieser Situation ihr Loyalitätsguthaben zugunsten der Schulverwaltung oder der Landesregierung ein. Dies wiederum zwingt – zu Ende gedacht – die Schulaufsicht, die Revision erträglich zu gestalten, weil anders zu befürchten wäre, daß sich die Schulleitung in grundlegenden Fragen mit einem Teil der Lehrerschaft gegen die „Erlaßlage“ solidarisiert. Formelle Regelungen und informelle Abweichungen davon in einem – immer prekären – Gleichgewicht zu halten, ist also ein Balanceproblem nicht nur der internen Struktur einer Schule, sondern des Schulsystems überhaupt, die Kultusadministration und die Landesregierung eingeschlossen.

Der Stufenleiter 7/8 eröffnet die auf 15.15 Uhr anberaumte Konferenz um 15.20 Uhr – anwesend sind zu diesem Zeitpunkt rund 50 Lehrer – und verliest die Tagesordnung. Er fragt, ob Ergänzungen zur Tagesordnung gewünscht werden. Das ist nicht der Fall.

TOP 1: Klassenbücher, wie zuvor, darüber hinaus: bei der Neueinführung der Klassenbücher hätten manche Kollegen nicht gewußt, wann und wo sie was einzutragen hätten, dem sei jetzt durch das Merkblatt abgeholfen. Eine Rückfrage nach den

Symbolen, mit denen Versäumnisse eingetragen werden sollten, führt nicht zu einheitlich abgesprochenen Zeichen. Testtermine seien immer im Vorraum zum Stufenbüro ausgehängt. Der Ergebnisspiegel sei immer sofort abzugeben.

TOP 2: Differenzierung. Die Umsetzung in Fachleistungskursen könne nur per Beschluß der Klassenkonferenz erfolgen, keinesfalls durch alleinige Absprache zwischen den beiden beteiligten Fachlehrern.

TOP 3: Wahlpflichtbereich. Bei der Ersteinstuflung habe der Elternwunsch Vorrang vor der Empfehlung der Klassenkonferenz. Im ersten Halbjahr hätten die Schüler noch die Möglichkeit, das Fach im Wahlpflichtbereich I zu wechseln. Wegen früh zu erwartender Wechsel gebe es auch hier noch keine endgültigen Klassenlisten, allerdings sei zu empfehlen, daß Wechsel in der Regel nur zum Ende des Halbjahres vorgenommen werden. Der didaktische Leiter greift bei diesem TOP ein und erläutert Einzelheiten zur Wahl der Fächer im Wahlpflichtbereich I und zur Gewichtung von Elternwunsch und Empfehlung der Klassenkonferenz (vgl. Kapitel 4). Auf Rückfrage begründet der Stufenleiter, warum es nicht zu vermeiden gewesen sei, eine Französisch-Gruppe mit 37 Schülern zu bilden.

TOP 4: Pausenaufsicht. Der Stufenleiter weist (wieder einmal) darauf hin, daß die Schüler in den 10- und 20-Minuten-Pausen die „Türme“ zu räumen hätten (das sind die beiden 3- bzw. 4-stöckigen Gebäudeteile, in denen die Jahrgänge 5–8 vorwiegend untergebracht sind). Eine Lehrerin schildert daraufhin drastisch, daß es sich nicht lohne, die Schüler für wenige Minuten aus den Klassen, die Treppen hinunter und in die Pausenhalle oder den Hof zu treiben. Selbst wenn die Stunde pünktlich geschlossen werde, dauere es doch einige Zeit, bis der letzte Schüler die Klasse verlasse, dann müsse man die Klasse abschließen, die anderen drei Klassenräume auf demselben Stockwerk abgehen und räumen, sofern der Kollege das nicht getan habe, die Schüler dazu bewegen, einen Stock tiefer zu gehen – und dies insgesamt dreimal. Andererseits müsse man selbst aber auch in der gleichen 10-Minuten-Pause die nächste Unterrichtsstunde, und dies womöglich in einem anderen Gebäudeteil, erreichen. Dabei sei noch abgesehen davon, daß man evtl. das Lehrerzimmer (in entgegengesetzter Richtung) aufsuchen müsse. Ein Vertagungsantrag, der die nun aufkommende Diskussion unterbinden soll, wird nicht behandelt. Vielmehr äußern sich weitere Kollegen zur Pausenaufsicht. Dabei schwimmt die Unterscheidung zwischen 5-, 10- und 20-Minuten-Pausen, für die ursprünglich unterschiedliche Regelungen eingeräumt (oder in Erinnerung gerufen?) werden sollten. Dafür werden drei inhaltliche Teilprobleme angesprochen. Die unterschiedliche Konsequenz, mit der die Kollegen die Aufsicht führen, wird mit verschiedenen Konzepten erklärt: internal – es sei ein mühseliges Geschäft, und mancher vermeide gern die Konfrontation mit den Schülern – external: es sei auch ein Unterschied, ob ein Hüne oder eine kleine Dame mit dieser Aufgabe konfrontiert sei. Diesen Argumenten unterliegen aber zusätzliche Auffassungsunterschiede, was einerseits die schlechte Luft in den Treppenhäusern und der Pausenhalle im Vergleich zu der frischen Luft und den Bewegungsmöglichkeiten auf dem Hof, andererseits die Machtmittel angeht, die man einsetzen müsse, um die Türme zu räumen. Für das zweite Teilproblem, wer Unrat zu beseitigen habe, wird das einfache, aber auch konfliktträchtige Konzept empfohlen: „Jede Klasse ist für den Mist verantwortlich vor ihrer Tür – egal, wer ihn gemacht hat.“ Einigkeit besteht nur darin, daß die Klassen – wegen häufiger Diebstähle – auch in den 5-Minuten-Pausen abgeschlossen werden sollen. Im Zuge der Diskussionsbeiträge und durch den Bezug auf einen Schülerunfall im vorhergehenden Jahr wird deutlich, daß es sich hier um ein Dauerproblem handelt, aber auch, daß die Konferenz nicht in der Lage ist, über den formellen Auf-

sichtsplan hinaus zu inhaltlich klaren und einheitlichen Regelungen zu kommen. Am Ende der Diskussion weiß man nicht einmal mehr, ob die Türme denn nun in den 20-Minuten-Pausen geräumt werden sollen, was zu Beginn des TOP noch unbestritten unterstellt wurde. Diese Unentschiedenheit hat so viele Gründe, daß auf das Problem der Pausenaufsicht eine gesonderte Analyse zu verwenden wäre.

TOP 5: Neuaufnahmen. Es ist eine neue Klasse (7.6) gebildet worden, aus der alten 6.6 wurde jetzt 7.9. Der Stufenleiter begründet das mit der Einlösung älterer Zusagen, Schüler in die GSK aufzunehmen, die man nicht mehr habe rückgängig machen können, nachdem weitere Schüler durch Zuzug der Eltern nach Kierspe überraschend hinzugekommen wären. Zugleich entschuldigt er, daß im 8. Schuljahr zwei Klassen mit je 34 Schülern gebildet werden mußten.

Kollegen fragen zurück, ob es noch möglich sei, daß Schüler zwischen den 7. Schuljahren wechseln. Als Begründung für solche Wünsche seien zu erwarten: Wohnnachbarschaft, Fahrgemeinschaft, Freundschaften, aber auch Aversionen gegen bestimmte Lehrer. Der Stufenleiter, bemüht, solche Wechsel in Grenzen zu halten, formuliert pragmatisch und einprägsam: „Vier Wochen muß man es auch beim Teufel aushalten“ – und mildert ab, wo sich die Zugehörigkeit zu einer Klasse nach 14 Tagen nicht eingespielt habe, lasse sich über begründete Wechselwünsche nochmals reden.

TOP 6: Information der Eltern über die Unterrichtsplanung für das nächste Schulhalbjahr. Auch damit scheint ein neuralgischer Punkt angesprochen zu sein. Der didaktische Leiter spricht in diesem Zusammenhang mehrfach von „Mitbestimmung“, obwohl es zunächst nur darum geht, die Eltern zu informieren. Es sei größte Vorsicht geboten, man dürfe den Klassenlehrer nicht in die Lage bringen, über Dinge reden zu müssen, von denen er keine Ahnung habe. Er stellt zur Erwägung, ob nicht die Fachkoordinatoren für alle Klassen zentral diese Informationen geben sollten. Seine Bedenken werden von vielen Lehrern geteilt; die Begründungen klingen aber vordergründig. Einerseits scheint es nur um die Frage zu gehen, wer kompetent genug sei, die Eltern zu informieren (der Klassenlehrer nicht für alle Fächer, die Fachlehrer nicht für die ganze Stufe – deshalb die Fachkoordinatoren?), andererseits schwingt die Befürchtung mit, die Information könne nicht einheitlich ausfallen (und/oder nicht überzeugend genug sein) und über Rückfragen der Eltern könne sich doch „Mitbestimmung“ ausbreiten. Einerseits handelt es sich schlicht um weiteren Arbeits- und Zeitaufwand (der für eine solche „Pflichtübung“ kaum zu rechtfertigen sei), andererseits wird von Rückfragen und Diskussionen aber auch die Intensivierung solcher Gespräche befürchtet (deshalb der Ruf nach Kompetenz). Gemessen an dem Verlauf der Fachkonferenzen ist diese Verunsicherung nicht verständlich, wohl aber, wenn man beachtet, daß hier die Stufenkonferenz (Erziehungslinie!) mit einer Aufgabe konfrontiert wird, die auf der Bildungslinie liegt. Während sich Fachkonferenzen mit einiger Sicherheit im traditionellen Begründungsrahmen jedes Faches halten können, didaktische Entscheidungen also nur partiell (Abfolge, Zeitaufwand) problematisieren müssen, erscheint die gleiche Aufgabe, Eltern zu informieren, für die Stufenkonferenz unter einem viel umfassenderen Blickwinkel mit ganz anderem Anspruch: Hier hört es sich so an, als sei den Eltern das Nebeneinander (oder die Integration) der Fächer als eine Art Gesamt-Bildungsprogramm vorzustellen, worin natürlich jede einzelne Schule überfordert wäre.

Ein ganz harmloser und gut gemeinter Absatz im Mitwirkungsgesetz (§ 11,7) rührt hier an ein Grundproblem aller Schulversuche. Einerseits muß die Schule Gelegenheit zu Versuchen haben, und das heißt auch, daß sie induktiv von einzelnen Maß-

nahmen auf der Erziehungslinie her nach und nach zur Ausfüllung und Konkretisierung eines Konzeptes finden dürfen muß, das zunächst nur in den groben Umrissen programmatischer Erklärungen vorgegeben ist. Andererseits scheint die Information der Eltern die Anforderung zu stellen, jene einzelnen Unterrichtseinheiten deduktiv und bündig aus einem Konzept abzuleiten. Daß diese Anforderung nur Unruhe und nicht Panik auslöst, dürfte einzig der Tatsache zu verdanken sein, daß das Verhältnis der GSK zu ihrer Elternschaft anderweitig emotional gut fundiert ist. Man stelle sich nur die Wirkung der gleichen Anforderung an einer Gesamtschule mit mißtrauischer Elternschaft und politisiertem Kollegium vor. Nichts läge dort näher, als daß die Lehrer den Passus als einen Versuch interpretieren, „uns an die Leine zu legen“. Obwohl die zum Differenzierungserlaß in der Frage der Abschlußdifferenzierung oppositionellen Kollegen dort diesen Verdacht durchaus haben und auch offen äußern, kommt er bei der Behandlung dieses Tagesordnungspunktes nicht auf.

Top 7: Impftermine sind bekanntzugeben, die Bescheinigungen für das Gesundheitsamt einzusammeln (als sozusagen „reiner Fall“ ein gutes Beispiel für die custodiale Funktion der Schule).

Top 8: Die Vertretung für eine Beratungslehrerin ist zu regeln, die Kollegen haben das bereits miteinander abgesprochen und unterrichten die Konferenz nur noch. Bemerkenswert ist daran – durch spätere Beobachtungen vielfach bestätigt –, mit welcher Selbstverständlichkeit die Lehrer der GSK solche „kleineren Probleme“ (Vertretungen, Aufsichten, Schreiben von Protokollen usw.) durch informelle Absprachen regeln, ohne daß einer dem anderen die dafür aufgewendeten Minuten vorrechnet. Das klappt insgesamt so gut, daß die Schulleitung in einigen Fällen (Stunden- und Raumtausch) alle Mühe hat, sich am Anfang des Schuljahres auf den jeweils neuesten Informationsstand zu bringen. Zur internen Struktur einer solchen Schule gehört – man darf sagen günstigenfalls – eine solche Teilautonomisierung (bei einigen Fachkonferenzen wird das noch deutlicher), die Subsystemen ein flexibles Operieren innerhalb von Rahmenbedingungen erlaubt. Der an zentralistisch strukturierte Schulleitungen gewöhnte Beobachter muß denn auch bei solchen Gelegenheiten lernen, daß hier der Schulleiter legitimerweise nicht „alles weiß“, sondern an das jeweils verantwortliche Subsystem weiterverweist, sei das nun ein Stufenbüro, eine Fachkonferenz, das Team der vier Hausmeister oder ein bestimmter Kollege, der z. B. den Vertretungsplan im Kopf hat oder eine Sammlung leitet. Zu wissen, wen man fragen muß, gehört demgemäß auch zu den wichtigsten Orientierungen für neue Kollegen.

Die Stufenkonferenz 5/6 findet acht Tage später statt und trägt zu dem bis dahin erreichten Informationsstand nur noch zweierlei bei. Erstens ist auch hier das Problem der Pausenaufsicht heiß umstritten, zweitens gibt es Probleme mit den Busabfahrzeiten, die zwar nur wenige Schüler an wenigen Tagen betreffen, aber Folgeprobleme nach sich ziehen. Von und nach Meinerzhagen, Halver und Lüdenscheid benutzen die Schüler öffentliche Busse, deren Abfahrzeiten in einigen Fällen (z. B. bei Schulschluß nach der 6. Stunde) ungünstig liegen. Die Schüler bitten dann den jeweiligen Lehrer darum, fünf Minuten eher gehen zu dürfen, weil sie sonst erst eine Stunde später (nach Halver) fahren könnten. Gewährt der Lehrer das, beanspruchen Schüler Richtung Lüdenscheid, für die der Bus allerdings halbstündig fährt, gleiche Rechte. Je nach Anteil auswärtiger Schüler in einer Klasse kann sich der Lehrer in diesem Fall auch gleich darauf einrichten, daß er die Stunde für alle Schüler fünf Minuten eher schließen muß. Dabei bleibt es allerdings nicht, denn die Schüler – im 5. Schuljahr durchaus verständlich – blicken schon früher ängstlich auf die

Uhr, beginnen schon vorher, ihre Sachen einzupacken, sind – kurz gesagt – in der zweiten Hälfte einer solchen Stunde ohnehin nicht mehr bei der Sache. Da ferner nicht alle Fachlehrer wissen, wer in welcher Klasse auswärtiger Schüler ist, kommt es in höheren Klassen schon mal vor, daß auch Kiersper Schüler mit der Begründung, ihr Bus fahre ihnen sonst weg, vorzeitig den Unterricht zu verlassen suchen. Andererseits, betonen andere Lehrer, müsse man schon Verständnis für die Schüler haben, denn alle Busse, auch die ausschließlich zur Schülerbeförderung eingesetzten, warten nicht lange auf Nachzügler, und gerade als jüngerer Schüler habe man da Angst, den Bus zu verpassen (zwei solche Dramen sind in anderen Skizzen festgehalten). Rechnet man schließlich als Schülermentalität ein, daß jeder gerne auf einem bestimmten Platz oder neben seinen Freunden sitzen möchte, kann man verstehen, daß alle Schüler versuchen, in der Busschlange möglichst weit vorne zu stehen. Einige Lehrer, die nach einer solchen Stunde Busaufsicht haben, klagen zusätzlich, daß ihre Aufsichtspflicht mit der Pflicht, die Stunde zu Ende zu halten, kollidiere. Wegen unterschiedlicher Bewertungen dieses Problems wird auch in dieser Sache kein formeller Beschluß gefaßt, nur vereinbart darauf zu achten, daß wirklich nur die Schüler aus Halver und diese wirklich auch nur fünf Minuten eher gehen dürfen. Bei näherer Betrachtung, welche Klassen an welchen Tagen davon betroffen sind, erweist sich das Ganze als objektiv marginales Problem. Es ist mehr die Taktik der Schüler, diese kleine Schwachstelle der Organisation auszunutzen, als der Anlaß selbst, was die Busabfahrzeiten zum Problem werden läßt (aus Halver kommen im 5. und 6. Schuljahr 9 bzw. 8 Schüler). Trotzdem wirft dieser Tagesordnungspunkt Licht auf ein weiteres Merkmal der internen Struktur einer solchen Schule. Die Lehrer werden häufig mit der Problemlage konfrontiert, berechtigten Sonderwünschen einzelner Schüler nachzugeben, damit aber Versuche zu begünstigen, unberechtigte Ansprüche vorgetragen zu bekommen, oder andererseits, wo sie sich skeptisch geben und Rückfragen stellen, jedesmal den Unterrichtsfaden durch solche Zwischenfälle zerschnitten zu bekommen. Man muß hier als neuer Kollege – war der Eindruck der Beobachter – ganz schön clever sein, wenn man sich weder von den Schülern (den Insidern des Systems!) laufend austricksen lassen, noch riskieren will, daß einen die kustodialen Pflichten überwältigen.

Skizze 3: Lehrerkonferenz

Montag, der 14. 8. 1978, 8 Uhr, Konferenzraum. Tische, hufeisenförmig aufgestellt mit einer zusätzlichen Mittellinie, bieten 94 Personen Platz (10 am Kopf und je 2x16, 2x14 und 2x12 Personen in den drei Reihen). Das reicht nicht; parallel zu den drei Reihen an der Längswand entlang zieht sich deswegen noch eine Bank. Zwei erste Eindrücke: Wie soll man – um Himmels willen – als Gast für drei Wochen, aber auch als Lehrer hier, 122 Kollegen kennenlernen? – Andererseits Familientreffen; in den Gruppen, die sich zusammensetzen, kennt nicht nur jeder jeden, sind nicht nur die meisten Kollegen per Du, sondern sie sprechen sich auch auf eine Weise an, die Vertrautheit mit den Ferienplänen (na, wie war es denn nun in ...), mit familiären Sorgen (na, ist eure Ute wieder gesund) oder mit Hobbys usw. verrät. Bevorzugte schulbezogene Frage: Bist du Klassenlehrer? (Später wissen wir, daß dieses Amt in doppelter Weise undankbar ist: als Endpunkt der Erziehungslinie, jenseits dessen nur noch der Beratungslehrer und der Schulpsychologe liegen, und als Endpunkt der Bildungslinie, insofern die Klassenbucheintragungen hier koordiniert und überwacht werden müssen.) Zweiter Eindruck: Es gibt viel Papier, angefangen bei den „Klassenlehrerpäckchen“ mit Listen über Stundenpläne und Terminpläne bis hin zu Merkblättern und Protokollen. Die Verwaltung hat gut vorgearbeitet, den Lehrern viel Schreibarbeit abgenommen, jedem das für ihn Relevante zusammengestellt; aber gelesen will das alles ja auch sein. Und neue Kollegen werden es – wie wir als

Gäste – nicht ganz leicht haben, sich alle Abkürzungen einzuprägen. Drei solche Verwirrspiele muß man als Anfänger hier entschlüsseln: den Gebäudekomplex samt Raumbezeichnungen, den vom Computer ausgedruckten Gesamtstundenplan und die durch das Zusammenspiel verschiedener Gremien geschaffene innere Struktur. Dritter Eindruck: Es gibt hier nur wenige ältere Lehrer, Lehrer, die mehr Dienstjahre haben als die Schule alt ist, möchte man präzisieren. Obwohl das, rein quantitativ betrachtet, so nicht stimmt, kennzeichnet es doch eine typische Identifikation der Kollegen, auch vieler älterer Lehrer, mit ihrer Arbeit: dies ist unsere Schule, sie ist mit uns und wir sind mit ihr groß geworden.

8.15 Uhr, genau c.t., vermute ich, schwenkt der Schulleiter die Handglocke des Versammlungsleiters. Mir bleibt kaum Zeit, mich über die Förmlichkeit zu wundern; schon mit dem ersten Satz stellt er die Glocke mit leicht selbstironischem Unterton als Neuerwerbung vor. Er hoffe, fährt er fort, jedermann habe sich gut erholt bzw. seinen Hausbau ein Stück vorangetrieben – die Konferenz lacht. Insider wissen um die Vielschichtigkeit dieser Bemerkung: Es ist ein leichter Wink, daß nun wieder die Schule den Vorrang vor dem Hausbau haben solle, es schwingt die Genugtuung mit, daß so viele der jungen Lehrer sich entschlossen haben, hier zu bauen, also hier an dieser Schule zu bleiben, es liegt leichter Spott darin, der die älteren Kollegen anspricht, die etwas vergrößert und doch schmunzelnd die „junge Linke“ ins „bürgerliche Eigenheim“ einziehen sehen; und doch überwiegt, in Verbindung mit dem „gut erholt“ die Besorgnis, jeder möge in den Ferien zufrieden gewesen sein und damit Kraft für das neue Schuljahr geschöpft haben.

Zwei Sätze nur, der über die Glocke und der über Erholung bzw. Hausbau, und schon ist, bevor die Konferenz noch richtig begonnen hat, der hier übliche Verhandlungsstil festgelegt und damit ein wichtiger Teil des Schulklimas charakterisiert: Wenn man es hier fertigbringt, ein wenig ironische Distanz zu sich selbst zu bewahren oder zu erlernen, dann darf man sicher sein, auch mit vielschichtigen Bemerkungen richtig verstanden zu werden. Zwar gibt es bisweilen auch harte Auseinandersetzungen in Klartext, aber doch nicht um den Preis, daß darüber das feine Netz persönlichen Verständnisses – und sei das bisweilen noch so hintergründig – zerrissen werden dürfte. Das ist eine Handlungsmaxime. Nicht jeder kann sie ständig befolgen; wer sehr in Prinzipien denkt, hat seine Schwierigkeiten mit ihr; bisweilen verdeckt sie Dissens, wo es der Sache nicht dienlich ist, mit fälschlicherweise unterstelltem Konsens zu arbeiten; aber insgesamt betrachtet, ist wohl nur dieser Verhandlungsstil geeignet, eine interne Struktur zu bewältigen, die so breiten Spielraum zwischen formellen Regelungen und den – weil die Schule noch jung ist, entsprechend seltenen – informellen Traditionen läßt.

Nach diesem Auftakt nun etwas formeller, dankt der Schulleiter für den guten Abschluß des alten Schuljahres und weist, nicht ohne Genugtuung darauf hin, daß diesmal erstmals ein „ruhiger Start“ in das neue Schuljahr zu gewärtigen sei. Wer die Zeit des Aufbaus – in wörtlichem, wie in übertragenem Sinn – mitgemacht hat, weiß, was das alles heißt: Versorgung mit Räumen und Lehrern, Stundenpläne, der ganze Berg von Listen und Formularen, das alles ist diesmal schon am ersten Schultag geregelt und vorhanden, es muß nicht in zu vielen Bereichen gleichzeitig erst eine Zeitlang improvisiert werden. Die Schulleitung bekommt Beifall dafür, insbesondere der Organisationsleiter für den fertigen Stundenplan.

Der Schulleiter begrüßt die neuen Kollegen und stellt sie vor, das Kollegium heißt sie mit Klopfen willkommen. Damit ist zugleich ein erster Abschnitt in der Konferenz markiert. Und wichtig ist daran, daß zuerst Personen angesprochen wurden. Nun erst geht der Schulleiter zu der Frage über: Was haben wir uns für dieses Jahr vor-

genommen? Und wieder nennt er als erstes, eine „Gehäusetradition“ zu schaffen. Der Zwischenruf: „Seid mal still, das is wichtig!“ verschafft ihm für diese Passage die Aufmerksamkeit auch der Kollegen, die der vorhergehenden Begrüßung und Ermunterung nicht bedurften. Vier Aufgaben zählt der Schulleiter in diesem Zusammenhang auf:

- Weil noch lückenhaft, seien für jedes Fach und jeden Jahrgang weitere Unterrichtseinheiten auszuarbeiten, aber auch die vorhandenen seien nach einmaliger Erprobung nicht schon perfekt. Er spricht damit die sich entwickelnde Tradition laufender Curriculumentwicklung und -revision an, die vor allem den Gesamtschulen zu stiften aufgegeben ist.
- Die Beschlüsse der Fachkonferenzen zu Kriterien der Leistungsbewertung müssen angewandt (d. h. für einzelne Unterrichtseinheiten operationalisiert und damit erprobt) werden.
- Die Ausprägung von Fertigkeiten müsse in allen Unterrichtseinheiten zum Prinzip werden und dürfe nicht neben dem sonstigen Unterricht in Form von Exkursen herlaufen.
- Das Problem der Abschlußgruppen und damit der Durchlässigkeit sei zu diskutieren (damit nimmt er auf einen Hauptstreitpunkt bereits des vergangenen Schuljahres, den Differenzierungserlaß, Bezug).

8.22 Uhr, nur sieben Minuten sind vergangen, doch schon sind die beiden Devisen ausgegeben, die persönliche und die sachliche, es ist der Tatsache zu verdanken, daß in beidem bereits an Traditionen angeknüpft werden konnte, wenn das mit so wenigen Worten abgeht. Andererseits bedarf es auf seiten des Sitzungsleiters einer so großen Konferenz auch der Selbstdisziplin. Gemurmel kommt bereits wieder auf, ein Themenwechsel ist angebracht: Termine. Die wichtigsten Ereignisse der kommenden Wochen – Schulkonferenz, Projektwoche, Betriebspraktikum, Pädagogischer Kongreß – werden, obwohl auch allesamt schriftlich angekündigt, noch einmal erwähnt. Manchen Leuten hier muß man alles dreimal sagen, sei, meint später ein Stufenleiter auf die Frage nach Funktionen der Konferenzen, ein Grund für solche Ankündigungen. Ein anderer ist sicher, daß die nochmalige Ankündigung in einer Konferenz einer Sache zusätzliche Bedeutung verleiht.

8.27 Uhr, erneut kommt vermehrt Unruhe auf, erneuter Themenwechsel. Nach einer kurzen Erinnerung an die bisherige wissenschaftliche Begleitung werden wir vorgestellt. Auf unsere Frage in der Vorbesprechung, wieviel Zeit dafür zur Verfügung stünde, wurde gesagt, etwa zehn Minuten. Auf die Rückfrage, besser fünf? wurde nur genickt. Wir wissen jetzt, warum. Unser Vorstellungstext ist eine Schreibmaschinenseite, dreieinhalb Minuten lang.

8.32 Uhr, erneuter Themenwechsel, Einzelansagen: Unterlagen für die Klassenlehrer, Preiserstattung für verlorene Bücher, Konterfeis der Lehrer für eine bebilderte Namensliste des Kollegiums fehlen noch (nicht nur neue Kollegen werden für diese Lernhilfe dankbar sein) – an dieser Stelle erfolgt übrigens die erste offizielle Wortmeldung eines Lehrers; dies in memoriam der ursprünglichen Bedeutung des Begriffes Konferenz – Information darüber, daß weitere wichtige Mitteilungen dem hausinternen Mitteilungsblatt „GSK-intern“ zu entnehmen sind (hier: Beförderungsstellen), Hinweis auf Regelungen für den Schriftverkehr mit dem Regierungspräsidenten und der Stadt (Beihilfeanträge seien privat zu frankieren), Ankündigung des katholischen Schülertagesdienstes für den Jahrgang 5, Wiederholung der weiteren Termine des heutigen Tages, Ergänzung zum Terminplan: am Dienstag in der 1. Stunde sei „Klassenlehrerstunde“.

8.40 Uhr, der Organisationsleiter übernimmt und erläutert einige Vorgaben für den Stundenplan und daraus abgeleitete Folgerungen. Zwei Biologie-Räume mußten für Klassenunterricht zur Verfügung gestellt werden, Unterrichtsabdeckung liegt bei 97–98%, nur im Fach Sport für Mädchen sei damit noch ein nennenswerter Mangel, allerdings komme der Schule dabei noch der Versuchszuschlag zugute. Anschließend kündigt der didaktische Leiter an, daß die Arbeitsgemeinschaften in der zweiten Schulwoche beginnen könnten. In den ersten drei Wochen sei die Anmeldung unverbindlich, um den Schülern Wahlmöglichkeiten zu bieten. Jeder Schüler müsse (im Rahmen seiner Pflichtstundenzahl) eine Arbeitsgemeinschaft besuchen, Lücken im Angebot bestünden vor allem noch bei Schach und Fischer-Technik. Auf Rückfragen stellen sich folgende Lücken in den formellen Regelungen heraus: Wie die Anwesenheit bei Arbeitsgemeinschaften erfaßt werden solle, sei noch offen; in welchen Grenzen die Zugehörigkeit zu einem Verein (Sport) oder nur die Teilnahme an spezifischen Veranstaltungen (Tanzstunde, Musikschule) auf die Arbeitsgemeinschaften angerechnet werden könne, sei noch nicht abschließend geklärt; angesichts der Frage nach der Zuordnung der Legasthenie-Gruppen wird kurz die Frage behandelt, wie man verhindern könne, daß sich der übrige Unterricht in die für Arbeitsgemeinschaften reservierten Zeiten hinein ausweite.

8.52 Uhr, der Stufenleiter 5/6 sucht Freiwillige, die den Eltern der Fünftkläbler nach der Aufnahmefeier die Schule zeigen. Der Schulleiter gratuliert Kollegen zur Hochzeit und anderen zur Geburt eines Kindes. Er bittet darum, die neuen Kollegen „an die Hand zu nehmen“. Er gibt bekannt, daß ein ehemaliger Kollege, der in ein „Berufsverbot“-Verfahren verwickelt war, inzwischen an einer anderen Gesamtschule eingestellt sei – was mit Beifall bedacht wird.

8.57 Uhr, Ende der Lehrerkonferenz, Gesamtdauer 42 Minuten, Beschlüsse wurden nicht gefaßt, Anträge nicht gestellt, Wortmeldungen gab es nur wenige, im wesentlichen informierte die Schulleitung. (Es war eben auch – vgl. S. 53 – keine Konferenz, sondern eine Dienstbesprechung.)

2.3.2 Resümee zur Erziehungslinie

Der Begriff Erziehungslinie bezeichnet ein Problem: Wie kann man erreichen, daß Erziehung als eine der beiden Hauptaufgaben der Schule nicht nur in der Theorie der Schule, dem Mitwirkungsgesetz und dem Selbstverständnis der Lehrer, sondern auch dazwischen, in Organisation und Verwaltung und im Unterricht das ihr zustehende Gewicht erhält?

Auf den ersten Blick beschäftigen sich die Konferenzen, von denen man dem Namen nach erwarten müßte, daß sie sich mit der „pädagogischen Qualität“ der Schule befassen, nur am Rande mit Erziehung.

In der Klassenkonferenz ging es einerseits um die „schwierigen“ Schüler, besonders um einen, für dessen weitere Betreuung aber der Beratungslehrer die Hauptverantwortung übernahm, andererseits um Maßnahmen, die überhaupt erst die Voraussetzungen für Unterricht schaffen sollen: Ruhe in der Klasse, Arbeitsmittel auf dem Tisch. In den drei Stufenkonferenzen kamen – im weitesten Sinne – Erziehungsprobleme nur bei wenigen Tagesordnungspunkten zur Sprache: Fehlmeldungen (9/10), Pausenaufsicht (7/8 und 5/6), Busabfahrzeiten (5/6). Es überwogen bereits Tagesordnungspunkte von der Bildungslinie: Bildungsarbeit im 9./10. Schuljahr, Nachprüfungen, Differenzierung, Betriebspraktikum, Differenzierung und Wahlpflichtbereich I im 7./8. Schuljahr, Elterninformation über Unter-

richtsplanung. Die Lehrerkonferenz wurde auf vier mögliche Traditionen, sämtlich auf der Bildungslinie, und auf die Arbeitsgemeinschaften aufmerksam gemacht. Soweit der Oberflächenbefund, der aber außerdem der Einschränkung unterliegt, daß nur je eine Konferenz, obendrein jeweils die erste im Schuljahr, beobachtet wurde.

Vom Oberflächenbefund sind zwei tiefere Analyseschichten zu unterscheiden. Die erste macht von einer begrifflichen Ausdifferenzierung des Wortes „Erziehung“ Gebrauch, die zweite betrachtet „Schulklima“ als Sozialisationsvariable und faßt damit die sekundäre Sozialisation der Schüler und die berufliche Sozialisation der Lehrer in derselben Betrachtung zusammen.

Mit der Unterscheidung von funktionaler und intentionaler Erziehung wird üblicherweise darauf aufmerksam gemacht, daß nicht nur bewußte Erziehungsmaßnahmen, sondern ebenfalls oder mehr noch andere Ereignisse im Leben eines Kindes, die keinesfalls erzieherische Absicht verraten, gleichwohl Erziehungswirkungen zeitigen. In diesem Sinne schafft jegliche Organisation und Verwaltung einer Schule Bedingungen mit Folgen auf der Erziehungslinie, sei das nun den Beteiligten bewußt oder nicht. Dieser Gedanke wird unter dem Leitbegriff Schulklima wieder aufgegriffen.

Eine andere Ausdifferenzierung ist die Unterscheidung von Bildung und Erziehung (nun beides in intentionaler Bedeutung) einerseits und andererseits Maßnahmen, die überhaupt erst die Voraussetzung für das Zustandekommen eines pädagogischen Verhältnisses schaffen. Für solche Maßnahmen prägte Herbart den Begriff „Regierung der Kinder“, der auch heute noch darauf aufmerksam machen kann, daß der Schule von der Gesellschaft Aufgaben übertragen werden, die ungeachtet aller pädagogischen Erwägungen erst einmal zu lösen sind. Das Aufsichtsproblem bietet sich hier zur Veranschaulichung an. Die wichtigsten Argumente dafür, daß die Tüme zumindest in den 10- und 20-Minuten-Pausen zu räumen seien und daß in den 5-Minuten-Pausen wenigstens die Klassen abzuschließen seien, waren folgende:

- Kinder gefährden sich und einander, wenn sie in den Pausen im Treppenhaus toben (dort jedenfalls mehr als auf dem Hof?),
- Kinder demolieren, wenn sie nicht beaufsichtigt werden, in dieser Zeit das Schulinventar (Schließfächer, Stühle),
- Kinder bestehlen einander, wenn die Klassen nicht abgeschlossen sind (zumindest im Sinne: Gelegenheit macht Diebe),
- Kinder brauchen in der Pause frische Luft und Bewegung.

Keines dieser Argumente ist genuin pädagogisch, vielmehr wird zweimal von medizinischem und zweimal von ökonomischem Standpunkt aus argumentiert. Alle vier Argumente sind vom „gesunden Menschenverstand“ aus Selbstverständlichkeiten. Wenn diese Gefahren bestehen, müssen sie abgewendet werden, mit Pädagogik hat das überhaupt nichts zu tun. Für Lehrer, die andererseits zu den Schülern ein pädagogisches Verhältnis aufbauen müssen, wenn die beiden inhaltlichen Ziele der Schule, Bildung und Erziehung im engeren Sinne, eingehalten werden sollen, liegen die Dinge nicht so einfach. Die Mittel, mit denen sie den gesellschaftlich für selbstverständlich gehaltenen Zustand herstellen könnten, schon Herbart zählt als „Maßregeln der Kinderregierung“ u. a. Drohung, Aufsicht und Autorität, aber auch Liebe auf, beruhen nämlich letztlich alle auf gewaltsamer Unterwerfung der Kinder unter die Ordnung der Erwachsenen. Lehrer, die sagen, sie wollten nicht den Polizi-

sten spielen, erkennen das völlig richtig, weigern sich allerdings, den Teil ihrer Beamtinnenrolle anzunehmen, mit dem sie an das staatliche Monopol zur Ausübung physischer Gewalt geknüpft sind. Daß – nebenbei gesagt – Hausmeister diese Skrupel seltener haben, erklärt sich ganz einfach damit, daß ihnen, jedenfalls von Amts wegen, keine pädagogische Rolle zugeordnet ist, mit der sie bei der Ausübung von „Regierungsmaßnahmen“ in Konflikt geraten könnten.

Lehrer hingegen stehen, wie übrigens auch Eltern, dauernd vor einem Balanceproblem. Setzen sie – durchaus zum Besten des Kindes – eine Maßnahme gewaltsam durch, setzen sie andererseits das Vertrauen aufs Spiel, das sie auf Dauer benötigen. Herbart empfiehlt daher in seinen Betrachtungen über „Zucht“, Regierungsmaßnahmen von Erziehungsmaßnahmen in einer auch für das Kind verständlichen Weise zu trennen. Während Regierungsmaßnahmen einzig darauf zielen, Ordnung zu stiften, zu erhalten oder wieder herzustellen, zielen Erziehungsmaßnahmen auf „das Gemüt“ des Kindes. Während erstere „kurz, kalt und trocken“ durchgeführt werden sollen, tritt bei den Erziehungsmaßnahmen der Lehrer dem Kind argumentierend und verständnisvoll entgegen. Möglicherweise unterscheiden sich auch aufsichtsführende Lehrer weniger in ihrer körperlichen Erscheinung als darin, wie klar sie den Kindern diese Unterscheidung machen können.

Eine Stütze für ein solches unpersönliches Ausüben von Macht und ein rein sachliches Durchsetzen von Ordnungsmaßnahmen könnten Konferenzbeschlüsse bieten, auf die der Lehrer sich nicht nur berufen kann, sondern an die er sich zu halten hat. Seine Regierungsmaßnahmen glichen dann dem Verhalten des ihm persönlich gut bekannten Polizisten, der ihm unter privaten Beileidsbekundungen gleichwohl den amtlich unvermeidlichen Strafbefehl ausschreibt. Das darin liegende Anerkenntnis beider Beteiligten, einer außerpersönlichen Ordnung unterworfen zu sein, fällt freilich leichter, wenn diese Ordnung anderweitig legitimiert wird. Dies ist dann die richtige Gelegenheit, den Kindern die Argumente vorzutragen, die in der Konferenz zu dem Beschluß führten, an den sich nun alle zu halten haben.

Dies wäre ein Vorschlag unter mehreren möglichen. Hinter ihm steht eine begriffliche Unterscheidung, die von den Besonderheiten einzelner Situationen (unentschuldigtes Fehlen, Pausenaufsicht etc.) absieht und versucht, das Allgemeine zu bezeichnen, den Rollenkonflikt, in dem sich Lehrer häufig befinden. Man kann diesen Vorschlag bis auf seine anthropologischen Grundannahmen zurückverfolgen, die Herbart mit der Unterscheidung von „wildem Ungestüm“ und „echtem Willen“ angesprochen hat. Man kann andere anthropologische Grundannahmen und an sie gebundene begriffliche Unterscheidungen einführen. Jedenfalls überführt man damit die bisher gelegentlich einzelner Vorkommnisse aufflackernde, dann aber unter Zeitdruck nie systematisch zu führende Diskussion in einen Bereich, in dem folgende Bedingungen gesichert werden können:

- ausreichende Zeit für jeden Lehrer, seinen grundsätzlichen Standpunkt darzulegen und nicht nur mit Hinweis auf einzelne Vorkommnisse, sondern auch unter Bezug auf pädagogische Theorien zu begründen,
- Gelegenheit für die anderen Lehrer, diesen Standpunkt zur Kenntnis zu nehmen, auf seine innere Stimmigkeit zu prüfen und die gegebenen Begründungen (auch durch Lektüre) nachzuvollziehen,
- zeitweilige Entlastung von Handlungsdruck, sei es von dem in bestimmten Erziehungssituationen, sei es von dem, der bei der Abfassung von Beschlußvorlagen für die nächste Konferenz entsteht.

Ein solcher Bereich könnte in Gestalt schulinterner Lehrerfortbildungsveranstaltungen geschaffen werden, die diesen drei Bedingungen genügen.

Eine vierte Bedingung, die bei diesem Vorschlag stillschweigend vorausgesetzt ist, scheint an der GSK gegeben. Unter anderen Bedingungen müßte man befürchten, daß solche „Erziehungsseminare“ mehr zur Verfestigung von Standpunkten als zur Auflockerung, mehr zum Theoretisieren als zum Ziehen praktischer Folgerungen verleiten. Darf man jedoch ein Schulklima voraussetzen, das es gestattet, Schärfe in der sachlichen Diskussion mit persönlicher Konzilianz zu verbinden, verlieren solche Befürchtungen an Gewicht. Schulintern sollten solche Seminare andererseits sein, um der puren Spekulation und dem Überwuchern von theoretischen Interessen vorzubeugen: Daß die miteinander durchaus auch theoretisch arbeitenden Personen andererseits am nächsten Tag wieder praktisch zusammenarbeiten müssen, dürfte hinreichend disziplinierend wirken.

Der in den skizzierten Konferenzen entstandene Eindruck vom Schulklima wurde in anderen Situationen noch teils ausdifferenziert, teils modifiziert, im ganzen aber bestätigt: Insgesamt leben die Lehrer den Schülern ein zwangloses Miteinander in vertrautem Umgangston vor, das nur durch zwei Merkmale beeinträchtigt wird, die auch schon in den Konferenzen sichtbar wurden: hohes Tempo und Unverbindlichkeit.

Wer als neuer Kollege oder Gast erstmals an einer solchen Konferenz teilnimmt, ist beeindruckt von der Routiniertheit, mit der in kurzer Zeit eine Fülle von Tagesordnungspunkten behandelt wird. Das setzt Informiertheit auf beiden Seiten voraus, Rückfragen werden kurz beschieden, man käme gar nicht auf den Gedanken zu sagen, man habe etwas nicht verstanden und wolle es noch einmal erklärt bekommen. Es ist nicht nur das Operieren mit Abkürzungen, Bestimmungen, früheren Vereinbarungen, nicht nur die Unterstellung, jeder Teilnehmer richte die ganze Zeit über seine ungeteilte Aufmerksamkeit auf den Informationsfluß, der da stromschnellenartig ausdifferenziert an ihm vorüberhuscht, es ist ebenso die Kürze und Präzision der Rückfragen, vor allem aber der als selbstverständlich vorausgesetzte Informationsstand, der beeindruckt. „Man muß hier ganz schön clever sein“, wenn man alles mitkriegen, alle Untertöne verstehen, den Schülern als Insidern nicht unterlegen sein will – ist wohl die beste Zusammenfassung dieses Aspekts.

Bei einigen Kollegen wirkt das hohe Tempo bemüht, sie müssen sich zu Präzision zwingen, neigen dazu – im Verhältnis zu den Standards – weitschweifig zu werden (die Konferenz reagiert mit Unruhe). Bei anderen Kollegen wirkt das Tempo professionell und wird mit einem Unterton von Rücksichtnahme auf den Neuling gedrosselt. Bei wieder anderen wirkt das Tempo locker, fast spielerisch souverän, andere schließlich strahlen Gelassenheit aus, so daß man gar nicht bemerkt, wie hoch das Interaktionstempo wirklich ist. Wer diese Spielformen beherrscht, versteht es, die Routiniertheit der Beziehungen mit zwischenmenschlicher Wärme zu verbinden; insofern war die Eröffnung der Lehrerkonferenz paradigmatisch für das Schulklima, das hier als ideal unterstellt wird.

Es gibt aber Fragen, denen eine Behandlung in aller Ruhe, die auch Umwege und Irrtümer nicht scheut, angemessener wäre. Die grundlegenden Auffassungen in Erziehungsfragen auszutauschen, ein Kind, das den Bus verpaßt hat, zu trösten, einem neuen Kollegen die Prinzipien zu erklären, nach denen sich Gruppierungen und bisweilen Fraktionen im Kollegium bilden, das alles erfordert mehr Zeit und einen anderen Interaktionsrhythmus.

Daß bestimmte Tagesordnungspunkte auf jeder Konferenz wieder auftauchen, be-

stimmte Probleme seit Bestehen der Schule noch immer nicht gelöst oder wenigstens verbindlichen Regelungen unterworfen sind, dürfte hier seine Ursache haben: Es handelt sich um Fragen mit hohem Zeitbedarf; gründlicher Vorbereitung und einiger Distanz zu den Alltagsproblemen bedürfte ihre Behandlung. Wenn man Subsysteme hinsichtlich ihrer Problemverarbeitungskapazität unterscheidet, muß man den Konferenzen auf der Erziehungslinie eine erhebliche horizontale Problemverarbeitungskapazität zusprechen: Es werden dort viele Einzelfragen, die inhaltlich sehr weit auseinander liegen, in kurzer Zeit geregelt. Demgegenüber hatte der Lehrer an der einklassigen Landschule (der auch hier öfter zum Vergleich herangezogen wird) es mit wenigen organisatorischen, administrativen und überhaupt nicht mit Kommunikationsproblemen zu tun. Das begünstigte eine Tendenz, vertikale Problemverarbeitungskapazität zu entwickeln, d. h. konkret: bezüglich weniger Sachfragen und einzelner Kinder immer tiefgründigere Verständnisebenen zu erschließen. Dieser hier etwas schematisierte und idealisierte Kontrast erklärt, woran manche der älteren Kollegen, die längere Zeit an kleineren Schulen unterrichteten und dort ihre berufliche Sozialisation durchmachten, leiden. Für sie ist das hohe Tempo hektisch, die Routiniertheit zugleich Oberflächlichkeit; sie vermissen die geduldige Vertiefung, sei das in einzelne Gegenstände im Unterricht, sei das in grundlegende Fragen der Erziehung. Es wird an anderer Stelle deutlich werden, daß keiner dieser älteren Lehrer an die einklassige Landschule zurück will, deren Mängel liegen im Vergleich zu der GSK allzu deutlich vor Augen; aber das, was in den positiven Varianten älterer Schulverhältnisse als vorbildliche „Lehrerpersönlichkeit“, „Gesicht einer Schule“, „vertraute Umgebung“, „einheitliche Erziehung“ wirksam war, in die Gesamtschule „herüberzuretten“, läge ihnen doch am Herzen.

In solchen Fragen scheint das hohe Tempo jedoch Verständnisbarrieren zu errichten. Daß manche der jungen Kollegen nach einer inhaltlichen Bestimmung von Erziehung und Bildung suchen, deren Verlust diese älteren Kollegen gerade betrauern, wird leicht übersehen, wenn man sich in flinken Interaktionen auf oberflächlichere Etikettierungen wie konservativ/progressiv verlassen muß. Doch kommt hier die Unverbindlichkeit – auch solcher Zuschreibungen – langfristig der Problemlösung zugute. Da jetzt bereits das Schulklima vorschreibt, persönliche Verletzungen zu vermeiden und Dissens in leichtem Spott, ironischer Distanz und immer mit Anerkennung der Möglichkeit von Auffassungsunterschieden auszudrücken, sind auch diese Etikettierungen häufig mehr als Abkürzungen, denn in ihrer vollen politischen Tragweite gemeint (vgl. die Skizze „Die Opposition zwinkert“).

Zudem gibt es viele Gelegenheiten, nicht nur beim geselligen Zusammensein, sondern vor allem auch in einigen Fachkonferenzen, bei der Planung der Projektwoche und bei allen schulischen Veranstaltungen, wo man Kollegen „von einer ganz anderen Seite“ kennenlernen kann und feststellen kann, daß die oder der „auch ganz vernünftig ist“. Von daher und von der Beruhigung der Arbeit, die damit eintrat, daß „erstmal ein ruhiger Anfang“ des Schuljahres möglich war, ist zu erwarten, daß der zwanglose Umgang, den die Lehrer den Schülern bereits jetzt vorleben, nach und nach auch den Tiefgang und die Verbindlichkeit erreicht, die notwendig wären, um den Schülern wortlos als Notwendigkeit oder Unmöglichkeit vor Augen zu führen, was jetzt noch durch „Regierungsmaßnahmen“ angeordnet oder verboten werden muß. Um bei dem Beispiel „Pause“ zu bleiben: Ein Lehrer, der mit seiner Klasse frühstückt, braucht nicht zu sagen, daß man die leere Milchtüte in den Papierkorb tut, er muß es nur vormachen.

Trotz allem muß das Resümee aber damit schließen, daß die großen Konferenzen nicht geeignet sind, Erziehungsprinzipien zu diskutieren und zu installieren. Was

auf der Erziehungslinie geschehen kann, ist, die Voraussetzungen für die Entstehung pädagogischer Verhältnisse zu sichern. Damit wird zugleich ein Stück funktionale Erziehung in Kultur genommen, und die kann schließlich wirksamer sein als noch so viele einzelne intentionale Erziehungsakte, ist es aber nur, wenn sie mit der intentionalen Erziehung in Einklang steht. Will man diese nicht – gewissermaßen komplementär zu einem ausschließlich an Qualifikationen orientierten Unterricht – in den Freizeitbereich externalisieren, wird bei der Analyse der Bildungslinie zu prüfen sein, inwieweit jetzt schon und künftig oder wenigstens prinzipiell dort Erziehungsfunktionen der Schule mit bedacht und mit erfüllt werden können. Auszunehmen von dieser Zusammenfassung sind die Klassenkonferenzen, deren Funktion nochmals im Vergleich zu den Fach-Team-Konferenzen und im Verhältnis zum Beratungssystem betrachtet werden muß.

2.3.3 Skizzen zur „Bildungslinie“

Für die Lehrerkonferenz wurden die Beratungsgegenstände auf der Bildungslinie bereits genannt. Unterhalb der Lehrerkonferenz kennt die GSK auf der Bildungslinie noch zwei Ebenen: die Fachkonferenzen und die Fach-Team-Konferenzen. Erstere vereinigen alle Lehrer, die ein Fach, letztere alle Lehrer, die ein Fach in einem Jahrgang unterrichten – das sind in einigen Fächern nur drei Lehrer. Gemäß der Stundenzahl, die einem Fach laut Stundentafel zukommt, kann man „große“ und „kleine“ Fächer unterscheiden: Für Fächer mit vier und mehr Wochenstunden benötigt die Schule natürlich mehr Lehrer als für Fächer mit zwei und weniger Wochenstunden (beides im Durchschnitt der Jahrgänge 5–10 gedacht).

Ferner kann man die Fächer darin unterscheiden, wie genau ihr Gegenstandsbe-
reich festgelegt ist. Durch Schulbücher, Richtlinien, Lehrerausbildung, schließlich durch wissenschaftliche Tradition ergeben sich jeweils unterschiedliche Begriffe von dem, was mit einem Schulfach gemeint ist. Man kann demgemäß Fächer mit scharfen Grenzen zu anderen Schulfächern von solchen mit fließenden Grenzen, hochstrukturierte von wenig strukturierten, stark traditionsgebundene von wenig traditionsgebundenen und in gewissem Sinne „krisenfeste“ Fächer von prekären Fächern unterscheiden. Diese Eigenschaften kommen dem Fach allerdings nicht nur gemäß einer „inneren Entwicklungsgesetzlichkeit“ zu, sondern sind auch von außen induziert. Das Fach Latein, lange Zeit krisenfest, traditionsgebunden und hochstrukturiert, allerdings mit offenen Grenzen zur Geschichte, zur Philosophie und zu anderen Sprachen, gerät an der Gesamtschule unter einen sonst nicht gekannten Legitimationsdruck, der eine Neubesinnung auf den möglichen „Bildungswert“ der Beschäftigung mit einer alten Sprache auslöst. Neben vordergründige Qualifikationserwägungen (viele Fremdwörter in allen wissenschaftlichen Fachsprachen sind lateinischen Ursprungs) treten dabei bald tiefergehende Überlegungen in zwei Richtungen. Inhaltlich werden Kirchenlatein, mittelalterliches Latein oder die Tradition römischen Rechts „wiederentdeckt“ als Gegenstände, an denen die Prägung unserer kulturellen Überlieferung durch die lateinische Sprache augenfälliger wird, als wenn man die enge Bindung an den traditionellen Begriff von „humanistischer Bildung“ beibehielte; die Tradition offener Grenzen kommt einer solchen Modernisierung des Selbstverständnisses entgegen. Auf der Ebene der Unterrichtsmethodik ist es der äußere Zwang, Latein als Fremdsprache erst ab dem 9. Schuljahr anbieten zu können, der zugleich die inhaltliche Überlegung auslöst, daß dann – mit Grundkenntnissen in Englisch und Französisch im Hintergrund – eine andere Lehrgangsstruktur möglich wird, die linguistisch vergleichende Gesichts-

punkte betont, die andere Fächer durch Stabilisierung grammatischer Grundkenntnisse stützt, damit aber selbst weniger linear als früher und weniger auf letzte konstruktive Feinheiten bedacht sein kann. „Krisen“ können einem Fach also durchaus zugute kommen. Bezogen auf die Lehrer, die ein Fach erteilen, kann man Überlegungen zum Charakter eines Schulfaches in einer Schule zu bestimmter Zeit vereinfachend zusammenfassen, indem man homogene von heterogenen fachlichen Bedingungen unterscheidet. Unter den „großen“ Fächern ist Mathematik in diesem Sinne „homogen“, gefolgt von Englisch, Deutsch und Gesellschaftslehre, wobei die Zunahme an Heterogenität unterschiedliche Gründe hat. Unter den „kleinen“ Fächern sind Technik und Wirtschaft (zumindest je für sich), Physik, Chemie und Biologie eher homogen – wenn auch mit Abstufungen in der Richtung der Aufzählung – und Kunst oder Musik stärker heterogen. Für die Fächer Sport, Französisch und Religion reichen die Eindrücke, die wir sammeln konnten, nicht zu einer Charakterisierung aus.

Selbstverständlich handelt es sich bei dieser Charakterisierung um eine grobe Hypothese, die durch genauere Beobachtungen modifiziert, vielleicht auch widerlegt werden kann. Gleichwohl eignet sich die Charakterisierung dazu, im Verlauf und Gegenstandsbereich der Fachkonferenzen strukturelle Regelmäßigkeiten von Zufälligkeiten in der personellen Zusammensetzung zu unterscheiden.

Damit sind insgesamt drei Bedingungs Bündel bezeichnet, von denen die Arbeit in den Fachkonferenzen geprägt erscheint:

- Grad der Homogenität/Heterogenität des Faches,
- Anzahl der beteiligten Personen,
- Spezifische Merkmale der personellen Zusammensetzung.

Die Fachkonferenzen tagten sämtlich an je einem Nachmittag in der ersten Schulwoche, in der deshalb nur vormittags Unterricht erteilt wurde (auch der Mensabetrieb und der Freizeitbereich ruhten noch). Trotz ausgeklügelter Parallelisierung ließ es sich nicht vermeiden, daß manche Lehrer nur in einem ihrer beiden Fächer an der Fachkonferenz teilnehmen konnten, weil die andere Konferenz zur gleichen Zeit tagte (so etwas wird teils durch schriftliche Information, teils durch informelle Kontakte aufgefangen). Auch die Beobachter konnten deswegen nur einen Teil der Konferenzen in „kleinen“ Fächern besuchen. Dabei ergab sich als Schwierigkeit, jeweils den Tagungsort auszukundschaften, der bei den Kollegen als selbstverständlich bekannt vorausgesetzt wird; wenn eine Konferenz aber außerhalb der Schule und noch dazu zu einem anderen Zeitpunkt verabredet ist, wird sie selbst für die bestinformierten Mitglieder der Schulleitung unauffindbar. Als Neuling oder Gast tut man also gut daran, als erstes die Namen der Fachkoordinatoren zu erlernen; so wurde auch uns geraten, möglichst viele Fachkonferenzen zu besuchen, weil wir dort am besten Kontakt zu Kollegen aufnehmen könnten, um Unterrichtsbesuche zu vereinbaren. Gemäß der hier geltenden Regel, daß von Subsystemen Mut zu Autonomie erwartet wird, wählten wir dafür allerdings einen systematischeren Zugang über Jahrgangsstufen und den Gesamtstundenplan (vgl. Kapitel 3).

Skizze 4: Fachkonferenz Mathematik (groß, homogen)

Anwesend sind zunächst 14 Lehrer, 7 sind bei anderen Fachkonferenzen (im Sitzungsverlauf kommen noch zwei oder drei Kollegen hinzu). Der Fachkoordinator gibt die Tagesordnung bekannt.

TOP 1: Es wird festgelegt, wer in diesem Schuljahr die Funktion des Teamleiter für jeden Jahrgang wahrnimmt und welche Lehrer zu jedem Jahrgangs-Team gehören.

Dabei wird abgewogen, welche Kollegen noch andere Ämter haben, bereits in dieser Funktion waren oder neu an der Schule sind.

Die Vermutung des Beobachters, daß auf diesem Wege eine systematische Ämterrotation angestrebt würde, wird später nicht bestätigt; als Prinzip innerer Strukturierung ist dieser Prozeß der Schulleitung bewußt, nicht aber als Prinzip zur Weiterqualifizierung von Lehrern. Die Autonomisierung der Subsysteme (Wahl der Fachkoordinatoren, Jahrgangs-Teamleiter durch die Fachkonferenzen) führt aber dazu, daß nach und nach die meisten Kollegen einmal in die Rolle geraten, für einen Teilbereich Koordinationsverantwortung zu übernehmen. Das führt weiter dazu, daß fast jeder Erfahrungen in der Vorbereitung und Leitung von Sitzungen sammelt; darunter auch die Erfahrung, daß „die Hauptarbeit beim Koordinator hängen bleibt“, wenn sich die jeweiligen Mitglieder einer Konferenz oder eines Teams wenig engagieren. Da derselbe Lehrer in anderen Situationen „einfaches“ Mitglied ist, kann er aber dem jeweiligen Sitzungsleiter nachfühlen, wie sehr er sich auf die Mitarbeit aller angewiesen fühlt, so daß das „heimliche Rotationssystem“, wie man es einstweilen nennen muß, insgesamt eine Intensivierung von Kooperationsbeziehungen begünstigt. Der mit ihm verbundene Rollentausch trägt ferner dazu bei, daß statt starrer Vorgesetzter-Untergebener-Beziehungen eine personunabhängige Respektierung funktionaler Autorität eintritt, die eine erste strukturelle Erklärung für den Eindruck von einem zwanglosen Umgang der Kollegen miteinander liefert.

TOP 2: Leistungsbewertung, einzelne Regelungen werden teils in Erinnerung gerufen, teils festgelegt, teils problematisiert:

- Tests und Mitarbeit sollen gleich gewichtet werden,
- genehmigungspflichtig sind Tests, wenn in den Jahrgängen 5/6 20% der Arbeiten, Jahrgang 7g, 8g und 9h 33% der Arbeiten unter der Bewertungsstufe 3, in den Jahrgängen 7e, 8e und 9q 33% der Arbeiten unter Bewertungsstufe 4 liegen. Die Abkürzungen, durchaus Bestandteil der Konferenz-Umgangssprache, bezeichnen die Differenzierungsstufen: Grundkurs, Erweiterungskurs auf der Stufe 7/8 und Hauptschulabschluß, Qualifikationsvermerk für Klasse 9 (statt q wird auch fo gesagt, im Vorgriff auf das angestrebte Ziel Fachoberschulreife am Ende der Klasse 10).
- Dauer der Tests in Klasse 9 1–2 Stunden, in Klasse 10 2–3 Stunden.
- In den Klassen 7 bis 9 wird pro Halbjahr zusätzlich ein Test über Grundfertigkeiten (Dezimal- und sonstige Bruchrechnung, Winkelmessung und andere Konstruktionen, Prozentrechnung u. ä.) geschrieben; dieser Sondervereinbarung läge ein Beschluß der letzten Fachkonferenz zugrunde (in dieser werden keine formellen Beschlüsse gefaßt).
- In Klasse 7 ist ein Erweiterungskurs kleiner als die Grundkurse, das verstößt gegen eine Vereinbarung, ist aber nur durch die Klassenkonferenz zu ändern und wird an diese überwiesen.

TOP 3: Die Jahres-Stoffverteilungspläne werden abgezogen herumgegeben und anschließend erläutert, was Abweichungen vom Vorjahr angeht:

- Jg. 5: Thema 5, Zufallsexperimente, wurde nicht geschafft.
- Jg. 6: Thema 2, es wird ein verkürzter Weg über Operatoren eingeschlagen (hier werden exkursartig einige Informationen über Übungshilfen, LÜK und Klett-Training gegeben).

- Jg. 8: Thema 1, dort ist noch etwas Geometrie nachzuholen, die im Vorjahr nicht geschafft wurde.
- Jg. 8: Thema 3, es wird erwogen, ob das Thema nicht statt an dritter Stelle als siebentes plaziert werden solle – dies unter Bezug auf ähnliche Inhalte im 9. Schuljahr. Den Jahrgangs-Teams wird in dieser Frage freie Hand gelassen, das miteinander abzustimmen.
- Jg. 9: Thema 1 soll dazu dienen, vor Beginn des Betriebspraktikums Grundfertigkeiten zu wiederholen. In diesem Zusammenhang und für den Unterricht in Abschlußgruppen hat man typische Aufgaben aus den Eingangsprüfungen gesammelt, denen die Bewerber von den am Ort ansässigen Betrieben unterzogen werden.
- Die Jahrgangsordner enthalten die noch brauchbaren Unterrichtsmaterialien (unklar bleibt, ob Vorräte oder Druckvorlagen) und die Listen mit den Grund- und Erweiterungsanforderungen. Sie sind beim Fachkoordinator erhältlich. Es wird angekündigt, daß diese Listen in diesem Jahr zu überprüfen und zu überarbeiten seien, das gelte auch für einige Unterrichtseinheiten.

TOP 4: Der Diskussion über die Umstellung auf ein neues „Mathematische Unterrichtswerk GAMMA“ (Stuttgart: Klett) kann der Beobachter mangels Kenntnis der Themenpläne und der zu vergleichenden Schulbücher nicht folgen. Soweit die unterschiedliche Beteiligung an der Diskussion diesen Schluß zuläßt, sind aber auch nicht alle anwesenden Lehrer dem Tempo gewachsen, in dem die Kongruenzen und Inkongruenzen einzelner Buchabschnitte mit einzelnen Themen in den verschiedenen Jahrgängen abgewogen werden. Dahinter steht nicht nur Übersicht über die Inhalte des „idealen Mathematiklehrgangs“, auf dessen stillschweigend unterstelltem Hintergrund hier argumentiert wird, sondern auch reiche Erfahrung mit methodischen Varianten bei einzelnen Themen, die offenbar durch den regelmäßigen Erfahrungsaustausch in den Jahrgangs-Team-Gruppen zum gemeinsamen Bewußtseinsstand geworden ist. Zieht man die einleitend gegebenen Charakterisierungsmöglichkeiten verschiedener Schulfächer ins Kalkül, nimmt es aber auch nicht wunder, diesen Professionalisierungsgrad einer curricularen Diskussion vorzufinden: die klaren Grenzen des Faches, eine auch durch Reformen nur an bestimmten Punkten veränderte Struktur des Lehrgangs, eine Tradition des Umgangs mit Mathematik, die bis in die eigene Schulzeit zurückreicht und eine in Schule und Studium weitgehend standardisierte fachliche Sozialisation bilden hier einen Sockel, der in anderen Fächern nicht gleichermaßen festgefügt und gleichermaßen als bei allen Lehrern vorhanden vorausgesetzt werden kann. (Die Fachkonferenz beschäftigte sich an diesem Tage allerdings nur mit dem Bereich der Sekundarstufe I; größere Auffassungsunterschiede wären vermutlich zu erwarten, wenn die Inhalte und Kriterien der Sekundarstufe II zur Debatte stünden und die von dorthin definierten Anforderungen auf die Sekundarstufe I zu projizieren wären.)

TOP 5: Stützmaßnahmen werden in folgenden Einzelheiten besprochen:

- Prinzipiell solle der zusätzliche Lehrer mit den besseren, der Fachlehrer mit den schlechteren Schülern seines Kurses arbeiten.
- Wegen der Kopplung von je zwei Klassen (auf der Stufe 7/8) gäbe es aber zusätzliche Abstimmungsprobleme. Soweit parallel zu den Stützkursen Schüler verschiedener Kurse oder Klassen zusammenkommen, sei der zusätzliche Lehrer u. U. gezwungen, reine Übungsstunden zu halten.
- Besonders intensiv werden Stützmaßnahmen für den 9. Jahrgang besprochen (in hier nicht wiederzugebenden Details).

- Es wird gefragt, wer noch „Stunden unterzubringen“ habe, aus denen er Stützkurs-Stunden machen könne. Zur Teilautonomisierung von Subsystemen gehört es, daß der Gesamtstundenplan nicht das gesamte Stundendeputat aller Lehrer voll verplant. Den Fachkonferenzen steht damit noch Manövriermasse für die Vergabe von Entlastungsstunden (bei zusätzlicher curricularer Arbeit oder Betreuung von Sammlungen), für die Einrichtung von Kursen und Arbeitsgemeinschaften und für Betätigung im Ganztagsbereich zur Verfügung.

TOP 6: Etatanforderungen zu stellen und zugewiesene Mittel zu verteilen, gehört ebenfalls zum Entscheidungsraum der Fachkonferenzen, jedenfalls in dem Rahmen, den einerseits der Gesamtetat der Schule, andererseits die für eine bestimmte Anzahl von Schülern unentbehrliche Grundausstattung übrigläßt.

Für die eventuelle Anschaffung eines zweiten Koffers mit Taschenrechnern sollen Verhandlungen mit der Fachkonferenz Physik aufgenommen werden. Im Buchetat sind von DM 14 000 noch DM 4000 für die weitere Anschaffung des neuen Lehrwerks vorhanden. Für Zeitschriften wird der Schulleitung der alte Ansatz von DM 600 ohne neuerliche Begründung mitgeteilt.

Skizze 5: Fachkonferenz Gesellschaftslehre (groß, heterogen)

Von 29 Mitgliedern sind 26 anwesend (an diesem Freitagnachmittag tagt keine andere Fachkonferenz).

TOP 1: Informationen (über Termine, noch vorhandene Unterrichtsmaterialien), die Erinnerung an „dienstliche Obliegenheiten“ (angesichts der Frage, wer das Protokoll führen soll) löst Unruhe, die Erwähnung noch vorhandener Videobänder eine kurze inhaltliche Diskussion aus, in der einige Lehrer ihre Erfahrungen mit dem Einsatz verschiedener Videobänder vergleichen.

TOP 2: Der stellvertretende Fachkonferenzvorsitzende wird praktisch per Akklamation gewählt; der Form halber fragt der Fachkoordinator nach Gegenstimmen, es gibt aber keine.

TOP 3: Zeitschriften-Abonnements. Es werden acht Zeitschriften von dieser Fachkonferenz gehalten; die Frage, ob man es dabei belassen solle, löst zunächst wenig Echo im Plenum aus. Der Fachkoordinator fragt deshalb die einzelnen Titel ab. Bei offensichtlich je nach Titel unterschiedlichem Informationsstand ergeben sich neben vielen Enthaltungen jeweils wenige Für- oder Gegenstimmen. Erst die Intervention des didaktischen Leiters, der inhaltliche Begründungen anmahnt, bringt eine – nun aber ziemlich emotionsgeladene – Debatte in Gang, die sich auf zwei Ebenen vollzieht. Einzelne Lehrer bringen für die alten Abonnements und drei Neuvorschläge inhaltliche Begründungen vor, die können aber nicht diskutiert werden, da einmal die Mehrzahl der Lehrer die Zeitschriften nicht alle kennt (das Spektrum reicht ja aber auch von der Geographischen Rundschau und Geographie im Unterricht über mehrere sozialkundliche Titel bis hin zur Geschichtsdidaktik und einer Museumszeitschrift, und die Lehrer sind eben nicht Fachlehrer für Gesellschaftslehre, sondern für Geschichte, Geographie oder Sozialkunde), zum anderen jedoch und bald vorwiegend, weil unklar ist, unter welchen Kriterien und zu welchen Zwecken die Zeitschriften eigentlich gehalten werden sollen. Folgende Kriterien werden dabei in die Diskussion gebracht:

- Die Zeitschrift wird ohnehin von einigen Lehrern privat gehalten, braucht also nicht aus öffentlichen Mitteln finanziert zu werden; dagegen wird der Anspruch des Lehrers gehalten, die notwendigen Arbeitsmittel (auch zur Vorbereitung und Weiterbildung) in der Schule vorzufinden.

- Die Zeitschrift enthält Unterrichtsbeispiele, Abbildungen, die man im Unterricht verwenden kann, ausgearbeitete Unterrichtseinheiten oder Unterrichtsmaterialien.
- Die Zeitschrift wird von vielen Lehrern gelesen; dagegen: sie wird von wenigen Spezialisten gelesen, die aber relevante Informationen über die Fach-Team-Gruppen an ihre Kollegen weitergeben.
- Das Halten von Fachzeitschriften darf den finanziellen Spielraum für das Halten von allgemein schulpädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften nicht beeinträchtigen; dagegen: dies zu steuern, sei Angelegenheit der Konferenz der Fachkoordinatoren bzw. der Schulleitung (also hier kein Verhandlungsgegenstand).

Unter so heterogenem und Punkt für Punkt umstrittenem Kriterienhorizont und Zeitdruck setzen sich schließlich formale Argumente durch. Die Frage ist nun, nach welchem Modus und mit welchen Mehrheiten die Fachkonferenz in dieser Angelegenheit beschließen soll. Es wird der Beschluß gefaßt, über die einzelnen Vorschläge mit der Mehrheit der anwesenden Mitglieder zu befinden (der damit überstimmte Geschäftsordnungsantrag verlangte eine qualifizierte Mehrheit; wobei allerdings über die ganze Debatte unklar blieb, ob dieser Begriff quantitativ im Sinne einer Geschäftsordnung oder qualitativ im Sinne des Informationsstandes der Abstimmenden gebraucht wurde).

Daß es in dieser Fachkonferenz etwas turbulent zugehen könne, war uns schon vorher angekündigt worden. Die Ursachen dafür wurden aber mehr in Persönlichkeitseigenschaften der Beteiligten, allenfalls noch in den Merkmalen des Faches Gesellschaftslehre (ohne klare Grenzen, kaum strukturiert, kaum Tradition, wenig krisenfest) gesehen. Daß diese Charakterisierung auf das Fach Sozialkunde viel eher zutrifft als auf Geographie und Geschichte, daß hier neben der Anzahl der Beteiligten vor allem die Heterogenität ihrer Vorbildung und ihrer Interessen belastend wirkt, wurde als struktureller Tatbestand unterbewertet. Es liegt wohl den alltäglichen Ursachenzuschreibungen näher, sich auf Persönlichkeitsmerkmale wie z. B. politische Einstellungen, Selbstdisziplin oder fachliche Kompetenz zu beziehen als auf hinter diesen Merkmalen stehende Bedingungen beruflicher Sozialisation oder gar strukturelle Eigenschaften der zu behandelnden Gegenstände. Dabei liegt es auf der Hand, daß mit der Vereinbarung, ein bestimmtes Lesestück in Deutsch oder ein Videoband über Mitbestimmung in Sozialkunde als Unterrichtsgegenstand zu wählen, viel weniger entschieden ist als mit dem Bau einer Ampelanlage in Technik.

TOP 4: Der Fachkoordinator reagiert auf die Turbulenz mit einer wohlabgewogenen Mischung aus Förmlichkeit (er zitiert das Mitwirkungsgesetz, läßt über einen Antrag auf Schluß der Debatte abstimmen, obwohl keine Gegenrede da war) und Toleranz bei Verletzung der Verhandlungsregeln (den didaktischen Leiter läßt er auch noch nach dem Beschluß, die Debatte zu beenden, inhaltlich zu Wort kommen). Diese flexible Verhandlungsführung wirkt beruhigend (weil inhaltliche Argumente nicht aus formalen Gründen abgeschnitten werden) und doch beschleunigend (weil der Anspruch, geschäftsordnungsmäßig zu verfahren, dabei mit leiser Mißbilligung aufrecht erhalten wird). Auf diese Weise – vielleicht auch, weil in der Debatte über die Zeitschriften-Abonnements genügend Zeit und Kraft verbraucht worden war – geht TOP 4 zunehmend anstandslos über die Bühne, obwohl er einige brisante Unterpunkte enthält:

- Leistungsbewertung: Es sollen die mündlichen Leistungen und die Heftführung zugrunde gelegt werden, nicht aber Tests. Das Kriterium Heftführung wird dahin-

gehend problematisiert, daß nicht nur der äußere Eindruck (sondern auch der Inhalt, insbesondere eigenständiger) und das abschließende Ergebnis (sondern auch der Entstehungsprozeß: regelmäßige Heftführung, häusliche Hilfe oder Anlehnung an Mitschüler, relative Leistungsverbesserungen) beachtet werden sollen. Mit diesem Vorschlag konkurriert ein stärker ausdifferenzierter, der jeweils Zehntel der Gesamtbewertung im Verhältnis 1:3:3:3 auf Fertigkeiten, das inhaltliche Gewicht der Beiträge, die Häufigkeit der Beteiligung und die Heftführung verteilt sehen will. Beschlossen wird, einstweilen wie bisher zu verfahren (gleiches Gewicht für Mitarbeit und Heftführung).

- Ohne größere Debatte und mit nur geringfügigen, eher redaktionellen Änderungen gehen die Themenlisten für die einzelnen Jahrgänge und die Aufstellungen über Grund- und Zusatzanforderungen durch (was aber nicht als Konsens mißdeutet werden darf: etwas halblaut albernde Randbemerkungen signalisieren, daß das entweder in den Jahrgangs-Team-Gruppen ausgetragen wird oder unter der Überschrift „Methodenfreiheit“ ins Belieben des einzelnen Lehrers gestellt wird).

TOP 5: Zur Sammlung von Vorschlägen zur Projektwoche wird eine Liste herumgegeben.

TOP 6: Die Ausarbeitung und Sammlung von Unterrichtseinheiten muß zwischen der AG Curriculum und den Jahrgangs-Team-Gruppen koordiniert werden. Nach Ablauf jeder Unterrichtseinheit sei deshalb auf einem Formblatt eine Übersicht (über die Inhalte) zu erstellen, der Verlauf zu beschreiben und eine Sammlung der Arbeitsblätter beizufügen. Das damit signalisierte Niveau kooperativer Unterrichtsplanung führt zu einer Kontroverse darüber, wie oft die Jahrgangs-Team-Gruppen tagen sollen (bei einem 14tägigen Abstand komme man auf drei Jahrgangs-Team-Gruppen-Termine pro Woche, die meistens erst nach 16 Uhr angesetzt werden könnten) und ob man das überhaupt vorschreiben solle. Das Problem wird den Jahrgangs-Team-Sprechern überlassen, die (wiederum unter Berücksichtigung verfügbarer Entlastungsstunden) bestimmt werden.

Skizze 6: Fachkonferenz Chemie (klein, homogen)

Die Konferenz tagt im Chemie-Vorbereitungsraum. Es gibt Plätzchen und aus 200ml-Meßbechern Cola (im Kühlschrank vorrätig). Sechs Kollegen finden sich ein, einer kommt später, einer nimmt an der Fachkonferenz Sport teil. Vor Eintritt in die Tagesordnung werden Stunden getauscht, d. h., die Lehrer wechseln ihre Zuordnung zu bestimmten Klassen, wie sie der vom Computer ausgedruckte Gesamtstundenplan vorsah, teils um Kontinuitäten zu schaffen („die hatte ich im vorigen Jahr in Biologie“), teils um sich Freistunden für die Vor- und Nachbereitung oder für Jahrgangs-Team-Termine zu schaffen. Nebenbei wird ein Referendar auf diese Weise mit Stunden versorgt. In gleicher Weise wird kurz abgesprochen, wer wann welchen der Chemie-Fachräume beansprucht. Die Schulleitung wird später vom Fachkoordinator benachrichtigt, damit der Organisationsleiter den Gesamtstundenplan auf den letztgültigen Stand bringen kann. In der Physiksammlung hängt außerdem nochmals eine Übersicht der Zuordnung von Lehrern zu Zeiten und Fachräumen aus, damit die Naturwissenschaftler untereinander wissen, wann man wen wo erreichen kann. – Ein weiterer Beleg für die funktionale Teilautonomisierung von Subsystemen.

Dann wird die Konferenz offiziell eröffnet, zwei Schülervertreter werden begrüßt (an den anderen Fachkonferenzen nahmen keine Schülervertreter teil), ich werde vorgestellt und erläutere kurz den Zweck meiner Anwesenheit. Die Tagesordnung (sie hing schon einige Tage vorher aus) wird nochmals verlesen.

TOP 1: Es wird ein Modell gesucht, nach dem jeder zu bestimmten Zeiten für bestimmte Teile der Chemie-Sammlung zuständig sein soll. Das Modell soll folgende Prinzipien berücksichtigen: Jeder sorgt erst einmal sofort im Anschluß an die Stunde dafür, daß Geräte gesäubert und eingeordnet werden (deshalb auch die Bemühung darum, zwischen den Unterrichtsstunden Freistunden als Rüstzeiten zu gewinnen), einmal in der Woche hält jeder Nachschau und bringt das in Ordnung, was in den Rüstzeiten nicht geschafft wurde, dabei werden beschädigte Geräte oder ausgehende Chemikalien in eine Liste eingetragen, die beim Fachkoordinator ausliegt. Es wird kurz diskutiert, wer an welchem Wochentag Nachschau halten könnte, oder ob man einen Nachmittag (Dienstag oder sonst nach 16 Uhr) für alle festlegen solle. Als das auf Schwierigkeiten stößt, wird vereinbart, Präzisierungen zum Modell zur nächsten Fachkonferenz zu überlegen. An einige weitere Elemente der Sammlungsordnung wird dabei erinnert: Wer einen der fahrbaren Tische im Sammlungsraum (auf denen die für eine Stunde benötigten Geräte und Chemikalien in den Rüstzeiten bereitgestellt werden) länger als ein Woche braucht, soll das Datum, bis zu dem er den Tisch benötigt, aufkleben, sonst wird der Tisch routinemäßig abgeräumt; in den Schränken ist alles sechsfach (entsprechend der Anzahl der Tischgruppen in den Fachräumen) vorhanden, oben die Chemikalien, unten die großen Glasgeräte, in der Mitte die kleinen Geräte, alles (man muß also auch die Nomenklatur für Becher, Kolben etc. beherrschen) in alphabetischer Ordnung. Zwei Kollegen, die den Rück-Umzug aus dem Block C (im Untergeschoß des einen Turmes) während der Ferien besorgten, unterrichten die anderen darüber, welches die neuen Standorte des Umzugsgutes sind. Nebenbei wird angesprochen, daß die Schüler gern die Siebe aus den Becken an den Gruppentischen in den Fachräumen ausbauen und allerhand in den Abfluß stopfen. Die Angelegenheit wird nicht als disziplinarisches, sondern als technisches Problem geregelt: ein Kollege wird die Siebe mit Zementkleber festkleben.

TOP 2: Sonderaufgaben curricularer Planung und Entlastungsstunden werden verteilt. Aufgabenbereiche sind dabei:

- Herstellung bestimmter Lösungen und spezieller Reagenzien, Vorbereitung von audiovisuellen Medien, Neugestaltung der „Arbeitsbogenwand“ (in jedem Fach muß immer mindestens ein Blatt als Druckvorlage bleiben und/oder es gibt eine Mappe mit den Originalen).
- Ausarbeitung des Curriculums WP 9 (Wahlpflichtbereich, Klasse 9).
- Desgl. Jahrgang 10, mit der Frage, ob und wie hier Chemie im Kern(unterricht) von Chemie im WP(unterricht) zu unterscheiden sei. Verlangt wird ein gemeinsames Grundwissen ab Klasse 11, gegeben sind aber unterschiedliche Niveaus und Stundenzahlen in der Sekundarstufe I.

In einem Exkurs wird dem Referendar und mir erläutert, für welche Schülerkonstellationen insgesamt zu planen ist. Dabei ist zu unterscheiden, ob Chemie als Pflichtfach (d. h. hier „im Kern“) oder als Wahlpflichtfach oder sogar parallel in beiden Bereichen angeboten werden muß und mit welchen Vorkenntnissen bei den Schülern jeweils zu rechnen ist. Das führt zu folgender Übersicht:

Jg.	Kern	WP	Kern + WP	Kern HA	KernHQ/FO	
7	1					
8		2				(HA, HQ, FO
9		5		4	3	entsprechend
10			7	6		Abschlüssen)

In der zugehörigen Diskussion überwiegt die Tendenz, unter fachlichen Gesichtspunkten zu einer curricularen Vereinheitlichung zu kommen (Unterrichtseinheiten werden dabei gewissermaßen als Bausteine betrachtet); der vorhergehende Fachkoordinator leistet an dieser Stelle Widerstand und betont die unterschiedlichen Ausgangslagen und Zukunftsperspektiven der Schüler. Strittig ist dabei im Grunde, wie linear ein Chemiecurriculum aufgebaut sein muß.

TOP 3: Wahl der Jahrgangs-Team-Sprecher

TOP 4: Überstunden (wurde nicht beobachtet weil ein anderer Termin wahrgenommen werden mußte).

TOP 5: Festlegung der Unterrichtseinheiten gemäß obiger Übersicht:

Zu 1: Diskutiert wird, wie man (ohne schon quantitativ arbeiten zu können) doch gewisse Mißverständnisse ausschließe (z. B. $\text{Fe}+\text{S}$ dürfe nicht als ein FeS -Molekül interpretiert werden, die Veranschaulichung durch „Wertigkeitsärmchen“ sei schlampig und schaffe Schwierigkeiten beim Übergang zur quantitativen Betrachtung des Molekulargewichts chemischer Verbindungen). Wesentlich sei es, auf klare Begriffe und Definitionen Wert zu legen. Dabei wird erwogen, ob man nicht die vielen informellen Diskussionen über „Vereinheitlichung der Fachsprache“ auch einmal zum Gegenstand einer Fachkonferenz machen solle. In diesem Zusammenhang werden auch Einzelfälle angesprochen: In dieser oder jener Klasse seien offenbar diese oder jene fachlichen Unschärfen oder Fehler eingeschliffen, Kollegen erinnern einander an einzelne Unterhaltungen im Anschluß an Stunden, Tafelschriften oder Tests, in denen solche Probleme Gesprächsgegenstand waren. Die Kritik ist dabei immer knapp und bestimmt, deswegen aber auch sachlich, sie wirkt stellenweise wie forcierte Lehrerfortbildung in einem Kurzlehrgang. Das Ausmaß wechselseitiger Kontrolle ist also erheblich, wird aber durch den zwanglosen Umgangston und durch Respektierung nicht-fachlicher Qualitäten (ein Kollege ist darauf spezialisiert, die Unterhaltung mit allerhand Einwüfen auf der Beziehungsebene aufzulockern) akzeptabel. Dazu paßt auch die zurückhaltende Art, in der der vorhergehende Fachkoordinator und die freundliche Ermunterung, mit der die anderen Kollegen dem neuen Fachkoordinator sein neues Amt teils erleichtern, teils aufdrängen (bei aufkommenden Zweierdiskussionen: „Nun muß Du schon mal durchgreifen, Herr Vorsitzender!“)

Zu 2: Den Vorschlag der landeseinheitlichen Richtlinien „könne man vergessen“ (er sei in der Richtlinien-Kommission selbst umstritten). Prinzipien seien: viel zu experimentieren, viele Protokolle schreiben zu lassen, vor allem aber Zeit zu lassen. Inhaltlich wird diskutiert, welche Inhalte sich am besten zur Einführung der Reaktionsgleichung (als Schreibweise) eignen, Oxydation oder Salze. Erwogen wird, welche von dem Lernziel Reaktionsgleichung ablenkenden Sonderprobleme man bei beiden Varianten zu gewärtigen hat. Entschieden wird unter dem Kriterium „Fachliches leicht zugänglich machen“ (d. h. aber, daß der lebenspraktische Bezug der jeweiligen Beispiele als sekundär, im Zuge der Diskussion sogar mehrfach als eher störend angesehen wird.)

Zu 3: Diese Schüler haben teilweise erstmals Chemie, sie sollen zuerst forciert die gleichen Unterrichtseinheiten durchlaufen wie Klasse 7, dann folgt die Unterrichtseinheit „Veränderung von Stoffen beim Erhitzen“, danach „Teilchenvorstellung“, „Luft/Verbrennung/Oxydation“ und noch zwei weitere Unterrichtseinheiten. Diese UEs (so die Schulumgangssprache) werden hier (wie auch tags zuvor in der Fachkonferenz Technik) wie Pakete behandelt, die man nicht erst aufzuschnüren braucht. Wird das bisweilen doch getan, kommt eine durchdachte Struktur von

Lernzielen zum Vorschein, eine Komposition aus – in dieser Rangordnung – fachlichen Lernzielen (stark orientiert an „structure of the discipline“), dazu geeigneten Inhalten (Unterrichtsgegenständen, Experimenten in dem Sinne, in dem Klafkis Theorie der kategorialen Bildung von „prägnanten Fällen“ spricht) und einzuübenden Techniken (des Umgangs mit Geräten und Chemikalien, des Experimentierens und Protokollierens). Problematisch ist der Fachkonferenz eher die Abfolge dieser UEs in den einzelnen Jahrgängen und die Abstimmung zwischen den Jahrgängen. Erst im Zuge dieser Diskussion wird erwogen, innerhalb einzelner UEs Änderungen oder wenigstens Umakzentuierungen vorzunehmen. Bisweilen wird dann festgestellt, daß eine UE „veraltet“, umzuschreiben oder völlig neu zu entwerfen sei.

Zu 4: In den Unterrichtseinheiten 1 bis 4 wird nicht zwischen den Stammgruppen (HQ/FO=3) und den Abschlußgruppen unterschieden, ausgenommen, daß mehr Zeit aufgewandt wird. Dann tritt eine andere, stärker auf industrielle Anwendung bezogene UE hinzu: Hochofen/Erdöl/Kunststoffe.

Zu 5: Nach einer Wiederholung (Laugen/Hydroxyde/Indikatoren) sollen drei UEs folgen: Säuren/Salze mit Ionengleichung und Neutralisation, Halogene/Alkalimetalle/Edelgase mit Einführung in PSE, abschließend Chemie des Kohlenstoffs. Eine längere Diskussion entsteht darüber, ob man PSE (das Periodische System der Elemente) systematisch oder exemplarisch, d. h. im Anschluß an Edelgase oder bereits integriert mit der Wiederholung einführen soll. Dabei spielen neben fachlichen Erwägungen auch die Lernschwierigkeiten und die Motivation der Schüler eine Rolle. Eine pure Wiederholung kann langweilig sein, eine Integration von PSE in die erste Unterrichtseinheit die Schüler überfordern. Es wird entschieden, die Frage nicht am grünen Tisch zu entscheiden (auch um keinem Kollegen eine ihm widerstrebende Konzeption aufzuzwingen) und die Erfahrungen am Ende des Halbjahres zu vergleichen.

Zu 6 und 7: Es werden – in nun erhöhtem Tempo – die Unterrichtseinheiten aufgezählt und zwei konzeptionelle Fragen zur Disposition gestellt (wie zuvor Integration oder Isolierung der Gegenstände Säuren/Salze/Halogene/PSE und Einführung in die organische Chemie über Kohle, Erdöl oder Kunststoff).

TOP 6: Verschiedenes (Büchereinsatz, Buchetat, Testtermine) wird schon im Auseinandergehen nur noch kurz angesprochen und dem Fachkoordinator überlassen; der soll bis zum nächsten Tag für eine Kurzkonferenz entscheidungsfähige Vorschläge machen. Es ist mittlerweile auch immerhin 17 Uhr geworden, und einige Kollegen wollen noch aufräumen und spülen, wobei – wie eingangs – weitere Absprachen getroffen werden.

2.3.4 Resümee zur Bildungslinie

Einschränkend ist zuvor festzustellen, daß hier noch keine Skizze zum Verlauf einer Jahrgangs-Team-Konferenz gegeben wurde. Deren Inhalte und Verlauf werden erst in Verbindung mit dem daraus resultierenden Unterricht darstellbar. Im Vorgriff darauf darf aber gesagt werden, daß sich die nun darzustellende Linie dorthin verlängern läßt.

Die folgende Darstellung ist eine Hypothese über Bedingungen und Entwicklungsstadien kooperativer Unterrichtsplanung im Spannungsfeld zwischen den Zielen „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ und „pädagogische Qualität“. Sie unterliegt ferner den bereits in 2.3.2 genannten Einschränkungen.

Kooperative Unterrichtsplanung ist zunächst einmal ein Schlagwort, das eine Versprechung und eine Forderung enthält. Die Versprechung lautet, Lehrern werde ihre Arbeit erleichtert, wenn sie Unterrichtsvorbereitung arbeitsteilig betrieben. Die Forderung lautet, um der Chancengleichheit für die Schüler willen müsse sich die „Methodenfreiheit“ des einzelnen Lehrers Einschränkungen gefallen lassen. Beide Aspekte des Schlagwortes werfen Probleme auf. Die Versprechung gilt, wenn überhaupt, nur auf lange Sicht: Wenn eine Fachkonferenz mehrere Jahre lang kontinuierlich gearbeitet hat, verfügt sie über ein Reservoir erprobter Unterrichtseinheiten (im Sinne von Teilcurricula, d. h. nebst zugehörigen Medien und Tests), auf das jeder Lehrer zurückgreifen kann. Die Fachkonferenzen Technik, Chemie und Mathematik (vermutlich auch die anderen „kleinen“ oder „homogeneren“ Fächer) haben diesen Zustand an einigen Stellen des Gesamtcurriculums erreicht. Es wird zu prüfen sein, wie es mit der in Aussicht gestellten Erleichterung steht.

Zugleich ist der Forderung bis zu einem gewissen Grade genüge getan: Es werden jahrgangsübergreifend zu gleichen Terminen die gleichen Tests geschrieben, die Fachterminologie wird (jedenfalls innerhalb der Schule) standardisiert, es werden die gleichen Konzepte (z. B. Reaktionsgleichung) mit den gleichen Beispielen eingeführt, d. h. der jeweils nachfolgende Lehrer weiß, worauf er eigentlich aufbauen können müßte; es wird eine gewisse soziale Kontrolle ausgeübt, die Kollegen in geleistetem Arbeitsaufwand und fachlicher Qualifikation einander angleicht (um so heftiger werden „Trittbrettfahrer“ allerdings auch kritisiert). Es wird zu fragen sein, welche Auslegung der Begriff Bildung in diesem Zusammenhang erfährt.

Die in Aussicht gestellte Erleichterung wird durch externe und interne Entwicklungen beeinträchtigt. Extern sind es neue Rahmenrichtlinien und neue Schulbücher, die jeweils zu einer internen Curriculumrevision führen; in der Fachkonferenz Mathematik wurde außerdem eine Orientierung an den Forderungen des regionalen Arbeitsmarkts sichtbar. Intern ist es die in den Fachkonferenzen in Bewegung gesetzte didaktische Reflexion, die immer strengere Maßstäbe an die Unterrichtseinheiten anlegt und – wenn vielleicht auch nur in lockerer Anlehnung an wissenschaftliche Entwicklungen, durch Wechsel im Personalbestand aber auf Dauer unvermeidlich – zur permanenten Curriculumrevision drängt (vgl. auch die vom Schulleiter an erster Stelle genannte Aufgabe, Skizze 3). „Erleichterung“ ist also relativ zu verstehen. Ohne Zweifel wäre die gleiche Qualitätssteigerung in der Unterrichtsvorbereitung einem einzelnen Lehrer überhaupt nicht oder nur in Ausnahmefällen und bei einem unbezahlbaren Arbeitsaufwand möglich (es gibt solche Ausnahmen an vielen Schulen, aber eben auf Kosten von Familie und Gesundheit). Permanente Curriculumrevision in voller Breite durchzusetzen (und zwar mit dem Anspruch, daß die Revisionen auch erfahrungsgesteuert kontrolliert werden), dürfte aber nur über kooperative Unterrichtsplanung möglich sein. Insofern – auch wenn das fast zynisch klingt – haben es Lehrer an der GSK leichter: Wenn sie als „Einzelkämpfer“ die gleiche Vorbereitungs- und Evaluationsqualität erreichen wollten, hätten sie noch mehr Überstunden. Wenn trotzdem nicht viele Lehrer von dieser Schule überhaupt oder an dieser Schule in bequemere Nischen flüchten, spricht das für die Gegenwirkung zweier Faktoren, denen Lehrer an allen Schulen erhebliche Bedeutung beimessen: Grad der Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit und Grad der kollegialen Anerkennung und Kooperation. Die Mehrarbeit zahlt sich also zwar nicht finanziell, aber doch immateriell aus.

Doch nur unter gewissen Bedingungen. Die Analyse ging ja von dem Zustand aus, den einige Fachkonferenzen in einigen Teilbereichen des Curriculums erreicht haben, und andere Teilbereiche oder andere Fachkonferenzen sind noch in anderem

Zustand oder haben es noch mit anderen Zuständen zu tun. Bevor diese Seite der gesamten Entwicklungslinie weiter verfolgt wird, soll aber noch der als Ausgangspunkt der Analyse gewählte Zustand genauer charakterisiert werden. Es ist ein „mittlerer Zustand“, gemessen an den Idealnormen, die Begriffe wie kooperative Unterrichtsplanung und permanente Curriculumrevision setzen.

Die Ausarbeitung einer Unterrichtseinheit obliegt (noch) einzelnen Lehrern oder Lehrerpaaren. Das Ideal kooperativer Unterrichtsplanung unterstellt, sie müsse im Team erfolgen. (Man kann freilich mit guten Gründen bezweifeln, ob das wirklich ideal wäre, von dem für die Realisierung aufzuwendenden Zeitaufwand ganz zu schweigen). Die übrigen Kollegen bekommen die Unterrichtseinheit – hier eröffnet sich ein weites Spektrum – in den Jahrgangs-Team-Konferenzen erläutert oder auch nur in die Hand gedrückt.

Jeder Lehrer führt die Unterrichtseinheit in seiner Klasse durch (über die dabei auch bei sorgfältigster Planung und ständigem Gesprächskontakt entstehenden Unterschiede wird an anderer Stelle berichtet; unter dem Gesichtspunkt „pädagogische Qualität“ können solche Unterschiede im übrigen durchaus zu begrüßen sein).

Die Jahrgangs-Team-Konferenzen arbeiten den Text aus (sie müssen dabei in der Regel die Fiktion aufgeben, jeder Lehrer habe in jeder Klasse genau das gleiche geschafft, und einigen sich entweder auf den kleinsten gemeinsamen Nenner oder sehen sich zur nächsten Curriculumrevision gezwungen). Der Text wird durchgeführt; seine Ergebnisse müssen derzeit noch (was theoretisch unvereinbar ist) zwei Funktionen erfüllen: Leistungsbeurteilung der Schüler und Evaluation der Unterrichtseinheit. Eine weitere, allerdings unsystematische, Evaluation besteht in den Gesprächen der Lehrer über die Erfahrungen, die sie mit einzelnen Elementen der Unterrichtseinheit gemacht haben. Die Curricula der einzelnen Fächer sind, von Ausnahmen abgesehen, noch nicht aufeinander abgestimmt.

Von diesem „mittleren Zustand“ weichen die großen und eher heterogenen Fächer (Englisch, Deutsch, Gesellschaftslehre) nicht nur wegen des höheren Aufwandes für organisatorische und koordinierende Maßnahmen ab. Wie der Verlauf dieser Fachkonferenzen zeigt, wird dort nur selten die Ebene inhaltlicher Planung erreicht. Die Tagesordnung gleicht eher einer der großen Konferenzen auf der Erziehungslinie, es wird informiert, organisiert, der eine oder andere Grundsatzbeschluss gefaßt, über Einzelheiten der Curriculumentwicklung und -revision aber höchstens gesprochen, wenn allgemeine Argumente mit Beispielen belegt werden. Die kooperative Unterrichtsplanung findet nicht auf der Ebene der Fachkonferenz, sondern in den Jahrgangs-Team-Gruppen statt (dort aber, nach Aussagen der Lehrer, mit sehr unterschiedlicher Intensität der Kooperation).

An dieser Stelle ist nun wieder der zweite Aspekt des Schlagwortes kooperative Unterrichtsplanung aufzunehmen und zu fragen, welche Auslegung der Begriff Bildung erfährt, wenn der Forderung nach Einschränkung der „Methodenfreiheit“ des Lehrers in dem Maße Genüge getan wird, das bei dem „mittleren Zustand“ erreicht ist. Für den Lehrer tritt damit eine früher unbekannte soziale Kontrolle ein, die wesentlich intensiver und kontinuierlicher wirkt, als sie externe Schulaufsicht je leisten könnte. Diese Kontrolle wird akzeptabel, wenn sie auf dem Hintergrund eines fachlichen Grundkonsenses und eingebettet in gute zwischenmenschliche Beziehungen erfolgt. Eine wesentliche strukturelle Bedingung (neben den Charakteristika „homogener“ Fächer) ist deshalb die Gruppengröße (vgl. die Unterschiede zwischen den Fachkonferenzen Mathematik und Chemie); eine zweite strukturelle Bedingung ist die Teilautonomisierung von Subsystemen, die einer solchen Gruppe

Verantwortungsbereiche zuweist. Hingegen scheint für die zwischenmenschlichen Beziehungen eher eine gewisse Heterogenität der persönlichen Naturelle günstig zu sein; denn anders hätte der einzelne Lehrer alle Mühe, seine personale Identität gegen den sachlichen Konsensdruck zu behaupten; anders wäre von der Gruppe auch weniger Kreativität zu erwarten; es wäre bei zu großer Homogenität in der Zusammensetzung spezifischer Persönlichkeitsmerkmale sogar zu befürchten, daß häufig „aus scheinbar unerklärlichen Gründen“ Streit ausbricht, der keinen anderen Sinn hat als den, dem einzelnen Lehrer seine individuelle Besonderheit ausdrücken zu helfen und die lähmende Langeweile einer Gruppe, „die sich nichts mehr zu sagen hat“, zu durchbrechen. Unter solchen gruppendynamischen Aspekten scheint der mittlere Zustand, in dem jeder Lehrer „seine“ Unterrichtseinheit entwirft und der Gruppenkritik stellt, zugleich der ideale zu sein. Bildung, und ohne Zweifel ist auch der Entwurf einer Unterrichtseinheit eine Form autonomer Fortbildung für jeden Lehrer, behält in diesem Fall noch die Merkmale eines durchaus personalen Geschehens mit berechtigten Zügen subjektiver Exklusivität.

Problematischer ist der „mittlere Zustand“ für die Schüler. Der Widerstand des vorhergehenden Fachkoordinators in der Fachkonferenz Chemie besagt ja, strukturell betrachtet, Unterricht dürfe in seinen Augen nicht ausschließlich an der Struktur des Faches und den aus dieser Sicht gegebenen Aufstufungen vom Leichten zum Schweren orientiert sein. Die „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ habe vielmehr zwei Grenzen, abgekürzt: Die Vergangenheit und die Zukunft der Schüler. Mit dem Kürzel „Vergangenheit“ soll hier umschrieben werden, daß der Schüler dem Fach Chemie ja nicht als tabula rasa gegenübertritt, sondern mit vielfältigen Umwelterfahrungen und privaten Theorien über Regelmäßigkeiten in der ihn umgebenden Welt. Er bringt zu allen Fächern, auch zur Chemie, schon ein „Weltbild“ mit, wie unvollständig oder fehlerhaft es auch aus fachlicher Sicht sein mag. „Bildung“ als unverkürzter Anspruch bestünde demnach gerade darin, dieses ursprüngliche Verstehen (um die Ausdrücke Wagenscheins, die immer noch treffendsten, hier zu verwenden) so mit dem exakten Denken der Naturwissenschaft zu konfrontieren, daß dieses fachliche Weltbild nicht als fremde Sichtweise mit subjektiver Belanglosigkeit neben das private Weltbild tritt, das der Schüler mitbrachte und heimlich bewahrt, sondern in vorsichtiger Revision das private Weltbild ablöst. Mit dem Kürzel „Zukunft“ soll hier die Erwartung umschrieben werden, daß eine solche Ablösung um so eher gelingt, je eindrucklicher der Schüler erfährt, daß dieses ihm zunächst fremdartig erscheinende fachliche Weltbild für ihn lebenspraktische Bedeutung hat, weil es die in seiner Welt jetzt und künftig vorkommenden Erscheinungen besser erklärt, als das seine privaten Theorien taten. Chemie des Autoreifens und der Waschmittel zu betreiben, mag unter rein fachlichen Gesichtspunkten problematisch sein (anfangs zu kompliziert und also nur dilettantisch möglich, später eher technisch als theoretisch interessant), wäre aber zur Aufrechterhaltung des Anspruchs auf „Bildung“ dringlich. Nicht daß die Fachkonferenz Chemie (deutlicher allerdings die Fachkonferenz Technik) das nicht gesehen hätte, aber Priorität hatten schließlich doch die fachlichen Kriterien. Nun werden solche Einwände gegen eine zu deutliche fachliche und zu seltene umweltbezogene Orientierung gegenüber den Naturwissenschaften und der Mathematik stets mit Bedenken geäußert. Da in der Regel die privaten Weltbilder der Schüler gar nicht originär sind, sondern eher die Ablagerungen nachzeichnen, die naturwissenschaftliches Wissen allenthalben im Alltagsverständnis von Erwachsenen hinterlassen hat (durchmischt mit halbverstandenen Fernsehendungen und gelegentlich einem Schuß Sciencefiction), scheint eine fachliche Richtigstellung häufiger am Platze als die Rücksicht auf den fiktiven kleinen Naturforscher, dessen originäre Entwicklung man nicht

durch das Aufpfropfen fertiger Theorien stören dürfe. Wendet man aber denselben Gedankengang auf ein Fach wie Deutsch oder Gesellschaftslehre an, wird einem der „mittlere Zustand“ kooperativer Unterrichtsplanung durchaus problematisch. Hier fehlt es an Theorien, die Anspruch auf (wenigstens gemessen am Forschungsstand) universelle Gültigkeit erheben könnten; hier fehlt es an allgemeinverbindlichen Kriterien des Geschmacks oder der Moral; hier muß der Schüler gerade in eine Gedankenwelt eingeführt werden, in der es auch den Erwachsenen schwerfällt, zwischen richtig und falsch zu unterscheiden. Wenn irgendwo, besteht hier gerade Bildung darin, den Mut und die Fähigkeit zu einem eigenständigen Urteil zu bestärken. Man nehme nur Ideologiekritik als Entlarvung der nur partikularen Geltung mit universellem Anspruch auftretender Urteile; wie soll ein Schüler die zu üben lernen, wenn nicht unter strikter Berufung auf seine private Erfahrung?.

Wenn es also heterogenen und obendrein großen Fächern sehr viel schwerer fällt, den „mittleren Zustand“ kooperativer Unterrichtsplanung zu erreichen, ist das nicht nur eine Folge größeren Umfangs und größerer Komplexität der Planungsprobleme, sondern auch Ausdruck einer berechtigten Zurückhaltung der Lehrerschaft. Nicht nur weil in diesen Fächern die Lehrer häufiger und hartnäckiger unterschiedlicher Meinung sind, sondern weil sie die Schüler lehren sollen, unterschiedlicher Meinung zu sein (und trotzdem das Zusammenleben auszuhalten), ist die Forderung nach Vereinheitlichung des Bildungsangebots mit Vorsicht zu behandeln. Bei forcierter Vereinheitlichung des Angebots könnte die Bildung auf der Strecke bleiben.

An dieser Stelle des Gedankengangs ist nun wieder auf das Versprechen von Erleichterung, jetzt in bezug auf die heterogenen Fächer, zurückzukommen und damit der Gesichtspunkt der „pädagogischen Qualität“ einzubeziehen. Wenn ein Fachlehrer eines kleinen und homogenen Faches eine Unterrichtseinheit mittleren Zustandes in die Hand gedrückt bekommt, können zwar noch viele kleine Abweichungen vom gemeinten Unterrichtsverlauf auftreten, aber im großen und ganzen ist er damit vorbereitet. Ähnliches leisten die Schulbücher für große Teile des Mathematik-, aber schon kleinere Teile des Englischunterrichts und kaum in Deutsch oder Gesellschaftslehre. Handelt es sich nicht gerade um Kulturtechniken, um eher fachsystematische Geographithemen (Prototyp: Klimazonen) oder Einführung der Schüler in Arbeits- und Darstellungstechniken (Kartenverständnis, Zeitleiste oder Haushaltspläne), geht die Vorbereitung damit, daß man die Unterrichtseinheit in der Hand hält, erst richtig los. Welcher Geschichtslehrer ist schon auf Anhieb Experte für Naturvölker und die Französische Revolution, welcher Deutschlehrer wollte schon alle Texte kennen, die Lesebücher aller Bundesländer für Klasse 9 anbieten? Zuerst heißt es also, sich selbst mindestens auf den Informationsstand zu bringen, den die Unterrichtseinheit enthält. An vielen Stellen wird das nicht ausreichen, man hätte gern den Informationsstand dessen, der die Unterrichtseinheit entworfen hat. Damit ist aber noch nicht entschieden, in welchem Sinne, mit welcher Grundintention, auf welche grundlegenden Einsichten hin man das Thema behandeln will: Hatten es die Naturvölker eigentlich besser als wir oder schlechter (werden sich zumindest die Schüler fragen, also sollte man sich die Frage als Lehrer auch gestellt haben), sollte man Revolutionen durch geschmeidige Politik zu vermeiden suchen oder sind sie historisch notwendig, will der Autor des Lesestücks das sagen, was ihm der Autor der Unterrichtseinheit unterstellt, oder etwas ganz anderes, sagt er möglicherweise verschiedenen Menschen (also auch Schülern) Verschiedenes? – Und dann ist da auch noch die Klasse. Während es in anderen Fächern nur fraglich ist, ob die Unterrichtseinheit vielleicht zu schwer oder zu leicht ist, treten in Deutsch oder Gesellschaftslehre (sicher auch in Musik oder Kunst) weitere Gesichtspunkte

auf den Plan: Ist die Klasse hyperkritisch oder lethargisch, läßt sie sich in Stimmung bringen, welche Themen sind ohnehin für die Schüler aktuell, kann man überhaupt in jeder Hinsicht von diesen dreißig Schülern als einer Klasse reden, sind alle Schüler dieser Klasse in der Lage, ein Gespräch zu führen, einen Text zu gliedern, das Lexikon zu benutzen? Es ist nicht nur altmodisch, eigenbrötlerisch oder hochnäsigt, wenn Lehrer solcher Fächer individuelle Unterrichtsvorbereitung für unentbehrlich halten, sondern es gibt viele, sehr rationale Gründe dafür. Man wird verstehen müssen, daß sich mancher vor die Alternative gestellt sieht: kooperative Unterrichtsplanung oder individuelle Unterrichtsvorbereitung; beides zusammen paßt nicht in die gleiche Woche.

2.3.5 Zusammenfassung und Folgerung

Was hat eine solche Entscheidung mit „pädagogischer Qualität“ zu tun? Unterstellt, Erziehung habe nicht neben dem Unterricht, sondern in ihm ihren Platz, so kann man das Ingesamt der Fächer mit ihren verschiedenen Charakteristiken durchaus als ein Ensemble betrachten, das ein weites Spektrum von Erziehungsmaßnahmen abdecken könnte. Es gibt Fächer, die ohne große Umschweife Unterwerfung unter die Denkweisen der Erwachsenen verlangen (Mathematik wird meist so gelehrt), es gibt Fächer, die aus sich heraus die Funktionalität disziplinierten Arbeitens plausibel machen können (Technik zeigte hierin besondere Stärken), es gibt aber auch Fächer, die Kreativität, Toleranz, Ichstärke oder Konfliktfähigkeit als heimliches oder explizites Erziehungsziel verfolgen. Zwar taugen solche Ziele wenig, wenn sie nicht jene anderen als Fundament haben, die dem Schüler überhaupt erst das Überleben garantieren (durch Arbeit und in der Gesellschaft); doch ist die damit geforderte Anpassung seit der Aufklärung und in einer bürgerlichen Gesellschaft nur dann von (funktionalem!) Wert, wenn sie durch jene anderen Ziele legitimiert werden kann, die das Leben erst lebenswert machen. Im „Konzert der Schulfächer“ muß es also auch solche geben, die sich dem Anspruch auf „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ um der „pädagogischen Qualität“ willen widersetzen. Für sie kann der „mittlere Zustand“ kooperativer Unterrichtsplanung gar nicht erstrebenswert sein.

Eine differenziertere Analyse würde ähnliche Spannungsverhältnisse innerhalb jedes Schulfaches aufzuweisen erlauben (und damit jedem Fach in seinem Selbstverständnis weniger Unrecht tun); wenn hier trotzdem tendenziell unterschiedliche Charakteristika der Fächer gegeneinander abgewogen wurden, dann deshalb, weil die innere Struktur der GSK vorwiegend von der mit dem Fachlehrersystem nahegelegten Organisation über Fachkonferenzen und Jahrgangs-Team-Gruppen geprägt wird und damit Kommunikationskanäle begünstigt, auf denen die Begriffe Bildung und Erziehung je nach Fach unterschiedliche Bedeutung haben, womit zugleich die beiden Organisationsziele „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ und „pädagogische Qualität“ unterschiedliche Auslegung und Gewichtung erfahren.

Wie bereits früher erwähnt, wird das Übergewicht der Bildungslinie gegenüber der Erziehungslinie im Rahmen der doppelten Konferenzstruktur durch eine andere Gewichtung bei der Zusammensetzung der Schulleitung ein wenig kompensiert. Einen weiteren Ausgleich könnte im Rahmen einer Ganztagschule der Freizeitbereich bilden, wenn er mit hinreichendem Eigengewicht ausgestattet wird (was bei gegebener Erlaßlage nur begrenzt möglich ist). Ein letztes strukturelles Problem einer großen Schule ist aber auch damit nicht beseitigt. Die unter anderen Gesichtspunkten durchaus erwünschte Funktionstrennung zwischen Subsystemen begün-

stigt eine Isolierung von „Zuständigkeiten“, die einer integrativen Lösung des Spannungsverhältnisses von Bildung und Erziehung und einer in allen Subsystemen ausgewogenen Verfolgung der beiden Organisationsziele entgegensteht. An der GSK versucht man dem durch intermittierende Veranstaltungen, die alle Lehrer vor ähnliche und von ihrer Hauptfunktion mehr oder minder stark abweichende Aufgaben stellen, Schulveranstaltungen, Projektwoche z. B., zu begegnen und dadurch, daß Lehrer ermuntert werden, sich in verschiedenen Bereichen zu engagieren. Die damit verbundene vermehrte Belastung ist ein letzter Faktor, der das mit dem Begriff kooperative Unterrichtsplanung verbundene Versprechen auf Erleichterung der beruflichen Arbeit einschränkt.

Abschließend wird empfohlen, auf der Stufe 5/6 das Klassenlehrersystem zu Lasten des Fachlehrersystems zu stärken. Für die Konferenzstruktur würde daraus folgen, daß die Klassenkonferenz (mit verminderter Personenzahl) auf dieser Stufe die Aufgaben mit übernimmt, die jetzt von den Jahrgangs-Fach-Teams bearbeitet werden. Damit würde ein Element von fächerübergreifender Unterrichtsplanung eingeführt, das geeignet ist, der Isolierung von Zuständigkeiten entgegenzuwirken und die Erziehungslinie gegenüber der Bildungslinie zu stärken.

2.4 Mitwirkung der Eltern

Die Mitwirkung der Eltern an „dem Auftrag der Schule“ (§ 10, 2) ist eine gesonderte Untersuchung wert, für die hier nur einige Hinweise gegeben werden können.

Formell ist sie in Nordrhein-Westfalen über sogenannte Pflegschaften geregelt, deren Beteiligung auf dreifache Weise erfolgt:

- a) über Wahlen in den Pflegschaften werden Eltern als Mitglieder der Schulkonferenz und der Fachkonferenzen rekrutiert, in letzteren haben sie allerdings kein Stimmrecht;
- b) den Pflegschaften werden bestimmte Beratungsgegenstände zugeschrieben; insbesondere sind sie „bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte zu beteiligen“ (§ 11, 7) und deshalb zu Beginn des Schulhalbjahres entsprechend zu unterrichten (was in der vorne beschriebenen Konferenz einige Unsicherheit auslöste);
- c) die Erziehungsberechtigten haben das Recht, Unterrichtsbesuche zu vereinbaren; Lehrer haben die Pflicht, Elternsprechstunden abzuhalten.

Für eine nähere Untersuchung von besonderem Interesse wäre die Frage, wie die Beteiligungsrechte unter b) organisatorisch gesichert und inhaltlich ausgestaltet werden. Einstweilen fehlt in der internen Struktur ein Organ, das zugleich auf der Bildungslinie und auf der Ebene eines Altersjahrgangs liegt. Da es sich hier um Beratungsgegenstände handelt, wären gemeinsame Sitzungen der Klassenpflegschaft mit der Klassenkonferenz von der Zahl der Mitglieder her noch am geeignetsten. Setzt man voraus, daß zuvor die Fachkoordinatoren auf einer Jahrgangskonferenz die Eltern über die Unterrichtsplanung für das nächste Halbjahr unterrichtet haben, dann müßte es der Klassenkonferenz möglich sein, die Anregungen der Eltern wenigstens entgegenzunehmen.

Trotzdem macht sich hier als Problem bemerkbar, daß im Gesetz kein Organ vorgesehen ist, das die Anforderungen der einzelnen Fächer auf einen gemeinsamen Bildungsauftrag hin koordiniert. Was einerseits die Stärke und Dominanz der Bildungslinie ausmacht (die in vielen Fächern gegebene intrafachliche Homogenität),

erweist sich hier als ein Mangel, als interfachliche Heterogenität. Dieser Mangel könnte in dem Moment sehr sichtbar werden, in dem die Schüler von ihrem Recht Gebrauch machen, ebenfalls Anregungen für die Auswahl der Bildungsinhalte zu geben (§ 12, 4). Die Konfliktlinie zeichnete sich in der Fachkonferenz Chemie ab.

Auf lange Sicht dürfte es sogar zunehmend schwer werden, die Lehrplanrichtlinien als Konfliktgrenzen gegen Ansprüche zu halten, die über Fächergrenzen hinweg die Bedeutung der Unterrichtsinhalte für die Lebenswelt der Schüler, für ihre berufliche Zukunft oder für allgemeine Bildung zu Kriterien erhoben sehen wollen. Ob und wie Eltern diese Mitwirkungsrechte nutzen, sollte eine Fragestellung für weitere Untersuchungen sein.

Zwei weitere Fragen sind damit zu verbinden: Welche Eltern es sind, die Mitwirkungsrechte verstärkt wahrnehmen, und wie sie sich dafür qualifiziert haben. Zu beiden Fragen kann man von den Erfahrungen der GSK aus Erwartungen formulieren.

Skizze 7: Pflegschaftsversammlung Jahrgang 11

Montagabend, 19.40 Uhr, Eltern und einige Schüler haben sich im Pädagogischen Zentrum versammelt; man sitzt in lockerem Halbrund auf den Stufen, die von der Hauptfläche zum Rand hin ansteigen, teils auf Stühlen, teils direkt auf dem Kiefernstirnholz. Auf der Hauptfläche, neben dem Overhead-Projektor, der Jahrgangsgleiter. Er eröffnet sanft, fast schüchtern, gibt die Tagesordnung bekannt:

1. Kurse 11.1
2. Versäumnisregelung
3. Wahl der Pflegschaftsvertreter
4. Verschiedenes
 - a) Projektwoche
 - b) Studienfahrt in Jg. 12

TOP 1:

Er gibt bekannt, wie viele Kurse in den einzelnen Fächern zustande gekommen sind. Es sind 4 in Geschichte/Sozialkunde und Sport, 3 in Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie und Chemie sowie in Pädagogik (die in Nordrhein-Westfalen Schulfach ist), 2 in Musik, Kunst und Latein (einer für Anfänger und einer für Schüler, die Latein ab Klasse 9 wählten) sowie in ev. Religion, je einer in kath. Religion, Geschichte, Philosophie, Sozialwissenschaft, Erdkunde, Französisch und Physik, daneben noch je ein Angleichungskurs in Mathematik und Englisch. Richtzahl für das Zustandekommen eines Kurses sei gegenwärtig neun Schüler. 80 Schüler umfasse der Jahrgang, davon 14 Wiederholer und 12 Neuaufnahmen von außerhalb. Damit sei der Jahrgang vierzünftig (mit 76 und mehr Schülern).

TOP 2:

Der Jahrgangsgleiter unterrichtet die Eltern über einen Erlaß, nach dem die Schüler des Jahrgangs 11 sich auch vor Vollendung des 18. Lebensjahres für Versäumnisse selbst entschuldigen können, sofern die Eltern einen solchen Beschluß fassen.

Ein Vater fragt, ob es denn der Schule überhaupt auffalle, wenn ein Schüler fehlt. Der Jahrgangsgleiter weicht der Frage zunächst aus, indem er erläutert, wie mit Entschuldigungen verfahren werde. Er kommt dann aber auf die Frage zurück und sagt, das Schwänzen nehme in den höheren Jahrgängen zu, die Eltern würden aber benachrichtigt, wenn es zuviel würde. Rechtlich sei es so geregelt, daß Schüler der Jahrgänge 12 und 13 einen Kurs mit null Punkten gewertet erhielten, wenn sie mehr

als 25 % der Kurszeit versäumt hätten. Es gäbe Schüler, die sich das genau ausrechneten, in solchen Fällen könnte der Lehrer aber eine Nachprüfung ansetzen. Später fügt er noch an, die gefährdeten Schüler, auf die die Frage vielleicht Bezug genommen habe, seien alle über 18 Jahre alt gewesen, hätten nicht mehr bei ihren Eltern gewohnt, vielleicht deshalb öfter verschlafen.

Trotz solcher Ausnahmen, meint der Jahrgangsleiter, trete er aber für die Regelung ein; denn man müsse die Schüler rechtzeitig an die Selbstverantwortung gewöhnen, die sie mit Vollendung des 18. Lebensjahres wahrzunehmen hätten. Ein Schüler pflichtet dem bei, andere murmeln beifällig. Zwei Eltern meinen, bei Reststunden nach Springstunden und in Nebenfächern sei das Schwänzen ja auch nicht so problematisch. Ein Vater bittet um Abstimmung. Sie endet mit 23 : 0 : 0 für die Regelung. Ein anderer Vater moniert, daß man das Abstimmungsergebnis mit der Liste der Anwesenden vergleichen müsse. Die erneute Abstimmung ergibt ein Stimmenverhältnis von 31 : 0 : 0.

TOP 3:

Der Jahrgangsleiter erläutert, daß pro angefangene 20 Schüler ein Elternvertreter zu wählen sei. Der Sohn des Vaters, der zuvor das Abstimmungsergebnis monierte, schlägt vor, die Kandidaten sollten sich vorstellen. Auf Anregung des Jahrgangsleiters erläutert der Schulpflegschaftsvorsitzende, für welches Organ hier zu wählen sei und welche weiteren Organe es gebe. Er tut das sehr anschaulich mit Beispielen für die Tätigkeit der einzelnen Pflgschaften aus seiner langjährigen Praxis.

Der Jahrgangsleiter korrigiert nun seine erste Erläuterung dahin, daß im 1. Wahlgang der Jahrgangspflegschaftsvorsitzende und sein Vertreter, im 2. Wahlgang zwei weitere Vertreter und im 3. Wahlgang vier Stellvertreter für die zuvor Gewählten zu wählen seien. (Die Doppeldeutigkeit des Wortes „Vertreter“: Elternvertreter/Stellvertreter des Elternvertreters stiftet dabei einige zusätzliche Verwirrung.)

Er bittet dann zuerst um Kandidatenvorschläge und danach um Vorschläge für die Besetzung des Wahlausschusses. Es werden schließlich acht Kandidaten vorgeschlagen. Auf die ersten vier entfallen 23, 21, 18 und 17 Stimmen; die weiteren Stimmenzahlen werden nicht bekanntgegeben. Stattdessen ordnet der Jahrgangsleiter von sich aus die Stellvertreter den vier Erstplazierten zu.

An dieser Stelle wird der Jahrgangsleiter darauf aufmerksam gemacht, daß die Versammlung nicht beschlußfähig sei. Sie müsse eigentlich geschlossen und neu eingeladen werden. Der Jahrgangsleiter beratschlagt daraufhin mit dem Oberstufenleiter und einem weiteren Lehrer und erklärt dann die Versammlung für erneut eingeladen.

TOP 4:

Während die Wahlhandlung erneut vorbereitet wird, erläutert der Jahrgangsleiter den Sinn der Projektwoche mit Beispielen; er betont die mit ihr gegebene Auflockerung des „starrten Unterrichtsschemas“.

Die zweite Wahl wird wiederum als Päckchenwahl vorgenommen. Der Jahrgangsleiter versucht wieder, das Verfahren möglichst zu vereinfachen, während der Oberstufenleiter ein wenig eingreift, um die Einhaltung der formellen Regeln durchzusetzen. Die zweite Wahl ändert nichts an der personellen Zusammensetzung der Pflgschaft.

Abschließend wird über die Studienfahrt im 12. Jahrgang gesprochen, insbesondere über den Finanzrahmen, der bisher bei 170 bis 180 DM lag. Einige Eltern halten

das für knapp bemessen, kritisieren aber auch, daß Schüler daneben bis zu 300 DM Taschengeld mitgehabt hätten. Ziele der Studienfahrt waren in den letzten Jahren: England, Frankreich, Hamburg, München, Kiel. Im Gespräch darüber wird nebenbei der Begriff „Tutor“ erläutert, das entspreche dem früheren Klassenlehrer. Die Versammlung endet um 20.50 Uhr. Einige Eltern, die sich offenbar gut kennen, stehen noch eine Weile länger zusammen.

Zwei grundverschiedene Interpretationen lassen sich hier anschließen. Die eine könnte darauf abheben, daß ein Gesetz wirklich nur für den Notfall da ist, daß sich informell alles viel zwangloser regeln läßt und daß ein buchstabengehobenes Verfahren dem Schulklima mehr schaden als nutzen würde. Wir halten das für die situationsangemessene Interpretation, wenigstens im großen und ganzen.

Die zweite Interpretation betrachtet das Ganze als ein raffiniertes Ränkespiel. Sie soll hier ein wenig ausgeführt werden, weil dadurch die Gefahren deutlich werden, die mit einem allzu großen Vertrauen auf informelle Beziehungen und unterstellten Konsens verbunden sein können.

Zu Beginn der konstituierenden Sitzung gibt es noch keinen Vorsitzenden der Pflegschaft. Also ergibt sich für ein Mitglied der Schulleitung oder den Klassenlehrer die Möglichkeit, die Sitzung zu eröffnen und damit auch den Ton festzulegen, in dem hier verfahren werden soll. Indem er die Wahl erst auf den dritten Tagesordnungspunkt setzt, kann er testen, wie entschlossen die Eltern ihre Rechte wahrnehmen wollen: Sie könnten ja gegen die Tagesordnung Einspruch erheben, könnten auch von vornherein einen anderen Sitzungsleiter vorschlagen. Tun sie das nicht, ist schon viel gewonnen, auch für die Beeinflussung der Wahlen.

Als erster inhaltlicher Tagesordnungspunkt eignet sich dann einer, bei dem die Schule einen großen Informationsvorsprung vor den Eltern hat. Das heißt auf der Beziehungsebene: „Informiert euch erst einmal, bevor ihr hier mitreden wollt!“ Wichtig ist nun aber, daß dabei kein hochgemuter Unterton deutlich wird, der könnte kritische Eltern mißtrauisch machen. Vielmehr ist es wichtig, noch die letzte Rückfrage geduldig zu beantworten und mit Nachdruck darauf zu bestehen, daß Rückfragen geäußert werden. Gut geplant ist schließlich auch, daß es zum ersten Tagesordnungspunkt keine Abstimmung gibt. Der Zeitpunkt bis zur ersten Abstimmung ist möglichst weit hinauszuzögern, damit man schon ungefähr abschätzen kann, wofür in der Versammlung Mehrheiten zu erhalten sind.

Das erfährt man natürlich am besten, wenn man es wagt, ein brisantes Thema anzuschneiden. Prompt äußert sich auch ein Vater mit einer Frage, die eine ziemlich massive Kritik an der Schule enthält. Man wird nachher bei den Wahlen aufpassen müssen, daß man ihn rechtzeitig für den Wahlausschuß vorschlägt, weil er dann nicht kandidieren kann. Im übrigen gilt es aber zuzugeben, was nicht zu leugnen ist. Das macht bei den Eltern Eindruck, die noch unentschieden sind. Die Schule tut, was sie kann, Ausnahmen wird man überall finden, im Grunde sollten wir unseren Kindern doch vertrauen können – wer will da widersprechen, er müßte ja sagen: „Aber ich traue meinem Kind nicht.“ Wichtig ist hier noch, mit den Schülern vorher abzusprechen, daß sie ihre Wünsche in bescheidener Form vortragen. Das ist dann auch der richtige Zeitpunkt, durch eine gewisse Ungeduld erkennen zu lassen, daß nun abgestimmt werden sollte; möglichst, bevor sich jemand zu einer Gegenmeinung aufrafft. (In diesem Punkt liegt die zweite Interpretation näher bei der Wahrheit: Einige Eltern fanden die Regelung anfangs überhaupt nicht selbstverständlich, wollten sich aber mit dieser Meinung nicht gleich vorwagen. Mit den ersten Beiträgen zugunsten der Regelung, insbesondere mit der Meinung des Jahrgangsglei-

ters, entstand dann aber ein Einverständnisklima, dem man sich kaum noch entziehen konnte.)

Nun der erste ernsthafte Zwischenfall: jemand besteht auf Formalisierung. Ein potentieller Kandidat, ein unbekannter obendrein, sein Sohn wurde neu in den Jahrgang aufgenommen. Daß die Drohung ernst gemeint ist, geht daraus hervor, daß der Sohn gleichzeitig vorschlägt, die Kandidaten sollten sich vorstellen. Das wäre hier ansonsten nicht nötig, wenn die ohnehin bewährten Mitglieder der Organe wiedergewählt werden sollen und ihre Stellvertreter vorschlagen können, die ihre Nachfolger werden sollen, *sofern sie beweisen, daß sie den Frieden nicht stören*. Die Vorstellung kann nur einem Außenseiter die Chance geben, sich zu profilieren. Wie wehrt man das ab?

Man bittet den eigenen Kandidaten erst einmal zu erläutern, welche Arbeit in den Pflugschaften zu leisten ist, und gibt ihm damit Gelegenheit, seine Unersetzlichkeit zu demonstrieren. (Hier ist anzumerken, daß der Vorsitzende der Schulpflugschaft wirklich nicht nochmals kandidieren wollte und erst mangels ernsthafter Alternativen – alle anderen Kandidaten wollten nur Vertreter oder Stellvertreter werden – dazu bewegt werden konnte.)

Daß diese Interpretation, so plausibel sie stellenweise klingen mag, die Realität nicht trifft, geht schließlich aus der Wahlwiederholung hervor, nachdem die Beschlußunfähigkeit festgestellt war. Eine solche Panne käme natürlich in einem kunstvoll inszenierten Ränkespiel nicht vor. Hier wurde keine Politik gemacht – aber machen liebe sie sich mit dem Mitwirkungsgesetz, das sollte gezeigt werden.

Die beiden letzten Punkte, unter Verschiedenes plazierte, verraten, wo die Mitwirkung der Eltern inhaltlich ansetzen kann. Die GSK versucht auf vielfältige Weise, Eltern auf diesem Wege an der Schule zu interessieren und damit auch an die Mitwirkung im formellen Sinn heranzuführen. Die Projektwoche, eine Studienfahrt, Feiern und Feste schaffen viele kleine Gelegenheiten, Eltern um Mithilfe und Mitgestaltung zu bitten. Hier wird ihre Hilfe offensichtlich benötigt, hier sind sie oft die Experten, die den Lehrern beratend beistehen. Regelmäßig sind Eltern bei der Betreuung des Freizeitbereichs und der Arbeitsgemeinschaften beteiligt. Dieser Weg, Eltern erst um Hilfe zu bitten und in Mitverantwortung zu ziehen und sie dann erst um die Mitarbeit in Gremien zu bitten, scheint mir der gegenüber dem Gesetz natürlichere. Er gibt den Eltern das Gefühl, von der Sache, in der sie mitwirken sollen, selbst etwas zu verstehen. An der GSK weiß man, daß darin das notwendige informelle Pendant zum Mitwirkungsgesetz besteht. Dann bedarf es keiner Ränkespiele, wer gewählt werden will, muß bereits mitgemacht haben.

2.5 Mitwirkung der Schüler

Am Donnerstag der dritten Schulwoche hält der Schülerrat seine konstituierende Sitzung ab. Zuvor wurden alle Klassensprecher und von diesen wiederum die Stufensprecher gewählt; der große Konferenzraum reicht gerade aus, wenn der Schülerrat tagt.

Skizze 8: Professionelle Demokraten

Der Schulsprecher begrüßt die Schüler, über hundert sind es und etwa 120 müßten es sein; einige, die den Termin übersahen oder den Raum nicht gleich fanden, werden noch herbeigeholt. Er sagt, der Schülerrat sei das oberste beschlußfassende Gremium der Schüler an der Schule und trage damit einige Verantwortung. Es ist

eine knappe und elegante Einleitung, und der Saal ist aufmerksam und ruhig, wie bei keiner großen Konferenz zuvor.

Das wird auch so bleiben, obwohl sich die Sitzung über die 3. und 4. Stunde hinweg und noch in die 5. Stunde hineinzieht, obwohl der Konferenzraum verdunkelt ist, weil zwischendurch noch Bilder; das bleibt so, obwohl die Alterskameraden des Schulsprechers ihn mit manchem Zwischenruf bedenken und obwohl in der mittleren Reihe bei den Schülern aus dem 5. und 6. Schuljahr kurz und erregt gestritten wird, wie man sich bei einer Abstimmung verhalten solle. Über hundert Schüler über hundert Minuten in einer disziplinierten Diskussionsatmosphäre zu halten, das will gekonnt sein! – Wie wird das erreicht? In der Sitzung durch strikte Befolgung formeller Regeln und eine klug zusammengestellte Tagesordnung. Aber das allein würde vermutlich nicht ausreichen, wenn dem nicht eine regelmäßige Arbeit in kleineren Gremien vorausläge, die den jüngeren Schülern erlaubt, in eine solche Atmosphäre hineinzuwachsen. So wie heute: In dieser ersten Sitzung des Schülerrats sind die gerade erst gewählten Sprecher der 5. Schuljahre zunächst einfach vom Ablauf fasziniert. Der Ablauf ist professionell.

Nach der kurzen Begrüßung stellt der Schulsprecher fest, daß zur Sitzung ordnungsgemäß eingeladen sei. Dann absolviert er die Feststellung der Sitzungsteilnehmer (einige Klassensprecher werden geholt, für eine Stufe, aus der mehr als vier Schüler anwesend sind, wird festgestellt, wer das Stimmrecht ausübt). Danach stellt er die Beschlußfähigkeit fest. Er beauftragt den Schriftführer, das Protokoll der letzten Sitzung zu verlesen. Als der das etwas zu lässig beginnt, erhält er die Anweisung: „Stell dich dazu auf und lies laut und deutlich!“ (Das geht ganz ohne Skrupel und ohne Widerspruch zu erregen, im Gegenteil, die älteren Schülervertreter vorne am Quertisch lachen anerkennend und verständnisvoll bei dieser Bemerkung; sie wissen wohl, daß der Schriftführer kein Meister der Rhetorik ist.) Der Schulsprecher sagt, das Protokoll müsse jetzt genehmigt werden, fragt nach Gegenstimmen, sieht keine und erklärt das Protokoll für genehmigt.

An genau dieser Stelle wendet er sich den neuen Mitgliedern des Schülerrats mit der Bemerkung zu, daß sie natürlich nicht gewußt haben könnten, was in der Sitzung verhandelt worden sei, von der das Protokoll berichtet. Das sei diesmal nicht zu vermeiden, würde in der nächsten Sitzung aber schon anders sein. Die Bemerkung erfüllt drei Funktionen. Sie drückt aus, daß der Schulsprecher bereit und in der Lage ist, sich in die momentane Situation der Neulinge zu versetzen; das verschafft ihm Sympathie. Sie stellt fest, daß hier alle Teilnehmer einer höheren Ordnung unterworfen sind, die dieses Verfahren zwingend vorschreibt; das betont seine funktionale Autorität und nimmt seiner straffen Sitzungsleitung den Anschein von Willkür. Sie erinnert an den Sinn dieser Geschäftsordnung, legitimiert sie damit und stellt zugleich in Aussicht, daß dieser Sinn in der nächsten Sitzung nachprüfbar sei (mit dem Unterton: wenn man jetzt aufmerksam zuhört).

Die Tagesordnung sieht für den Schülerrat folgende Punkte vor:

1. Bestätigung der neuen Satzung der Schülermitwirkung
2. Berichte von den konstituierenden Sitzungen der Stufenräte
3. Vorstellung von Kandidaten für den Vorsitz im Schülerrat und seine Stellvertreter
4. Wahl von acht Schülervertretern in die Schulkonferenz
5. Anfragen und Mitteilungen
6. Verschiedenes

TOP 1: Der Schulleiter habe sich wegen einer Bestimmung in der neuen Satzung geweigert, diese zu unterschreiben. Daraus ergibt sich eine kurze Debatte zu der

Frage, ob Rechtsauskünfte des Schulleiters hinzunehmen seien oder ob man Änderungen, die der Schulleiter unter Hinweis auf die Rechtslage verlangt, nicht vornimmt, bevor anderweitig die Rechtslage geprüft worden sei. Ein dahingehender Antrag wird abgelehnt, nachdem u. a. der Schulsprecher und einer seiner Stellvertreter gegen ihn gesprochen haben. Mit einer Rolle spielte dabei jedoch der Zeitdruck, daß die Satzung noch heute am 31. 8. als letztmöglichem Termin unterschrieben werden müsse.

Obwohl die inhaltlichen Teilfragen, die Vorgeschichte und die Konsequenzen des Beschlusses für den Außenstehenden hier nicht nachzuvollziehen waren, wurde doch zweierlei deutlich: Mehrere Schüler hatten lange an der Ausarbeitung dieser Satzung gesessen und waren auch in den Details firm, sie strebten zugleich (offensichtlich nach einer Reihe von Gesprächen mit dem Schulleiter) eine pragmatische Lösung an; andererseits machte sich eine Opposition bemerkbar, der diese Art „vertrauensvoller Zusammenarbeit“ zwischen Schulleiter und Schülersprecher zu weit ging und verdächtig wurde. Von diesen Schülern wurde auch mehrmals mit Zwischenrufen die Sitzungsleitung des Schülersprechers als zu professionell gerügt.

TOP 2: Unter diesem Tagesordnungspunkt wurden die Stufensprecher, ihre Stellvertreter und die Verbindungslehrer vorgestellt. Von diesem nicht sehr langen, aber leicht langweiligen Tagesordnungspunkt ging es über zu dem, bei dem nun Bilder gezeigt wurden, wie man von der aufgestellten Leinwand her schon von Anfang an erwarten durfte. Da die Leinwand hinten im Raum stand, hatten nun die Schüler die Logenplätze, die vom bisherigen Zentrum des Geschehens am weitesten entfernt gesessen hatten (Zufall oder geschickte Regie?).

TOP 3: Damit sich die Schüler vorstellen können, mit welchen Aufgaben die einzelnen Referate befaßt sind, berichten zuerst die bisherigen Referenten über ihre Tätigkeit. Erst danach wird um Kandidatenvorschläge und -vorstellung gebeten.

Der Freizeitreferent berichtet also mit Lichtbildern exemplarisch über die Aktion „Säuberung des Thaler Teichs“, zu der das Referat im April 1978 aufgerufen hatte. Die Heimatzeitung hatte damals darüber berichtet und auch aus dem Flugblatt zitiert, mit dem der Aufruf verbreitet wurde:

„Mitschüler, Freunde, Kiersper! Geht man in diesen Tagen durch Kierspe, fällt einem nicht nur der verahrloste Zustand der Parkanlagen und Grünflächen im Dorf und am Bahnhof auf, sondern auch eine gehörige Portion Mißtrauen gegen alles, was von der Gesamtschule kommt. Wir meinen, es ist an der Zeit, aktiv zu werden und der Stadt mit unserer Hilfe unter die Arme zu greifen. Wir wollen mithelfen, unsere Heimatstadt zu verschönern, um unseren Mitmenschen zu beweisen, daß wir keine Rowdies und verzogenen Spinner sind, sondern freundliche, verantwortungsbewußte junge Bürger.“

Dieses Ereignis wurde mehrfach als eine Art Wendepunkt in den Beziehungen zwischen der Schule und den Teilen der Bevölkerung bewertet, die keine andere Verbindung zur Gesamtschule hatten als über das Hörensagen. Hier ist es nun eine Erinnerung an einen gelungenen Tag, an dem Schüler, Lehrer und sogar Ratsmitglieder gemeinsam Schlingpflanzen, Schlamm und Abfall aus dem Teich auf die Fahrzeuge beförderten, die die Stadt bereitgestellt hatte.

Etwas schwerer haben es nach dieser Einlage der Informationsreferent und der Schriftführer, ihre Tätigkeiten attraktiv vorzustellen. Trotzdem füllen sich alle drei Kandidatenlisten – zur allgemeinen Genugtuung nicht nur mit Schülern aus den oberen Jahrgängen:

Freizeitreferat
Rolf Hasse (12)
Mirco Rissone (7)

Informationsreferat
Martina Rudeck (12)
Jutta Radau (7)
Stefan Becker (5)
Guido Fastenrath (6)

Schriftführer
Daniela Brucks (12)
Martin Bender (10)

Inzwischen zeigten also auch die Neulinge aus den unteren Jahrgängen Mut, eine Kandidatur anzunehmen. Die erfahrenen Mitglieder früherer Schülerräte dagegen verhielten sich hier schon taktisch und lehnten ihnen angetragene Kandidaturen schon mit Hinweisen ab, wen sie für geeigneter als sich hielten oder wofür sie sich geeignet hielten. Der Vorkampf um die Kandidatenaufstellung für den Schülersprecher und seinen Stellvertreter zeichnete sich ab.

Hier spitzte sich nun auch die Kandidatenbefragung zu, wobei man als Außenstehender wiederum nur vermuten konnte, es gebe einerseits eine gewisse Absprache unter den bisherigen Vorstandsmitgliedern, wer weitermachen oder aber an ihre Stelle treten solle, während andererseits die Opposition sich nur auf das Amt des Schülersprechers zu konzentrieren schien. Das wurde aber sehr verdeckt ausgefochten und mit Fragen, die nur Eingeweihte an frühere Ereignisse erinnern sollten.

Dieses Geplänkel nahm aber bald eine überraschende Wendung, als die Frage aufgeworfen wurde, ob man den Schülersprecher vom Schülerrat oder von allen Schülern wählen lassen sollte.

Im Mitwirkungsgesetz heißt es dazu: „Der Vorsitzende (Schülersprecher) und die Stellvertreter werden vom Schülerrat aus seiner Mitte für die Dauer eines Schuljahres gewählt. Auf Antrag von zwanzig vom Hundert der Gesamtzahl der Schüler wählen die Schüler von der fünften Klasse an den Vorsitzenden des Schülerrats und die Stellvertreter.“ (§ 12, 3)

Die Gegner dieser Lösung machten zuerst technische Schwierigkeiten geltend: die Schule habe keinen Raum, der groß genug für eine Schülerversammlung sei; auf dem Forum gäbe es keine Lautsprecheranlage. Für alle ziemlich überraschend mischten sich in diese Debatte die Sprecher der Klassen 5 bis 7 ein. Sie sahen sich durch diesen Vorschlag um eines ihrer wichtigsten Rechte betrogen. Das gab in der folgenden Kampfabstimmung den Ausschlag: Der Schülerrat empfahl nicht, alle Schüler wählen zu lassen, sondern wollte sich das Wahlrecht selbst vorbehalten.

Noch während sich die Versammlung auflöste (die restlichen Tagesordnungspunkte konnten wegen fortgeschrittener Zeit nicht mehr behandelt werden) und während es am Vorstandstisch zu erbitterten Kontroversen über das Wahlverfahren, damit aber auch zwischen Mitgliedern des alten Schülerrats kam, ergriff einer der Kandidaten die Initiative und begann, Unterschriften für die Direktwahl zu sammeln.

Am Nachmittag, wir saßen gerade mit der Schulleitung zu einem abschließenden Gespräch zusammen, platzte er in diese Sitzung hinein und konnte triumphierend vermelden, daß er die 20%-Hürde genommen hatte. Das setzte die Schulleitung wiederum in einige Verlegenheit, wie eine solche Direktwahl wohl zu organisieren sei.

Verglichen mit den Eltern, die ihre Mitwirkungsrechte – wenn man von dem kleinen Kreis der Insider absieht – eher schüchtern und unbeholfen in Anspruch nehmen und von der Schule ermuntert werden, sich auf dem Wege der Übernahme kleiner Aufgaben nach und nach dafür zu qualifizieren, hat sich die Schule eine junge Generation herangezogen, die das Zipfelchen Macht, das das Mitwirkungsgesetz ihr zuspricht, mit beiden Händen ergreift. Man kann sich leicht ausmalen, wie so ein

Schülervertreter eine moderate Sitzungsleitung durch Geschäftsordnungsanträge völlig aus der Fassung bringen könnte, und auch die Lehrer werden es nicht leicht haben, wenn diese Schüler ihr Recht auf Beteiligung bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte entschlossen wahrzunehmen beginnen.

Ganz schön professionelle und dabei kämpferische Demokraten sind uns da begegnet; was sagte doch einer dem scheidenden Schülersprecher nach der Sitzung, seine Art der Sitzungsleitung und der Absprachen mit der Schulleitung über die Satzung zusammenfassend: „Du bist aus dem Holz, aus dem man Diktatoren schnitzt!“ Hellhörig sind sie also auch – hoffentlich nicht nur in der Schule.

3. Unterricht an der GSK

Bilder und Meinungen sind also im Umlauf über diese Schule, niemand betritt sie ohne bestimmte Erwartungen oder Befürchtungen: die Eltern nicht, die ihr Kind hier anmelden, die Schüler nicht, die ihren ersten Schultag hier verbringen, wir, die Beobachter und Gäste, nicht.

Und alle werden ihre ursprünglichen Annahmen nur teilweise bestätigt finden, werden Erwartungen enttäuscht sehen, Befürchtungen zerstreut bekommen, werden Probleme entdecken, die man nur von innen sehen kann, werden Vorzüge schätzen lernen, an die sie zuvor nicht dachten.

Was den Unterricht angeht, brachten die Beobachter folgende Fragen bereits mit:

- Wird es manifeste oder latente Unterrichtstraditionen geben, die für diese Schule typisch sind?
- Werden die Schüler systematisch in Methoden selbständigen Bildungserwerbs eingeführt?
- Wie berücksichtigt der Unterricht die ursprünglichen Sichtweisen der Schüler?

Folgende Fragen drängten sich angesichts der ersten Eindrücke außerdem auf:

- Wie lernen Schüler, sich in dieser Schule zurechtzufinden, und wie wird ihnen dabei geholfen?
- Was spricht für, was gegen die Differenzierungsformen und -kriterien, die hier offenbar umstritten sind?

Schließlich brachten wir Fragen mit, die sich zwar auch, aber nicht ausschließlich auf den Unterricht bezogen:

- Welche Verbindungen gibt es zwischen Vor- und Nachmittag oder zwischen Unterricht und übrigen Schulleben?
- Welche Muster von Disziplin, Motivation und Lernmoral, von Selbstregulierung und Fremdkontrolle finden sich?
- Welche Auffassung von sozialem Lernen (Koedukation oder Integration) dominiert?
- Welche Identität entwickelt die Schule (ideales/reales Selbstkonzept)?

Methodisch wollten wir schließlich eine Gruppe von Daten besonders beachten: Nonverbale Arrangements zur Verhaltenssteuerung (intentional) bzw. nicht-reaktive Daten (funktional), d. h. die einzige Sorte sozialwissenschaftlich interessanter Daten, deren Objektivität nicht zu bestreiten ist. Daß trotzdem der Hauptteil unserer Aktivitäten in der Aufzeichnung von Verhaltensbeobachtungen bestehen müßte, war uns aus einer vorhergehenden Untersuchung klar. Daß die Beobachter um spontane Stellungnahmen gebeten werden würden und daß darin die Gefahr liegt, das Geschehen zu beeinflussen, war und ist uns ebenfalls geläufig.

Zu diesen Fragen galt es angesichts der auf drei Wochen beschränkten Beobachtungsdauer ein Untersuchungsprogramm zu entwickeln, das der Tatsache angepaßt war, daß es sich um die ersten drei Wochen in einem neuen Schuljahr handelte. Was den Unterricht angeht, wurden deshalb drei Akzente gesetzt:

1. Woche: Einführung der neuen 5. Schuljahre,
2. Woche: Methoden selbständigen Bildungserwerbs im Sachunterricht der 6. Schuljahre (u. a. weil hierzu Vergleichsdaten verfügbar waren),

3. Woche: Differenzierungsmaßnahmen im 7./8. Schuljahr.

Über die ersten beiden Wochen wird hier berichtet. Die Einzelbeobachtungen zu Differenzierungsmaßnahmen gehen in das vierte Kapitel ein, das mit Forschungsempfehlungen schließt und damit den Bogen zurück zu den Betrachtungen über die interne Struktur der Schule im zweiten Kapitel schlägt.

3.1 Die erste Woche in der neuen großen Schule

Um es vorweg zu sagen, nach einer Woche fand sich unser Zehnjähriger, den wir mitgebracht hatten und im fünften Schuljahr mitarbeiten ließen, in der Schule zu recht, im Laufe der zweiten Woche wurde er heimisch, am Ende der dritten Woche wollte er nicht mehr weg und fürchtete sich geradezu, sich zu Beginn der vierten Woche – da begann in Hessen die Schule – erneut in eine neue Klasse und eine neue Schule einleben zu müssen. Er, aber auch sein großer Bruder, Gast in einer 10. Klasse, verglichen noch wochenlang ihre Heimatschule mit der GSK, und die GSK kam nicht schlecht dabei weg. Diesen Eindruck hatten wir nicht nur von unseren Kindern: Die Kinder fühlen sich hier wohl, die Halbwüchsigen nehmen die Tatsache der Schulpflicht hier nicht mürrischer hin als andernorts auch, und die Jugendlichen in der Oberstufe verteidigen gar die Idee dieser Schule (oder was sie dafür halten) vehementer gegen Eingriffe von außen oder Skepsis der Beobachter, als das die meisten Lehrer tun. Das sind Gesamteindrücke. Wie alle Aussagen über zentrale Tendenzen verschweigen sie, wie häufig und wie groß im Einzelfall (bei einzelnen Personen und in einzelnen Situationen) die Abweichungen sind. Abweichungen davon sind auch interessant, aber erst in zweiter Linie, wenn es darum geht, noch vorhandene Mängel zu beheben und die zentrale Tendenz in Richtung auf in der Schule selbst vorhandene positive Vorbilder zu verschieben.

3.1.1 Aufnahmefeier für den neuen Schülerjahrgang

Der erste Schultag ist voll für Konferenzen reserviert, kein Schüler ist in der Schule, mit einer Ausnahme: um 10.00 Uhr findet die Aufnahmefeier für den neuen Schülerjahrgang statt. Das trägt der Ungeduld Rechnung, mit der diese Kinder mehrheitlich auf diesen Tag gewartet haben werden; andererseits werden sie und ihre Eltern nicht im allgemeinen Trubel untergehen, wenn sie nach der Feier die Schule gezeigt bekommen: Heute scheint die Schule einzig für die neuen Schüler da zu sein, heute zeigt sie sich – nach dem Großputz in den Sommerferien – besonders sauber und aufgeräumt. Wer der Institution Schule überhaupt feindlich gesonnen ist, mag darin ein Täuschungsmanöver sehen, den Speck in der Falle; wer die Schüler und die Eltern, die da zur Feier kommen, für weniger naiv hält, wird unterstellen, daß sie neben realistischen Erwartungen und begründeten oder unbegründeten Befürchtungen auch diese Erwartung haben: im Rahmen einer Feier zu erfahren, welches ideale Selbstkonzept diese Schule hat.

Die folgende Skizze ist leider in einem lückenhaft: sie kann nicht den „Originalton“ wiedergeben. Wer also meint, aus dieser Feier lernen zu können, muß sich Noten und Texte der Lieder von der GSK mitteilen lassen. Wie vieles hier, hat auch die Feier einen „zwanglosen Vorspann“: während der Chor und die Rhythmusgruppe noch üben, es ist erst 9.30 Uhr, sind die ersten Eltern schon im Raum, andere sammeln sich vor der Tür des PZ. Damit haben sie schon die erste Abkürzung gelernt: PZ ist das Pädagogische Zentrum, heute in der Funktion einer Aula, sonst aber auch Ver-

sammelungsraum, Theater oder Disco, mal mit, mal ohne Bühne, mal mit Tageslicht, mal dunkel oder künstlich beleuchtet, mal sitzt man auf Stühlen, mal auf den Stufen, die das Zentrum wie Ränge eine Mulde umkleiden.

9.58 Uhr sind wohl alle Schüler da, die meisten mit ihrer Mutter, wenige Väter, einige Großmütter. Der Chor und die Rhythmusgruppe nehmen wieder ihre Plätze ein, der Chorleiter sagt sinngemäß: Liebe neue Gesamtschüler, wir wollen Euch die Schule durch Lieder bekanntmachen, die Texte sind von uns, wer sie schon von früheren Schulfesten her kennt oder die Melodien schnell erlernt, darf mitsingen. Das Lied lobt die Schule mit dem hier üblichen selbstironischen Unterton; es ist schwungvoll, Stimmung kommt auf; der Begriff Feier erfährt eine praktische Interpretation im Sinne von „nun wollen wir mal zusammen feiern“. (Solche Aufnahme feiern können auch feierlich und bis zur Peinlichkeit weihevoll sein; mit diesem Lied kann man sagen, daß man das nicht meint.)

Der Schulleiter begrüßt, sagt den Schülern, daß sie 244 neue sind, schon 1800 Schüler vorfinden, dazu 150 Lehrer und Angestellte. Als wüßte er, daß diese Größenordnungen einem auch einen Schrecken einjagen können, fährt er im gleichen Atemzug fort: Es liegt aber an jedem einzelnen von euch, ob es hier schön wird. Er spricht von den entscheidenden Einschnitten, die es im Schülerleben gibt, einer davon sei der Wechsel von der Grundschule zur Gesamtschule, und er wisse, daß einige deshalb vielleicht schlecht geschlafen, andere den Übergang freudig erwartet hätten und wieder andere ihm ein wenig skeptisch zuhörten. (Letzteres ist zu den Schülern gesagt, aber an die Eltern gerichtet; ebenso wird in der folgenden Passage eventuellen Befürchtungen eine Erwartung entgegengesetzt.) Wir sind eine große Schule mit vielen Angeboten (wer wollte leugnen, daß man die große Schule wählen muß, wenn man die vielen Angebote haben will?!). Dem folgt zum Schluß wieder ein Appell an individuelle Verantwortlichkeit: Bringt guten Willen mit, seid offen gegenüber den Lehrern – vor allem, wenn es euch einmal nicht paßt! Das Versprechen, für Kritik der Schüler offen zu sein, wird dadurch unterstrichen, daß an dieser Stelle der Beratungslehrer vorgestellt wird, an den man sich (Schüler und Eltern!) wenden kann. Es wäre eine Fehlinterpretation, diese Begrüßungsworte als rhetorisches Kunstwerk zu betrachten – obwohl sie eines sind. Die Loyalitätsstiftende Wirkung liegt vielmehr gerade darin, daß die Worte mit innerer Überzeugung gesprochen werden, und zwar sowohl dort, wo die Schule gelobt wird, wie dort, wo für den Skeptiker Verständnis gezeigt wird. Es ist gut, wenn ein Schulleiter sich selbst nichts vormacht, lernt man daraus.

Das zweite Lied hat den Refrain „die Pauker dürfen alles, wir Schüler dürfen nichts“, aber auch zwei Schlußstrophen, zu denen der umgekehrte Refrain paßt. Nicht nur die Eltern, auch die Schüler sollen merken, daß man hier Wert darauf legt, immer beide Seiten sehen zu lehren. Außerdem lernt man, daß auch Scherze Nachdenklichkeit induzieren können.

Der Stufenleiter, im Ort seit langem gut bekannt, sagt, er sei in den letzten Tagen auf Spaziergängen immer wieder angesprochen worden, wann es denn nun endlich soweit sei. Er trifft damit vermutlich die emotionale Hauptkomponente dieser Stunde. Das ist wichtig (ebenso wie die Tatsache, daß er vielen ein „guter alter Bekannter“ ist), denn er muß nun die etwas verwirrende Vielfalt der Bekanntmachungen auf eine Art bewältigen, die eher Neugier auslöst und Erwartungen weckt als Befürchtungen bestärkt. Er wendet sich zuerst an die Schüler (die ganze Feier behandelt sie als die Hauptpersonen):

- In der ersten Woche sollen sie alles hier kennenlernen: Räume (Mensa, Bibliothek, Freizeitbereich) werden nicht einfach aufgezählt, sondern mit einem Beispiel aus dem Schulalltag eingeführt; Leute – mich, ich bin der Stufenleiter, und den Beratungslehrer kennt ihr ja nun schon.
- Ihr werdet das erste Klassenfest vorbereiten, die erste Wanderung vorbesprechen (drei Tage soll sie dauern, also wird man zweimal nicht zu Hause schlafen, von Mutti und Papa weg sein – Muttis hören das vielleicht mit gemischten Gefühlen, aber der Stufenleiter weiß, daß die Kinder das begrüßen und daß dies ein Teil des Prozesses ist, in dem sich das Kind vom Elternhaus löst), den Klassensprecher wählen, die großen Schüler werden dabei helfen.
- Die Bundesjugendspiele werden stattfinden, dabei werden die Schüler die Außensportanlagen kennenlernen, sie werden durch den übrigen Freizeitbereich geführt werden, „alles, damit ihr euch wohlfühlt und bald hier zu Hause seid... Bei aller Freiheit, die ihr hier habt, muß eine gewisse Ordnung herrschen, sonst geht das Ganze hier nicht, das müßt ihr einsehen.“ Damit ist die vorne in 2.3.2 angesprochene Unterscheidung von Erziehung, in Freiheit – und Regierung, eine gewisse Ordnung – klargemacht oder wenigstens angedeutet, daß sich das wechselseitig bedingt.

Dann, an die Eltern gewandt:

- In der ersten Woche werden Schüler von den Bussen auch ohne Fahrausweise mitgenommen (eine Hauptsorge ist ausgeräumt).
- Morgen schon werden Elternbriefe mitgegeben, die Schulordnung sei zu unterschreiben („Wir müssen da genau sein“, neulich habe ein Schüler einen Unfall verursacht, als er das Schulgelände unrechtmäßig verließ – auch dies ein Stück notwendiger Ordnung).
- Die Zusammensetzung der Klassen wird den Eltern erklärt: 5.1 bis 5.4 seien Kinder, die aus Kierspe und evangelisch sind, 5.5 bis 5.8 Klassen mit katholischen Kindern aus Kierspe und auswärtigen Schülern. Das hat rein stundenplantechnische Gründe: Die Differenzierung des Religionsunterrichts nach den Konfessionen und die Differenzierung in Englisch nach Kindern mit und ohne Vorkenntnisse wird damit erleichtert. Alle Kiersper Kinder bringen zwei Jahre Englisch aus der Grundschule mit.
- Umsetzungswünsche könne nur in sehr dringenden Fällen (z. B. langer gemeinsamer Schulweg am Wald vorbei) stattgegeben werden; man habe damit schlechte Erfahrungen gemacht. – Später erfahren die Beobachter, wieviel Sorgfalt darauf verwendet wurde, die acht Klassen in sich heterogen und untereinander möglichst ähnlich, beides bezüglich der vermutlichen Leistungsfähigkeit der Schüler, zusammenzusetzen.
- Es gibt den Förderkreis, dem man mit einem Monatsbeitrag von einer Mark beitreten kann; das Geld werde für Wanderfahrten, Theateraufführungen u. ä. verwendet.
- Wie können sich die Eltern an die Schule wenden? Über den Beratungslehrer an den Schulpsychologen, zuerst aber immer an den Klassenlehrer, die wichtigste Kontaktperson auch zur Schulleitung – und Kritik möge man bitte immer direkt vortragen, nicht hinter dem Rücken der Schule äußern.
- Die Kriterien, nach denen auswärtige Schüler aufgenommen werden (Geschwister von Schülern, Schüler mit guten Leistungen, soziale Härtefälle) werden erläutert.

Abschließend – mit 20 Minuten war dies ein ziemlich großer Informationsblock – dankt der Stufenleiter dem Chor, Schülern, die eigentlich frei gehabt hätten, aber für ihre Mitschüler hergekommen seien, und bietet sich an, Fragen zu beantworten. Es gibt nur wenige Fragen (Busfahrten, Hefte mit Umschlägen?, Mittagessen). Das dritte Lied, mit viel Mimik und Gestik vorgetragen, karikiert einen hier unerwünschten Umgangston zwischen den Kindern: „Hau ab, zieh Leine, was willst du hier?“, führt aber immer auf den Refrain: „Komm her, ich freu mich, ich spiele jetzt mit dir.“

Dann werden die Namen der einzelnen Schüler klassenweise verlesen und dabei die Klassenlehrer vorgestellt. Obwohl das sehr schnell geht (erstmal merken die Schüler, daß man hier auf Draht sein muß), dauert es doch eine Viertelstunde; das sind 3,7 Sekunden pro Kind – für den einzelnen Namen wenig, insgesamt ziemlich viel. Aber die Klassenlehrer gehen, sobald sie alle Kinder beisammen haben, mit ihrer Klasse zum Klassenzimmer, und so leert sich das Pädagogische Zentrum doch merklich, und die Eltern sind dann viel schneller in Gruppen für die Schulführung eingeteilt. Ohne es recht zu merken, sind sie dabei ihre Kinder losgeworden: Die gehören jetzt zur Klasse und erst auf dem Heimweg wieder an Muttis Hand.

Die Skizze ist noch sehr gerafft, es fehlen noch viele solcher Untertöne, die einerseits Zeichen setzen: das muß die Schule (den Kindern bei der Ablösung von euch Eltern helfen), das will die Schule (einen zwanglosen Umgang, offene Kritik, Kinder, die gerne in die Schule gehen), das läßt sich nicht vermeiden (wenn so viele Kinder den Klassen zugeteilt werden müssen) – Untertöne, die andererseits Freundlichkeit und menschliche Wärme ausströmen: Verständnis für die Erwartungen und Befürchtungen des Gegenüber, Schwung und Einladung zum Mitmachen, Erläuterungen und Verständnishilfen; die Eltern sollen wissen, warum etwas so und nicht anders geregelt ist (Aufsicht, Kriterien für die Aufnahme auswärtiger Schüler und die Einteilung der Klassen). Wenn man bedenkt, in wie vielen Hinsichten sich die Schule damit vorgestellt hat, ist man wiederum erstaunt, daß das nur eine Stunde dauerte: man weiß hier die – immer knappe – Zeit zu nutzen.

3.1.2 Die ersten Schulstunden

Aus der Sicht der neuen Schüler gibt es nicht nur eine erste Stunde in der neuen Schule, sondern viele: die erste Stunde überhaupt – beim Klassenlehrer, die erste Stunde in einem neuen Fach, die erste Stunde in einem Fachraum, die erste Stunde bei einem weiteren neuen Lehrer (rund zehn muß man in einer Woche kennenlernen), dazu die Führungen durch die Schule, an der sich die Sozialpädagoginnen beteiligen und bei denen man weitere Mitarbeiter kennenlernt: in der Bibliothek, im Stufensekretariat, in der Druckerei und die Hausmeister. Das ist sehr viel Neues auf einmal.

Der Beobachtungsplan nahm diese Schülerperspektive auf. Die verschiedenen fünften Schuljahre wurden so besucht und begleitet, daß damit möglichst alle „ersten Stunden“ erfaßt werden sollten. Zwei Fragen schälten sich dabei zur weiteren Bearbeitung heraus:

- Soll diese Einführung der Schüler auf wenige Tage oder längere Zeit verteilt werden?
- Sollen die ersten Stunden formal oder inhaltlich beginnen?

Die folgende Übersicht zeigt, daß insgesamt 20 Stunden unter den verschiedenen Gesichtspunkten beobachtet wurden. Bei der Erläuterung der Abkürzungen auf den

folgenden Seiten ergibt sich die Vielfalt der Aufgaben, die in dieser ersten Schulwoche von den Lehrern zu lösen sind, aber auch, daß die Schüler teilweise ganz andere Erwartungen hegen.

	15.8.	17.8.	18.8.	21.8.	22.8.
1.	5.4 KIS	5.6 KIFr		5.1 Kuf	5.6 KIFb
2.	5.4 Maf	5.7 SoFa	5.6 GLD	5.2 Mai	
3.	5.1 EnD	5.4 Mai	5.6 SoFi		
4.	5.4 Bif	5.5/8 En	5.7 SoFi	5.3 KIW	
5.	5.5 DeD	5.5/8 En	5.2 Mu		
7.				5.1 Tef	
8.				5.2 Tei	

Die Ziffern sind die Klassenbezeichnungen an der GSK, mit / sind Kopplungen bei Differenzierung bezeichnet, die ersten beiden Buchstaben geben das Fach an, die folgenden den Hauptakzent der Stunde.

KIS: Erste Stunde überhaupt, beim Klassenlehrer (KI), der Stundenplan (S) wird erläutert (hier sehr geschickt mit verschiebbarer Abdeckung auf dem Overhead-Projektor). Die Schüler müssen eintragen: die Zeiten, die Abkürzungen der Fächer, die Lehreramen, die Räume. Hier erfolgt das nach und nach (Abdeckung), in den Freistunden steht rot „Mittag“, einige Fächer werden kurz erläutert, vor allem, wozu die „Klassenlehrerstunde“ da ist. Dauer 25 Minuten. Die Schüler haben viele Zwischenfragen: Haben wir Schwimmen? Werden wir vom 3-Meter-Brett springen? Haben wir nur eine Stunde Schwimmen? Was ist mit den Nichtschwimmern? Haben wir schon morgen Schwimmen? – das ist nur ein Beispiel für eine solche Fragenbatterie, die da auf den Lehrer losgelassen wird. Natürlich wird dabei auch getestet, ob er Herr der Lage bleibt und echte Fragen von Albereien sicher unterscheiden kann. Das ist hier der Fall, sonst könnte die Klassenlehrerin nicht auch noch die Schließfachnummern verteilen und mit der Klasse zu den Schließfächern gehen, zurückkommen, den Tafeldienst alphabetisch einteilen und mit den Schülern einüben, wann die Stühle hochgestellt werden (sie sagt Tage, die Schüler antworten: nach der ... Stunde). Bestätigung des Eindrucks aus den Konferenzen: man muß als Lehrer ganz schön clever sein hier (oder/und gut vorbereitet).

Maf: Erste Mathematikstunde (Ma) in der gleichen Klasse. Die Kinder wollen rechnen, der Lehrer will die Formalien (f) erledigen. Das ist ein in den meisten ersten Stunden auftauchender Konflikt, der zur Formulierung der zweiten allgemeinen Frage geführt hat. Etwas anschaulicher formuliert, lautet diese Frage: Wie sehen die ersten Schultage für ein Kind aus, wenn jeder Lehrer zuerst die Formalien erledigen will? – Das sind in dieser Stunde die folgenden:

Die Schüler brauchen verschiedene Hefte (für Arbeit in der Schule, die Tests, ein Regelheft), Bleistifte (2H), Geodreieck, den vorsorglich mitgebrachten Zirkelkasten jetzt noch nicht, aber den Kopf! Die Schüler stutzen. Ja, den Kopf, denn Mathematik wird nach Regeln gespielt. Aber man braucht keine Angst zu haben, vor allem keine Scheu vor Fragen. Die Schüler wollen nun endlich die Kettenaufgabe rechnen, nach der sie schon mehrfach verlangt haben (sie wollen dem neuen Lehrer schließlich vorführen, was sie können). Der Lehrer begründet, warum er in der nächsten Woche nicht da sein kann (Fahrt mit dem 12. Jahrgang), warum es in Mathematik Hausaufgaben geben müsse, und er sträubt sich weiterhin hartnäckig gegen die Kettenaufgabe. Die Schüler beginnen, den Lehrer zu testen: Zu der Bemerkung, Mathematik werde nach Regeln gespielt, fragen sie z. B., ob man hier dann auch Würfeln spiele oder Canasta. Die Fragenbatterien dieser Art liegen jetzt schon sehr auf der Grenze

zwischen echten Fragen und bewußtem Albern. Der Schüler, von dem dann später in der Klassenkonferenz ausführlich gesprochen werden wird, beschmiert genüßlich seine Hände und den Tisch mit Tinte. Er hört: „Wer bei uns in der Schule Tische bemalt, muß alle Tische reinigen, in seiner Freizeit natürlich.“ Wir notieren bei der Durchsicht des Protokolls als eine weitere Frage, die wir beachten müssen: „Woraus entstehen Disziplinprobleme?“

EnD: Englisch in einer Klasse, die in der Grundschule bereits zwei Jahre Englisch hatte, das D steht für Diagnostik, denn die Lehrerin nutzt die Spiele, die sie sich ausgedacht hat, und die Verteilung der Kärtchen mit englischen Namen vorwiegend dazu, sich einen Überblick zu verschaffen, mit welchen Vorkenntnissen sie rechnen kann. Die sind eher spärlich, andererseits berichten die Kinder, sie hätten in der Grundschule Wörter abgeschrieben und Lückentexte ausgefüllt; zwei Methoden werden hier also aufeinanderprallen. Der Lehrerin wäre, sagt sie im Nachgespräch, lieber, die Kinder brächten nichts an Vorkenntnissen mit. Die Kinder brachten aus der Grundschule auch englische Namen mit, andere selbstverständlich, als die Lehrerin zu verteilen gedachte. Wir nehmen uns vor, uns nach der Intensität der Kontakte zwischen den Grundschulen und der GSK zu erkundigen.

Bif: Biologie, erste Stunde, erstmals im Fachraum, Formalien (f) setzen den Hauptakzent. Für diese Klasse schon zum drittenmal an diesem ersten Schultag. Die erste Fragenbatterie der Schüler unter der Überschrift „Gehen wir in Biologie immer raus?“ fängt der Lehrer ab mit dem Versprechen „Wir bringen alles hierher“. Seine Intention beginnt er durchzusetzen mit der Ankündigung „Wir wollen Forschergruppen bilden, überlegt euch, wer mit wem“. An der Wand hängen von einer vorhergehenden Stunde und Klasse drei große Bogen: Die fünf lustigen Flöhe / Mondbasisforscher / GPIO (Vornamen der Kinder?). Das weckt Assoziationen für die zweite Fragenbatterie, was man alles mitbringen dürfe: Flöhe, Frösche ... Es wird entschieden, ein Schüler dürfe mitbringen, was er in seiner Regentonne habe. Der Lehrer nutzt die momentane Befriedigung: Die Forschungsergebnisse müßten ins Heft eingetragen werden (damit ist er also, wo er hinwollte – allerdings auf Kosten beträchtlicher Enttäuschung und – daraus resultierender? – Unruhe). Besser als ein Heft sei freilich ein Ordner, eine Mappe, ein Hefter. Die Begriffe gehen durcheinander; anhand von den Kindern zugereichter Exemplare stellt sich heraus, daß die Kinder das (richtig) Schnellhefter nennen. Der Lehrer erläutert, warum für die Zwecke des Biologieunterrichts Schnellhefter aus Pappe günstiger seien als solche aus Plastik, da die Schüler nun aber schon Plastikhefter mitgebracht haben, beläßt er es dabei, wichtiger sei der Inhalt – „So, in Zukunft habt ihr den ORDNER immer dabei!“ Man muß hier ganz schön clever sein; solche Begriffsverwirrspiele darf man sich nicht oft leisten – notieren wir in der Rubrik „Genese von Disziplinproblemen“. Nun werden die Biologiebücher ausgegeben. Die Schüler sagen dem Lehrer an, welche Nummer sie erhalten haben. Sie sollen währenddessen ruhig schon mal ins Buch reingucken. Das Buch beginnt mit dem Kapitel Sexualkunde. Vergessen sind die Flöhe und der Frosch. Forschergruppen, die sich Seitenzahlen mitteilen, bilden sich spontan.

Den Lehrer interessiert noch die Frage, was Biologie sei. Für die Kinder ist das „Sachkunde“. So sagten sie in der Grundschule dazu.

DeD: Erste Stunde Deutsch für diese Klasse, bei einem Fachlehrer. Er wird erstmal mit Anweisungen bombardiert, die die Klassenlehrerin hinterlassen hat: „Wir sollen das Klassenbuch wegschließen, die Tafel wischen...“ Der Lehrer stellt sich vor und eröffnet damit ein Spiel, das diagnostische Funktion haben soll: „Ich heiße ... und möchte gern ein grüner Leguan **sein**.“ Es dauert ein wenig, bis das Wort Leguan er-

klärt und die Spielregel verstanden ist. Dann fährt das erste Mädchen fort: „Ich heiße ... und möchte gern ein schwarzes Pferd **haben**“. Der kleine Unterschied zwischen sein und haben macht den ganzen Unterschied zwischen Diagnostik und bloßem Erlernen der Namen aus. Drei weitere Schwierigkeiten gesellen sich hinzu: die Kinder sind auf Tiernamen fixiert, bald gehen ihnen die Einfälle aus, die Liste, die jedes Kind auswendig wiederholen soll, bevor es seinen Satz dazusagt, wird immer länger. Wer bereits dran war, beginnt sich zu langweilen und Tierstimmen nachzuahmen. Eine gute Idee, man sollte sie wegen dieser Schwierigkeiten nicht gleich verwerfen, bedürfte genauerer Vorüberlegungen. Vielleicht vorweg eine Kurzgeschichte, in der ein Kind (mit Begründung) gern Verschiedenes sein möchte; vielleicht dann jedes Kind nur seinen Satz sagen lassen (der Lehrer macht Notizen); vielleicht dann erst wiederholen lassen, wer noch den Namen und den Satz eines Mitschülers weiß? Entwicklungspsychologisch hört sich die Idee trotzdem etwas verfrüht an; für die erste Stunde in einer neuen Klasse ist die Frage, wenn sie ernstgenommen wird, auch ziemlich intim. Aber warum soll man das nicht einmal ausprobieren, zumal die Idee sehr gut auf das hinweist, was den Bildungswert des Faches Deutsch jenseits der Kulturtechniken ausmacht. – Wir notieren als Frage, ob es nicht möglich ist, in der ersten Stunde mit einem einzigen prägnanten Beispiel auf etwas hinzuweisen, dem ein Fach seine Existenz als Schulfach verdankt.

KlFr: Die Klassenlehrerin führt ihre Klasse durch die Schule. Die Führung (F) wird hier auf mehrere Stunden verteilt, in denen verschiedene Bereiche drankommen, heute sind es, als Vorbereitung zur „Rallye“ (r), Hausmeister, Lehrer-Clubraum mit den Schließfächern der Lehrer, Stundenplan und Vertretungspläne, Druckerei und – quer durchs Gebäude – Mensa. Hier wird kurz haltgemacht und erklärt, was es mit der Rallye auf sich haben wird: Schüler der Klasse 6 werden Laufzettel mit Aufgaben ausarbeiten, die neuen Schüler müssen sich danach durchs Gebäude finden und bestimmte Beobachtungen niederschreiben. Zur praktischen Erläuterung sollen die Schüler ihre Klasse nun durch den Bereich führen, der tags zuvor von der Lehrerin mit ihnen abgegangen wurde: Werkräume, Musik, Kunst. Bei ihr, sagt die Klassenlehrerin im Gespräch, verteilten sich die Führungen über mindestens 14 Tage, die Schüler sollten Zeit haben, Fragen zu stellen und sich alles gründlich einzuprägen, als Lehrer lerne man seine Klasse dabei gut kennen. Die Rallye sei für sie wichtig, um Konsequenzen für die Verbesserung der Führungen daraus zu ziehen. – Wir notieren die erste allgemeine Frage (vgl. S. 97).

SoFa: Eine der beiden Sozialpädagoginnen (So), Führung (F) durch den Freizeitbereich, außen (a). Dazu geht es über das Forum, an den Turnhallen und dem Schwimmbad vorbei zu den Außensportanlagen. In den Mittagsstunden kann man hier Geräte ausleihen: Boccia-Kugeln, Federballspiele, Bälle, Rollschuhe (weiter unten hat die Schule eine Rollschuhbahn) und Stelzen. Die Kinder dürfen wählen; einige Kinder sind noch nie Stelzen gelaufen, sie lassen es sich vom Beobachter beibringen. Eine Stunde für diesen Teil der Führung ist ziemlich kurz; hier könnte man einen ganzen Tag verbringen, sagen die Kinder.

Mai: Mathematik (Ma), erste inhaltliche (i) Stunde (ob nun die ersehnten Kettenaufgaben kommen?), aber erstmal wird der Lehrer mit Fragen bombardiert, die ihn fachlich nichts angehen: „Jetzt habe ich 20 Minuten gestanden und wollte mir ein Getränk kaufen, jetzt ist die Pause rum, und ich war immer noch nicht dran. – Ich habe das Klassenbuch ins Schließfach eingeschlossen, soll ich es holen? – Darf ich meine Tonne (so heißen hier die Tornister!) holen? – Schreiben wir auch mal was auf?“ Dann geht es zunächst nochmals formal los. Verteilung der Bücher, der Lehrer nimmt eine vorbereitete Liste heraus, neben den Namen stehen schon die Buch-

nummern; auf diese Weise dauert die Verteilung der Bücher zwei Minuten. Etwas länger dauert es, bis jeder seinen Namen (mit Bleistift) vorne in den Buchdeckel bzw. auf den Laufzettel, der dort eingeklebt sein soll, geschrieben hat. Einige Schüler würden doch lieber den Füllhalter dazu benutzen. In dieser Klasse muß man schon sehr präzise führen. Sagt der Lehrer in anderem Zusammenhang, man dürfe nichts in die Bücher schreiben, protestieren prompt mehrere Schüler, sie hätten doch eben den Namen reingeschrieben. Ein Mathematiklehrer mag sich noch über die damit angedeutete Spitzfindigkeit freuen; er wird in fachlichen Zusammenhängen daran erinnern können, nun sei Gelegenheit, spitzfindig zu sein; in anderen Fächern beginnen u. a. auf diese Weise Disziplinprobleme (aber nur der Schüler, über den dann in der Klassenkonferenz zu sprechen sein wird, hat diese Grenze schon überschritten). Um 10.10 Uhr, 15 Minuten nach Stundenbeginn, beginnt der Lehrer die erste Sachaufgabe zu stellen. Nach der Stunde fragt der Lehrer den Beobachter, warum er so oft in diese Klasse komme, in der 5.1, die er auch habe, sei viel leichter zu unterrichten. – Wir notieren, daß wir uns genauer nach den Kriterien erkundigen müssen, nach denen die 5. Schuljahre zusammengesetzt wurden, denn sowohl in der 5.1 als auch in der 5.4 sind ausschließlich evangelische Kinder aus Kierspe. Ob sie vielleicht aus verschiedenen Grundschulen stammen?

5.5/8 En: Erste Doppelstunde Englisch. In der Kopplung der Klassen 5.5 bis 5.8 sind 68 auswärtige Schüler ohne Englischvorkenntnisse auf drei Gruppen und 52 katholische Kinder aus Kierspe mit Vorkenntnissen auf zwei Gruppen verteilt. In einer dieser Gruppen wird direkte Methode perfekt praktiziert: Mit je drei bis vier Wiederholungen pro Redewendung werden wechselseitige Begrüßung, Namensnennung, Nationalitäten (I am turkish!), boy/girl, Gegenstände und ihre Farben (Unterscheidung ruler/rubber) vom Lehrer initiiert zwischen den Schülern weitergesprochen: eine Stunde Sprechpraxis ohne jegliches Disziplinproblem in einem guten Tempo (weder wird gehetzt, noch kommt irgendwann Leerlauf auf). Es war, wie sich im Nachgespräch herausstellt, die erste Englischstunde des jungen Kollegen.

Die zweite Stunde in einer anderen Gruppe ohne Vorkenntnisse verläuft ebenso diszipliniert, aber viel konventioneller. Das Problem ist, wie man diese Schüler auf den Stand der einheimischen bringt. Derzeit wird es mit konventioneller Methodik versucht: mit dem Lehrwerk G 1 und zugehörigem Workbook nebst Übungsheft, Tafelbild, Wechsel von Einführung, Stillarbeit, mündlicher Kontrolle. Offensichtlich ist auf Formalien nicht viel Zeit verschwendet worden; nebenbei wird kontrolliert, ob alle Schüler das richtige Heft mitgebracht haben (DIN A 4, gelocht, perforiert, mit Rand). So etwas wird auf deutsch erledigt.

Wir notieren die Vermutung, daß Disziplinprobleme seltener sind, wenn die Schüler die ganze Stunde über gefordert werden und ein zügiges Unterrichtstempo eingehalten wird. Demgegenüber scheinen die Unterschiede in der Methodik, so heiß sie wissenschaftlich umstritten sein mögen, nur sekundär zu sein.

GLD: Durch Studentaustausch kommt es zu einer Doppelstunde Gesellschaftslehre (GL), der Fachlehrer nutzt die zweite Stunde diagnostisch (D), indem er den Kindern den Wunsch nach einem Quiz erfüllt. Als bei der Wahl von zwei Gruppen die eine einen kleinen Italiener nicht haben will, sagt ein Mädchen von der Gegenpartei: „Sag des net, der kann des schon; dann komm zu uns Antonio!“ Sie zieht ihn mit freundlichem Schulterklopfen herüber – soziales Lernen en passant. (Die Ausländerkinder auf Stufe 5/6 fallen im übrigen dadurch auf, daß sie besonders gut Deutsch sprechen und besonders brav sind; früher, erfahren wir, gab es hier auch die sonst bekannten Probleme; jetzt seien die Kinder schon in Deutschland geboren; woher sie so gut Deutsch können, ahnt man, wenn man sie im Freizeitbereich spielen sieht.)

Das Quiz ist ziemlich schwer (Hauptstädte in ganz Europa z. B.), die Kinder können noch nicht abschätzen, daß man dem Gegner auch eine Chance lassen muß, wenn ein Spiel spannend bleiben soll. Wenn der Lehrer die Situation diagnostisch nutzen will, muß er seine Zurückhaltung aufgeben und die Gebiete eingrenzen, aus denen Fragen gestellt werden dürfen. Eine Diagnose kann aber am Ende gestellt werden: diese Klasse wird bald in der Lage sein, ihre Aktivitäten selbständig zu organisieren, offensichtlich ein Nebenertrag der reichhaltigen Quiz-Erfahrungen aus der Grundschule.

SoFi: Eine Sozialpädagogin (So) und die Klassenlehrerin setzen die Führung (F) mit dem Freizeitbereich, innen (i) fort: der Freizeitkeller wird besichtigt und ausprobiert. Ab der nächsten Woche darf man mittags dort spielen. Die Kissen sind zum Sitzen auf dem Boden da, nicht zum Werfen; damit man weiterhin auf dem Boden sitzen kann, darf im Freizeitkeller nicht gegessen und kein Getränk mitgebracht werden. Spiele können gegen ein Pfand ausgeliehen werden, Beschädigtes muß anteilig ersetzt werden. Hier können auch die Klassen ihre Feste feiern. Im Vorraum zum Freizeitkeller stehen Tischfußball- und Billardtische, in der Halle davor werden in der nächsten Woche wieder die Tischtennisplatten aufgestellt. In einem extra abgeteilten Keller probt die Big Band der Musikschule, da kann man manchmal zuhören. Insgesamt eine bunte Palette von Angeboten: die Kinder probieren erst einmal die Spiele aus, die heute ausnahmsweise ohne Pfand ausgegeben werden.

In der folgenden Stunde geht diese Klasse mit ihrer Lehrerin weiter zum Freizeitbereich, außen; der Beobachter schließt sich einer anderen Klasse an, die mit der Sozialpädagogin die zweite Hälfte des Freizeitbereichs, innen, erkundet: Pädagogisches Zentrum, neue Mensa, alte Mensa. Hier geht es leise zu (jedenfalls der Idee nach), hier treffen sich die älteren Schüler. Auch hier gibt es Spiele auszuleihen, Schach und andere anspruchsvolle. Man kann aber auch basteln hier und Bastelmaterialien günstig erstehen. Und hier unterhalten die größeren Schüler in eigener Regie eine Cafeteria, in der es ab nächster Woche Milch, Kakao, Kaffee, Tee und selbstgebackenen Kuchen gibt; die Preise sind einladend. Möbliert ist die alte Mensa mit ausgedienten Sesseln und niedrigen Tischen, aber die jüngeren Schüler lädt das nicht so zum Verweilen ein wie die Kissen im Freizeitkeller. Die Stilunterschiede wirken auch später benutzerorientierend.

Mu: Musik, erstmals: „Das paßt ganz gut, da möchte ich gleich sagen, daß Musikinstrumente keine Garderobenständer sind; du stehst jetzt sofort auf und nimmst deine Jacke da weg!“ Die Eröffnung erweist sich als nötig (im Protokoll steht später über diese 5.2. „dreister Haufen“). Die Kinder eröffnen mit einer der nun schon vertrauten Fragenbatterien: Kann man schon ein Instrument lernen (ab dem 2. Halbjahr), was für eins, auch Gitarre, auch Schlagzeug? Dazwischen: ich kann schon... Die Lehrerin verstummt, wartet, als es etwas leiser wird, sagt sie: „Ich rede erst weiter, wenn absolute Ruhe herrscht!“ – Nehmt Euer Musikheft raus, stellt die Tasche wieder unter die Stühle. Die Lehrerin geht in der Klasse herum. Unruhe kommt auf, Gelächter, Trällern. Die Lehrerin, wieder vor der Klasse, hebt die Hand, wartet: „Wenn ich so dastehe, heißt das, daß ich auch wieder mal etwas sagen möchte. Demnächst hebe ich nur noch die Hand.“ Sie erklärt, welche Linien ein Notenheft hat, außerdem brauchen die Schüler ein Schreibheft (dabei wird es schon wieder laut), sie spricht daraufhin deutlich strenger einen einzelnen Schüler an. So geht es, Runde um Runde, bis jetzt noch unentschieden, weiter im Kampf um die Macht – dies ist die mittlere Variante der verschiedenen Erscheinungsformen. (Andere Klassen bevorzugen die mehr geistige Auseinandersetzung um die Themenkonstitution; es kommt aber auch vor, daß die Schüler den Lehrer beim Spielen, Raufen oder Demontieren des Inventars gar nicht mehr zur Kenntnis nehmen.)

Beide Hefte gehören in einen Plastikordner (wird gezeigt), unterbrochen von der nächsten Bemerkung zur Disziplin (in bösem Ton). Geschrieben wird mit Füller, die Noten mit weichem Stift, zum Malen Buntstifte oder Filzstifte – Warten mit erhobener Hand. „Ich möchte mit euch ein Lied erarbeiten, das von einem Räuber handelt.“ – Lärm, Zwischenruf: Hotzenplotz – „Nein, nicht von Hotzenplotz, wie ich eben hörte...“ – Warten mit verschränkten Armen. Einer bringt seinen Kaugummi zum Papierkorb und schlägt auf dem Rückweg das Klavier an. (Das könnte die entscheidende Eskalation bringen, die Lehrerin übergeht es aber.) Sie geht an den Flügel und singt das Lied vor. Es wird danach gleichwieder laut. Einer macht Grunzgeräusche. Die Lehrerin: „Wenn ich euch jetzt und demnächst etwas beibringen will, herrscht hier absolute Ruhe!“ – Leises Grunzen – „Dazu gehören natürlich auch deine Geräusche!“ – Sie erwischt den Nachbarn, der sich prompt empört: „Ich war’s ja gar nicht.“ (In dieser Technik sind einige Schüler ausgesprochen routiniert, auch wenn sie es selbst waren, scheinheilig die empörte Unschuld zu spielen.) Die Lehrerin übt das Lied Zeile für Zeile ein, liest den Text der zweiten Strophe zweimal, dann sprechen alle zusammen nach, ebenso die dritte Strophe (immer weiter gefährdet durch Ausbruchversuche der Schüler, setzt sie sich trotzdem zäh durch). Die Schüler beginnen zu packen (auch dies ein mehrfach beobachteter Test auf die Geduld und Aufmerksamkeit des Lehrers). Die Lehrerin läßt die Ranzen wieder auspacken. Obwohl es gegongt hat (was sonst meist panische Flucht auslöst), singt sie nochmals alle drei Strophen und liest den Rest der Strophen vor.

Sie hat außerdem noch die 5.4 („noch schlimmer“) und die 5.6 („ganz anderes Arbeiten“). Damit weiß sie auch, daß es nicht an ihr liegen kann, wenn hier der Machtkampf tobt. Es kommen viele Bedingungen zusammen: Fachlehrer mit nur zwei Stunden in der Klasse, die Schüler erstmals im Musikraum, Freitag und die 5. Stunde (die letzte in der ersten Schulwoche), aber auch ein munteres Völkchen, diese 5.2, und ein neues, nicht ganz leichtes Lied, sowie die leidigen Formalia.

Kuf: Montag, erste Stunde, Kunst (Ku), Formalia (f). Die Lehrerin erfragt die Namen und trägt sie in einen Sitzplan ein. Das dauert hier acht Minuten und geht in aller Ruhe vor sich (in anderen Klassen entstanden dabei bereits die ersten Disziplinprobleme). Sie registriert, daß die Kinder noch nichts für Kunst mitgebracht haben, und wundert sich: „Haben eure Eltern keine Nachricht gekriegt?“ Sie diktiert also und schreibt dabei selbst an die Tafel, was für Kunst angeschafft oder/und mitgebracht werden soll, beschreibt dabei näher den Farbkasten, den Unterschied zwischen Borsten- und Haarpinsel, läßt sich auf Tests der Schüler nicht ein: „Anspitzer und Radiergummi versteht sich von selbst!“ (Wird auch nicht mit an die Tafel geschrieben.) Dauer weitere zwölf Minuten.

Alle diese Sachen können die Schüler im Kunstraum lassen. Es gibt dafür Schränke mit Tablett für je zwei Schüler. Die Lehrerin schließt einen solchen Schrank auf, einen in Sichthöhe, so daß die Klasse ihrer Erklärung folgen kann, ohne aufzustehen oder gar die Plätze zu verlassen. Erst als die Schüler schon Mitgebrachtes auf die ausgeteilten Schubfächer legen und diese zum Schrank bringen, wird es etwas lauter. Damit sind insgesamt 30 Minuten um. Die Lehrerin hebt die Hand und erklärt das Zeichen als Bitte um Ruhe. Als es nicht gleich ruhig wird, läßt sie üben: „Jetzt müßt ihr alle tüchtig schnattern – und jetzt ...“ Als die Kinder nur langsam verstummen, wiederholt sie die Übung sofort nochmals. Nun gibt es noch einige Regeln im Kunstraum zu beachten. Keine Arbeiten anderer Schüler anfassen (sie weist auf Figuren aus Tuff), das könnte runterfallen und wochenlange Arbeit eines anderen Schülers wäre hin. Unterschied zwischen den Becken: vorne das nur für die Hände, hinten die zum Reinigen der Pinsel usw. Papierkörbe für Reste seien dort hinten reichlich vor-

handen. Abschließend fragt sie die Schüler, die je etwa zur Hälfte aus den beiden Grundschulen Kierspes kommen, was sie dort in Kunst gemacht hätten. Die Erinnerungen daran fallen mager aus. Nachgespräch: Die Lehrerin hält eine Stunde formaler Einführung in Kunst (die Regeln im Raum) für notwendig. In der Fachkonferenz war das Ausmaß strittig, eine Stunde reiche aber als Ersteinführung auch aus.

Mai: Mathematik (Ma), inhaltlich (i), aber zunächst will der Klassensprecher etwas vorlesen; er hat den Zettel in dem dafür vorgesehenen Fach gefunden. Pflichtbewußt und im Amtston beginnt er zu lesen – aber der Zettel lag noch aus dem vorigen Schuljahr in dem Fach. Lehrerin: „Ich muß euch enttäuschen, das betrifft euch nicht.“ Noch eine Ablenkung: ein Fenster klemmt. Dann geht aber das Kopfrechnen los: Verdoppele immer wieder! 12, 24, 48, 96 usw., bei der 13 kommen die Schüler bis 1664, dann kommen falsche Antworten. Mit etwas Hilfe geht es noch bis 6656; dann die Lehrerin: „Nicht mehr weiter, wird eine Quälerei, wollen wir nicht machen.“

Nun Weiterarbeit an den Aufgaben aus der vorigen Stunde. Die Lehrerin will noch eine Viertelstunde Zeit lassen, aber gut ein Drittel der Schüler ist schon fertig. Sie schreibt zwei Aufgaben an (468 x 89 und 36 x 298), aber auch die haben diese Schüler im Nu ausgerechnet. Bei den unterforderten Schülern kommt Unruhe auf. Sie sollen sich gegenseitig Divisionsaufgaben stellen, das klappt aber noch nicht eigenständig. Dann ist die Viertelstunde um, und die gemeinsame Arbeit mit dem Buch geht weiter. (Der Vergleich inhaltsgleicher Stunden in verschiedenen Klassen wird an anderer Stelle unter anderen Gesichtspunkten durchgeführt.) Es ist dieselbe Klasse, die am vorigen Freitag in Musik den Aufstand probte; heute ist sie nicht gerade lammfromm, aber auch nicht überdurchschnittlich unruhig, obwohl der Unterricht Gelegenheit zu allerhand Störversuchen geboten hätte. – Wir notieren unter Disziplinprobleme: nicht jede Gelegenheit wird genutzt.

KIW: Statt Englisch Klassenlehrerstunde (KI) mit Wahl (W) des Klassensprechers. Die Schüler eröffnen mit einer Batterie von Fragen und Beschwerden, werden aber immer ganz knapp gestoppt: Ob es Mäppchen für die Ausweise gebe („Ich habe keine“), wie man immer auf die Finger getreten kriegt, wenn man sein Schließfach ganz unten hat („Ich sehe mir das bei Gelegenheit an“) oder auch „Danke für den Beitrag, hatte ich eben gesagt.“ Dann geht es über zu den Aufgaben des Klassensprechers. Der sei kein Hilfslehrer, habe nicht für Ruhe und Ordnung zu sorgen, müsse auch nicht in allem Vorbild sein, aber er müsse den Mut haben, für andere Schüler zu den Lehrern zu gehen. Schülerbeiträge, die nicht zu diesem Gedankengang gehören, werden wieder ganz kühl abgeblockt.

Bei der Wahl gebe es zwei Möglichkeiten, eine Gesamtliste oder zwei Listen, getrennt nach Jungen und Mädchen. „Möchte jemand dazu etwas sagen?“ – Nach kurzem Warten: „Nein – aber ich.“ Der Lehrer erläutert, was in seinen Augen für eine Gesamtliste spricht. Es sind dann insgesamt drei Wahlgänge nötig, und die ganze Stunde geht dabei drauf, aber eines läßt dieser Lehrer konsequent bei jeder Gelegenheit mitlernen: was jeweils in einer Situation zur Sache gehört und was nicht. Daß dabei er bestimmt, „was Sache ist“, ist ihm völlig selbstverständlich. Im Nachgespräch beklagt er, daß er bisher vor lauter Formalia noch zu keiner Englischstunde gekommen sei; es war seine fünfte Stunde in seiner Klasse.

5.1/2 Tef, Tei: Erstmals seit Schulbeginn Nachmittagsunterricht. Technik (Te), aus je zwei Klassen werden drei Gruppen gebildet. Abgesehen von diesem Vorspann, ist dann kaum zwischen Formalem (f) und Inhaltlichem (i) zu unterscheiden.

Zuerst werden den Schülern die für diesen Jahrgang relevanten Werkzeuge gezeigt

und erklärt, z. B: Zollstock (eigentlich Gliedermaßband), Fuchsschwanz (Name von der Form, für grobe Sägearbeiten). Eine Skizze an der Tafel erklärt den Kindern, wie die Sägezähne angeordnet sind; weiter geht es mit Vorstecher, Körner, Reißnadel, Papp-Ritzmesser (es wird gezeigt, wie ein Knick mit und ohne vorheriges Anritzen aussieht), allerhand Scheren, Allzweckschere (sie schneidet noch Leder und dünnes Metall), allerhand Zangen (die Beißzange trägt fachlich den vornehmen Namen Hebelvorschneider) von Abisolierzange bis Seitenschneider. Ein Schüler fragt: „Machen wir heute noch nichts?“ Antwort: „Vielleicht, mal sehen, ihr habt ja noch nichts mit.“ Und weiter geht es, nun mit Raspeln, Feilen und Sägen (mit Hinweisen auf das richtige Einspannen des Laubsägeblattes). Zu den Werkzeugen wird jeweils gesagt, wo sie in welchem Schrank zu finden sind. Auf unbedingte Ordnung sei zu achten, damit man alles „wiederfindet“ (das Wort ist bewußt doppeldeutig gewählt, es bezieht ein, daß man nichts mitgehen lassen soll).

Dann folgt eine Führung durch den Maschinenraum, an den zwei der Werkräume angrenzen; wieder Namen und Funktionen, hier wird vor allem auch auf Gefahren aufmerksam gemacht. Dauer bisher 60 Minuten. Wer soll das alles behalten? – Aber die Führungen haben natürlich auch noch eine andere Funktion: sie sollen Erwartungen wecken, Motivation stiften, ein wenig stolz machen auf die Schule.

Nun wird aufgeschrieben, was zur nächsten Stunde mitzubringen ist: ein weicher und ein harter Bleistift, Geodreieck, Radiergummi, Spitzer, unlinierte Blätter. (Im 6. Schuljahr fragen Schüler, die beim dritten Lehrer wieder die gleiche Liste diktiert bekommen, schon spitz zurück, ob sie hier denselben Spitzer benutzen dürften wie in Deutsch und Biologie; andere fragen aber, wenn der Lehrer nur das für sein Fach Spezifische aufschreiben läßt, ebenso scheinheilig: „Brauchen wir hier keinen Spitzer?“)

In der letzten Viertelstunde wird dann praktisch gearbeitet: geübt werden soll das Ritzen mit dem Pappmesser. Pappen und Messer werden ausgeteilt, das Ritzen wird vorgeführt, es komme auf den richtigen Druck an, man macht das besser im Stehen. Dann folgt die genaue Anweisung: vom rechten Rand ausgehend soll jeweils im Abstand des Lineals geritzt werden. Es wird bei mehreren Schülern vorgemacht. Nach dieser Vorübung werden Pappquadrate ausgeteilt. Wenn man sie nach Anweisung einritz und faltet, ergibt sich genau eine Säule, einschließlich einer kleinen Klebekante. Dank dieser präzisen Vorplanung nimmt am Ende der Stunde jeder Schüler sein erstes kleines „Werk“ mit.

In einer anderen Stunde mit älteren Schülern war noch präziser jeder Schritt geplant. Mit Hinweis darauf und auf die Ordnung in den Schränken und im Vorbereitungsraum wird im Nachgespräch gesagt, diese Ecke (gemeint ist der Technik-Trakt) sei allerdings für die Schule atypisch. – Wir wissen inzwischen, daß so einfach die Dinge nicht liegen. Auch in ganz anderen Ecken der Schule kann man Äußerungen hören, die dieser hier ähneln: „Rechter Winkel, das müßt ihr lernen, da geht kein Weg dran vorbei!“

KIFb: Letzter Abschnitt der Führung durch den Klassenlehrer (KI), es geht in die Bibliothek (b). Dort werden sie empfangen mit den Worten: „Oberste Spielregel bei uns ist Ruhe, das werde ich euch erklären.“ Es klingt nicht unfreundlich, aber bestimmt. Die Führung durch die Bibliothek dauert an sich zwei Stunden, dies ist nur der erste Teil. Außerdem gibt es noch eine Bibliotheks-AG, wer da teilnimmt, wird Benutzer-Experte. Die Erklärung bleibt noch längere Zeit bei dem Begriff „Spielregeln“ und geht dann nach und nach zu „Benutzer-Ordnung“ über. „Wenn du dir den Inhalt dieser Ordnung nicht merken kannst, kannst du sie lesen, sie ist nämlich

dort ausgehängt. Außerdem kannst du uns (die Leiterin und die Mitarbeiterinnen) fragen.“

„Die Ausweise sind bereits für euch ausgestellt“, sie werden vorgewiesen und später ausgeteilt. Die für den fünften Jahrgang tragen in diesem Jahr einen blauen Punkt. Die Spielregeln für die Ausleihe werden erklärt. Dann wird gezeigt, was man alles in der Bibliothek findet, zuerst die großen Abteilungen: Kinder-, Sachbücher, Erzählungen, Bücher für Erwachsene. Man erkennt das außerdem am Buchrücken (auch dieser Begriff wird erklärt): rot = Erzählungen, grün = Märchen, blau = Sagen, grau = Bilderbücher, gelb = Jugendsachbücher.

„Nun schwirrt euch sicherlich der Kopf.“ Was diese Unterscheidungen bedeuten und wie man sich noch genauer mit den Zeichen auf den Farben zurechtfindet (der Begriff Signaturen wird vermieden), soll deshalb erst beim zweiten Teil der Führung erklärt werden. Jetzt dürfen die Schüler noch fragen. Auch hier ist es eine ganze Batterie, aber keine Frage, die nicht hergehört, und alle werden geduldig beantwortet. Vielleicht macht es die Atmosphäre der Bibliothek, vielleicht auch der offensichtliche Sachbezug aller Regeln, vielleicht die ausgesprochen kindgemäße Art der Erklärungen, daß hier die oberste Spielregel, Ruhe, auch sonst am striktesten eingehalten wird. Schon die zweite „atypische“ Ecke in der großen Schule? – Die Gedanken über die strukturellen Unterschiede der Fachkonferenzen mit diesen Eindrücken vergleichend, kommt man zu der Vermutung, daß eine so große Schule vielleicht am besten aus lauter „atypischen“ Ecken bestehen sollte: Oasen der Ruhe, wie die Bibliothek eine ist, Lärmecken, wie der Spielkeller sie bewußt bieten soll, Stunden, in denen der rechte Winkel wirklich 90 Grad hat, und Stunden, in denen man sagen darf, was man gerne sein möchte, wenn man nicht man selbst wäre.

3.1.3 Schlußfolgerungen

Zwanzig Stunden, quer durch alle Fächer und Klassen, etwas weniger als ein Schüler in den ersten fünf Schultagen mit seiner Klasse, etwas mehr als jede einzelne Klasse in dieser Woche erlebt hat. Insgesamt dürften die Beobachtungen auf einem ziemlich repräsentativen Querschnitt beruhen:

- 2 Klassenlehrerstunden (Stundenplan und Wahl),
- 5 Stunden, Führung durch die Schule,
- 4 Stunden, in denen ausschließlich Formalia,
- 3 Stunden, in denen diagnostischer Unterricht,
- 6 Stunden, in denen vorwiegend Unterricht nach Stundenplan erteilt wurde.

Die zwei allgemeinen Fragen (S. 97) fanden drei Antworten.

Antwort 1: Ja, die Einführung sollte auf längere Zeit, vielleicht drei Wochen, verteilt werden.

Antwort 2: Wo immer möglich, sollten die Stunden inhaltlich beginnen; es gibt noch genug unabweisbare Formalia.

Antwort 3: In dieser Zeit wird auch entschieden, wer in der Klasse „das Sagen“ hat, die Schüler oder der Lehrer.

Zu 1: So verständlich es ist, wenn sich die Schule den Anfängern mit dem ganzen Spektrum ihrer Möglichkeiten und Angebote vorstellen will, so nötig es ist, daß sich die Schüler bald im Gebäude zurechtzufinden lernen, sie müssen deswegen noch nicht hinter jede Tür geschaut haben, es darf anfangs auch noch Geheimnisse geben, auch das hält die Motivation in Gang. Es gibt Schulen, die machen aus dieser

Einführung das erste Projekt, lassen Beobachtungen und Erlebnisse in Worte fassen, wiederholen vom Grundriß der Schule ausgehend die Einführung ins Kartenverständnis, lassen die Schüler versuchsweise Regeln für das Verhalten aufstellen, beginnen mit den Pflanzen, die es im Schulgarten oder rund um die Schule gibt, den Biologieunterricht, lassen die Kinder einen Elternabend gestalten unter dem Motto: „Wir führen euch unsere neue Schule vor“. Auch darin liegt eine Gefahr. Manche Kinder lernen dann drei Wochen lang nicht, was sie erwarten: „richtige Biologie“ (und nicht bloß Sachkunde), „richtige Mathematik“ (und nicht bloß Rechnen). Es ist eine konzeptuelle Entscheidung. Gibt man dem Gesichtspunkt der „pädagogischen Qualität“ den Vorrang, dem noch nicht in die verschiedenen Fächergesichtspunkte zersplitterten Unterricht, dann wäre an eine stärker gesamtunterrichtliche oder projektartige Einführung von längerer Dauer zu denken mit Unterrichtsstunden, in denen die Eindrücke verarbeitet werden und in denen der Lehrer systematisch Diagnostik betreiben könnte.

Zu 2: Die Bücher müssen verteilt werden (gut organisiert, dauert das pro Klasse und Fach zwei Minuten), ein Sitzplan muß erstellt werden (aber doch nicht von jedem Fachlehrer erneut), der Klassensprecher muß gewählt werden (obwohl die Kinder dafür noch keine Kriterien haben?), ein paar Ansagen werden unvermeidlich sein. Aber muß das Geodreieck (oder gar der Radiergummi) drei- oder mehrmals an die Tafel geschrieben werden? Benötigt man in allen Fächern alle Hilfsmittel vom ersten Tage an? – Es kann eingewendet werden, die Eltern wollten nicht jeden zweiten Tag erneut einkaufen gehen, um diesmal das Notenheft und übermorgen die Filzstifte in genau dem Laden zu kaufen, in dem sie vorgestern die Schnellhefter besorgten. Warum gibt es dann nicht eine große Anschaffungsliste im Rahmen der Elterninformation? (Nachträglich stellt sich heraus, daß es diese Liste gab, vgl. Anhang; um so entbehrlicher waren also diese Passagen der ersten Schulstunden.)

Umgekehrt, wenn die ersten Stunden für Formalia benötigt werden, warum findet dann Biologie im Fachraum statt und nicht im Klassenraum? Kann man die ersten Lieder nicht im Klassenraum singen, dort nicht auch die ersten Faltarbeiten machen? Eine Menge Bewegung durch die Schule ließe sich vermeiden, wenn in den ersten Wochen nicht neben dem Fachlehrerprinzip auch noch das Fachraumprinzip strikt eingehalten würde.

Will man von der ersten Unterrichtsstunde an die fachlich orientierte Auffassung des Organisationsziels „Vereinheitlichung des Bildungsangebots“ voll zur Geltung bringen, dann müßte man in allen Fächern konsequenterweise sofort mit der inhaltlichen Arbeit beginnen und sich fragen, ob nicht selbst in Kunst und Technik anfangs mit sehr wenig formaler Einführung auszukommen ist. Was ließe sich dagegen einwenden, wenn die Pappen, die Messer und die Lineale auf einem Vorbereitungstisch bereitgehalten würden und all die Wunder in den Schränken, gar die Maschinen einstweilen als Überraschung für später erhalten blieben?

Zu 3: Mit einer solchen didaktischen Entscheidung zwischen „Schülerkundung als Projekt“ und fachlich orientiertem „Beginn mit der ersten Unterrichtsstunde“ wäre aber vermutlich der Konsens im Kollegium überfordert. Dies nicht zuletzt deshalb, weil jeder Kollege sein eigenes Arrangement zur Lösung der dritten Frage treffen möchte. Er muß ja mindestens ein weiteres Jahr lang mit dieser Klasse auf eine Weise auskommen, die Unterricht ermöglicht und zu seiner Person paßt. Da war ein weites Spektrum von Stilen zu beobachten: von einer betont knappen und kühlen Abwehr der „Fragebatterien“ bis zum geduldigen, aber zähen Warten auf die Selbstdisziplin der Schüler. In den Skizzen ist hinreichend oft angedeutet, wodurch Lehrer selbst zum Entstehen von Disziplinschwierigkeiten beitragen können; hier

soll das Gemeinsame von Situationen betont werden, in denen sie vermieden werden könnten.

Es scheint uns nicht (wie in den Debatten über Pausenaufsicht behauptet wurde) an der eindrucksvollen körperlichen Erscheinung oder am betont forschenden Auftreten zu liegen, mehr schon an den „Insider-Kenntnissen“ und einer präzisen Planung neuralgischer Situationen wie Buchausgabe oder Klassenspiegel, am meisten aber – und das auch in unvorhersehbaren Situationen – an der inneren Spannkraft, die ein Lehrer ausstrahlt. Über die einzelnen Dimensionen hinaus, die eine in diesem Zusammenhang überaus lesenswerte Untersuchung (Kounin 1976, Teil II) nennt, scheint der Grad der Identifikation eines Lehrers mit seinem Unterrichtskonzept (sei das nun streng lehrzielorientierter oder bewußt „offener Unterricht“) die entscheidenden Zeichen für die Schüler zu setzen. Wer seiner Sache sicher ist, macht keine überflüssigen Worte oder Gesten, steht zur richtigen Zeit an der richtigen Stelle im Raum, unterscheidet leicht zwischen Albereien und echten Fragen der Schüler – und zwar ohne langes Überlegen. Es ist also ein sehr triftiger Grund, aus dem man Lehrern keine ihnen innerlich fremden Unterrichtskonzepte aufzwingen sollte: sie könnten die Geduld und Gelassenheit dessen einbüßen, der seiner Sache sicher ist.

3.2 Sachunterricht im 6. Schuljahr

An Gesamtschulen kann die Stufe 5/6 konsequenter als sonst als Orientierungsstufe gestaltet werden. Neben der Orientierung in der neuen großen Schule kann darunter auch verstanden werden: Orientierung der Schüler über das Unterrichtsangebot und die von ihnen erwarteten Arbeitsweisen. Dies beides ist nicht unabhängig voneinander. Wenn Klafki (1959) in seiner historisch-systematischen Aufarbeitung „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ zu dem Schluß kommt, kategoriale Bildung habe zugleich immer methodische Bildung zu sein und umgekehrt, dann ist dies nur die didaktische Variante eines wissenschaftstheoretischen Grundsatzes, daß nämlich einerseits Gegenstände zu Gegenständen erst werden kraft eines bestimmten methodischen Zugriffs und daß andererseits Methoden immer Methoden gemäß einer auf einen Gegenstand gerichteten Fragestellung sind. Schon ein reformpädagogisch orientierter Sachunterricht, um so mehr aber ein wissenschaftsorientierter, wird also – wenigstens in der Unterrichtsplanung – der Wechselbeziehung zwischen Unterrichtsgegenstand und Arbeitsweisen der Schüler ebenso bewußt sein müssen wie die Wissenschaft, deren Ergebnisse für ihn „Stoff“ sind. Operationalisiert man diesen Grundsatz, so resultiert für einen Unterricht, der Schüler orientieren will, auf der „stofflichen“ Seite, daß ihnen nicht einfach ein bestimmtes Wissen vermittelt werden darf (abgekürzt: „Faktenwissen“), sondern daß die Wissensbestände immer nur in ihrer Geordnetheit wissenswert sind, d. h. unter Beachtung der Kategorien, unter denen sie überhaupt erst zu „Wissen“ wurden. Auf der Seite der Arbeitsweisen resultiert ein bestimmtes Schülerverhalten, das geeignet ist, entweder die Kategorien, unter denen das Wissen geordnet ist, zu „entdecken“ (nachentdeckendes Lernen) oder sogar zunächst „eigene“ Kategorien auf den in Frage stehenden Gegenstand anzuwenden. Genetisches Lehren macht letzteres zur (mindestens diagnostischen) Bedingung: Nur wenn der Lehrer weiß, welche „Theorien“ sich der Schüler über einen Gegenstand (einen Vorgang usw.) bereits vor- und außerschulisch gebildet hat, wird er die geeigneten Wege von diesen Theorien zu den in der Welt der Erwachsenen verbindlichen Theorien über diesen Gegenstand (Vorgang) finden können. Exemplarischer Unterricht macht nicht dies zur Bedingung, wohl

aber eine Behandlung nur solcher Gegenstände (Vorgänge), die geeignet sind, auf das Allgemeine an (hinter) dem Besonderen hinzuweisen. Dieses Allgemeine sind die in den Theorien der Erwachsenen enthaltenen Kategorien, mit deren Hilfe sie das zunächst Geheimnisvolle und Chaotische in ihrer Umwelt entschleiern und systematisiert haben. Einem Schüler etwas zu „erklären“, heißt, ihn von bestimmten „Nebensächlichkeiten“ ab- und auf „wesentliche Merkmale“ hinsehen zu lassen sowie Beziehungen zwischen für wesentlich gehaltenen Merkmalen herzustellen und in vereinfachter Form darzustellen. Orientierender Unterricht müßte also zumindest dies leisten: für die Schüler wieder sichtbar zu machen, wie die Erwachsenen zu den Erklärungen gekommen sind, die sie den Schülern jetzt geben. Exemplarischer Unterricht versucht, dafür solche Gegenstände zu wählen, an denen dieses Zustandekommen von Erklärungen besonders deutlich sichtbar zu machen ist. Genetischer Unterricht verpflichtet die Schüler nicht von Anfang an auf die Erklärungen der Erwachsenen, sondern läßt die (oftmals unausgegorenen oder sogar falschen) Erklärungen der Kinder zunächst gelten, zumindest, um sie überhaupt erst kennenzulernen und von dorthin „Lernschwierigkeiten“ der Kinder zu verstehen. Wo es jedoch ungewiß ist, wer denn nun eigentlich im Besitz der (wenigstens gemessen am Forschungsstand) richtigen Erklärung ist, oder wo es je nach praktischem Interesse und daraus resultierender Fragestellung mehrere „richtige“ Erklärungen gibt, spricht genetischer Unterricht den Theorien der Kinder durchaus eigene Dignität zu.

Um den Sachunterricht daraufhin zu betrachten, wieweit er solche Maximen (bewußt oder unbewußt) verfolgt, sind zwei einander ergänzende Analysen durchzuführen. Didaktische Analysen des beobachteten Unterrichts können einzelne Situationen, Unterrichtsstunden oder Entwürfe thematischer Einheiten daraufhin betrachten. Zuvor ist aber für den beobachtenden Unterricht insgesamt zu ermitteln, wie häufig die Schüler Gelegenheit hatten, bestimmte Verhaltensweisen zu zeigen, die eine solche Annäherung an die „Wissensbestände“ begünstigen. Erwägungen dazu, welche Verhaltensweisen der Schüler unter diesem Gesichtspunkt zu beachten seien, wurden im Rahmen einer früheren Begleituntersuchung zu hessischen Förderstufen angestellt. Sie führten zur Entwicklung eines Beobachtungsbogens, der auch im Sachunterricht der 6. Schuljahre an der GSK eingesetzt wurde. Zum Verständnis der damit erhobenen Daten ist zuvor die Beobachtungstechnik zu schildern. Im Anschluß daran werden die Befunde über formale Voraussetzungen orientierenden Unterrichts dargestellt. Die didaktischen Analysen einzelner Situationen werden im Anschluß daran vorgenommen.

3.2.1 Exkurs zum Beobachtungsverfahren

Das Beobachtungsverfahren betrachtet das Verhalten eines Schülers als Stichprobe aus dem Gesamtverhalten der Klasse. Demgemäß werden nacheinander einzelne Schüler je fünf Minuten lang beobachtet. In dieser Zeit werden 20 Eintragungen über das Verhalten des Schülers vorgenommen, und zwar derart, daß von jeder Viertelminute die ersten 10 Sekunden der Beobachtung, die letzten 5 Sekunden der Eintragung in den Beobachtungsbogen dienen. Für jedes Beobachtungsintervall von 10 Sekunden wird dabei entschieden, welche der in den Kategorien des Beobachtungsbogens bezeichneten Verhaltensweisen vorwiegend war.

Aus praktischen Gründen (nur eine Woche Untersuchungszeit unter dieser Fragestellung) wurde hier die Auswahl der Schüler ad hoc während des Unterrichtsverlaufs vorgenommen. Es wurde aber darauf geachtet, daß kein Schüler einer Klasse

zweimal in die Stichprobe kam. Diese Auswahl genügt zwar nicht den Ansprüchen, die man an eine zufallsgesteuerte oder an eine Totalerhebung stellen könnte, trotzdem dürften bei 142 beobachteten Schülern (von insgesamt 252 im 6. Schuljahr der GSK, also 56%) von daher kaum schwerwiegende Bedenken gegen die Repräsentativität der Beobachtungen vorzubringen sein.

Weniger befriedigend verlief die Verteilung der Beobachtungen auf die Fächer und die Klassen. Vorgesehen war, in jeder Klasse die Fächer Biologie (B), Gesellschaftslehre (G) und Physik (P) mit 4 Stunden im Verhältnis 1:2:1 (etwa dem Gewicht im Stundenplan entsprechend) zu berücksichtigen. Aus organisatorischen Gründen ließ sich das in so kurzer Zeit nicht verwirklichen. Die insgesamt beobachteten 24 Unterrichtsstunden verteilten sich auf die Fächer mit 6:10:8 und auch auf die Klassen nicht gleichmäßig, wie die folgende Übersicht zeigt.

	21.8.	22.8.	23.8.	24.8.	25.8.	28.8.
1.	G 6.2	P 6.6	G 6.3	G 6.6		B 6.4
2.	B 6.2					B 6.8
3.			P 6.1	G 6.3	G 6.7	
4.	P 6.1	G 6.2	P 6.2		G 6.8	
5.	P 6.8	G 6.4	G 6.1	B 6.5	G 6.5	
6.				P 6.6		
7.			P 6.5			
8.	P 6.3					B 6.7
9.	B 6.3					

Eine Repräsentativität bezüglich irgendwelcher Merkmale der in den Klassen unterrichtenden Lehrer wurde nicht angestrebt; vielmehr sollte die Unterrichtsverteilung über die formale Auswahl repräsentiert werden.

Der Beobachtungsbogen enthält 40 Zeilen, von denen 20 durch Kategorien für das Schülerverhalten besetzt sind. Davon wurden zwei (04 = Vorlesen und 23 = im Chor sprechen) hier nicht benötigt. Zeile 24 („Lücke“) dient zur nachträglichen Markierung von Zeiteinheiten, in denen der Beobachter keine Eintragung vornahm (meist, weil er angesprochen oder sonstwie abgelenkt wurde). Die weiteren Zeilen dienen zur näheren Charakterisierung des Schülerverhaltens (z. B. kann zu 19 = Zusehen zusätzlich eingetragen werden, wobei der Schüler zusieht: Tafelanschrift, Wandkarte usw.). Die in der Untersuchung benutzten Kategorien werden im Zuge der Interpretation vorgestellt und erläutert.

Die Auswertung der Daten faßt die Eintragungen in den Kategorien pro Beobachtungsbogen (5 Minuten) und nochmals pro Unterrichtsstunde (in der Regel wurden pro Stunde sechs Bogen ausgefüllt) zusammen und relativiert sie auf die Anzahl der insgesamt vorgenommenen Eintragungen. Die umseitige Tabelle zeigt diese Ergebnisse in Promille-Schreibweise.

Neben den Gesamtwerten, von denen die Interpretation ausgeht, kann man in der Tabelle deutliche Abweichungen von ihnen ablesen. Über sie kann auf die Beobachtungsbogen aus einer Stunde und in diesen auf die Situation zurückgegriffen werden, die den abweichenden Wert verursacht hat. Eine solche differentielle Auswertung ist neben den didaktischen Analysen Voraussetzung für die Beratung von Lehrern (oder deren kooperative Unterrichtsevaluation). Vorausgesetzt, man sehe bestimmte Schülerverhaltensweisen als erwünscht an, kann man auf diese Weise identifizieren, unter welchen Bedingungen sie gehäuft auftraten. Da in dieser Untersuchung keine Tonband- oder Videoaufnahmen des Unterrichts gemacht wur-

den, beschränkt sich hier dieser Rückgriff allerdings auf zusätzliche Notizen, welche die Beobachter in Beobachtungspausen in den Beobachtungsbogen eintragen, und auf Verlaufsprotokolle, die im Anschluß an den Unterricht aus dem Gedächtnis auf Band gesprochen wurden.

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	alle	
01	17		58	42	17		50	25	4	14	25		33	17	4	10		25	20	17	38	7	58		19,5	
02			8						4	14		4								8	13	28		36	5,5	
03	100	200	108	150	75	166	100	129	138	114	125	125	166	217	46	100	354	75	95	133	83	179	166	143	138,4	
05	42	8	8	8	25	17	8	42		21		4	4	25	8	4	8	13			13	36	50	7	15,1	
06									29		42	8	29	8	17	18		138	30	17	50	14	17	14	15,5	
10											125	92													6,5	
11	33	33	75	108	50		8	21	46	36	8	13	8	42	21	114	8	25	230		58		8	7	39,3	
12			92			50			8	257	175	117	25	183		75				17	163	114	183	136	67,8	
13	42	83	125	217	192	50	58	229	38	86	33	58	25	17	96	214	71	113	335	8	58	79	183	64	103,0	
14	217								4	43	75	17		8						217	200					31,7
15	150	225	167	400	300	108	342	254	92	93	17	133	21	125	58	193	171	350	195	42	58	79	92	93	155,3	
16	75	100	100			308			346	79	33	113	308	33			113	25		150	42	221	25	121	94,5	
17					8						8	4					20		13		8	50		7	5,1	
18						33					57		83				4				4	64	114		16,9	
19	250	50	125	42	317	58	200	175	142		25	50		200	729	4	29	50	5	308	38	43	100		123,2	
20																	14								0,7	
21	17	150	75	25		67	142	54	54	129	317	254	279	75	13	189	71	25	80	50	121	71	108	243	107,0	
24	8	8	17			8		29	8				13				11		13	10			7	8	5,8	
25	50	142	42	8	17	133	92	42	88	57		4		50	8	29	175	138		25	13	57		14	49,1	
Fach	G	B	P	P	P	B	P	G	G	G	P	P	G	P	G	G	B	P	G	G	G	B	B	B		

3.2.2 Gesamtergebnisse der Verhaltensbeobachtung

Der Unterricht setzte sich im wesentlichen aus zwei Unterrichtsformen zusammen: Situationen, die für die ganze Klasse verbindlich sein sollten (im Prinzip erwartet der Lehrer, daß alle Schüler ihre Aufmerksamkeit gleichzeitig auf den gleichen Gegenstand richten), sie werden im folgenden „zentrale“ Unterrichtsformen oder -situationen genannt, und Situationen, in denen jeder Schüler (oder jede Gruppe von Schülern) verschiedenen Tätigkeiten nachgehen konnte oder sollte, sie werden im folgenden „dezentral“ genannt.

Unter den zentralen Situationen überwogen Ansagen (organisatorisch) und Erklärungen (inhaltlich) des Lehrers Situationen, in denen der Lehrer etwas zeigte oder vormachte, und solche, in denen die Klasse ein Gespräch über einen Gegenstand (oder Vorgang) führte.

Die dezentralen Situationen waren mit einer Ausnahme Formen von Stillarbeit, bei denen Schüler zum Teil allein oder/und mit einem beliebigen Nachbarn etwas ausführen sollten, was sich zuvor aus einer zentralen Situation ergeben hatte. Nur in einem Fall wurde (allerdings auch ad hoc) arbeitsteiliger Gruppenunterricht angeordnet.

Entgegen unseren Erwartungen bei der Auswahl der 6. Schuljahre für diese Fragestellung waren in keiner Klasse manifeste und für die Klasse typische Unterrichtstraditionen greifbar (z. B. eingespielte Tischgruppen). Das mag daran liegen, daß sie sich nach Wechsel des Klassenraumes und zum Teil Fachlehrerwechsel in der zweiten Unterrichtswoche noch nicht wieder niederschlagen konnten; Beobachtungen am Rande (z. B. sehr lückenhafte Ordner aus dem vorigen Schuljahr, sofern nicht überhaupt neue Hefte und Ordner begonnen wurden) sprechen aber dafür, daß Fachlehrersystem und zeitlicher Rhythmus des Stundenplans mit häufigem Wechsel zwischen den Räumen für die Entwicklung solcher Unterrichtstraditionen

nicht sehr günstig sind. Zwar soll in den Klassenlehrerstunden u. a. auch der Klassenraum nach und nach eine persönliche Note erhalten; über das Schuljahrende hinweggerettet hatte sich aber in keiner Klasse ein Anzeichen davon.

Sofern nicht fest installiert, waren nur in einem Klassen- und in einem Fachraum (in den 6. Schuljahren – sonst aber auch kaum) die Tische zu Gruppen mit vier oder sechs Plätzen zusammengestellt; mit Abstand überwogen Mischformen aus Hufeisen und Reihen.

In keiner Stunde (und keiner Pause) wurde irgendeine „rituelle“ Eröffnung (Gebet, Lied, Spruch), Antreten oder gemeinsames Aufstehen oder sonst eine verbindende Handlung festgestellt. An die Stelle der alten, fragwürdig gewordenen Ordnungsformen sind allem Anschein nach keine neuen getreten. Anfang und Ende der Unterrichtsstunden fordern deshalb vom Lehrer ganze Kraft.

In den erhobenen Daten schlägt sich dieser Gesamteindruck folgendermaßen nieder. Über alle 24 Stunden hinweg machen die folgenden fünf Kategorien zusammen 62,7% des insgesamt beobachteten Verhaltens aus:

- 15: 15,53% Zuhören, während nur der Lehrer spricht
- 03: 13,84% Nachbarkontakt (jeglicher Art, vorerst)
- 19: 12,32% Zusehen (Wandkarte, Tafel)
- 21: 10,70% Organisation (der Arbeitsmittel, Bücher)
- 13: 10,30% Zuhören, während Lehrer und Schüler sprechen.

Zuhören ist dabei so definiert: „Der Schüler zeigt kein Verhalten, das in eine der anderen Kategorien fällt, während ...“ Es bezeichnet also Situationen, in denen der Schüler höchstens zuhören kann. Dem folgen mit 9,45% Schreiben, mit 6,78% Zeichnen und dann schon mit 4,91% „Rest“, d. h. der Schüler zeigt kein Verhalten, das in eine der anderen Kategorien fällt, während niemand für die ganze Klasse vernehmlich spricht.

Wie alle anderen Kategorien legt auch „Rest“ nicht definitorisch fest, ob es sich um erwünschtes oder unerwünschtes Schülerverhalten handelt. Es fallen also darunter Situationen, in denen der Schüler nachdenkt, während es in der Klasse leise ist, und andere, in denen er träumt, während die Klasse laut ist. Hohe Werte für „Rest“ können aus einem äußerst konzentrierten, aber sehr nachdenklichen Unterricht mit ausgesprochen niedrigem Interaktionstempo stammen, oder im Gegenteil aus einem chaotischen Unterricht, in dem der Schüler nicht weiß, was er tun soll, aber weder seinen Nachbarn behelligt noch den Bleistift spitzen geht. Desgleichen können Nachbarkontakte unterrichtlich erwünscht (Partnerarbeit oder Gruppenunterricht) oder unerwünscht sein (Jungen prügeln sich, Mädchen schmusen miteinander), kann Organisation das Aus- oder Einpacken der Bücher und Hefte sein oder auch bedeuten, daß ein Kind geschlagene fünf Minuten aufwendet, um zum Papierkorb zu gehen, dort sämtliche Stifte zu spitzen und an seinen Platz zurückzugehen, was selbst unter dem Gesichtspunkt „offenen Unterrichts“ vermutlich nicht mehr als funktional gilt. Das Beobachtungssystem ist also in dieser Hinsicht offen: Eine Wertung der beobachteten Häufigkeiten soll erst auf dem Hintergrund des inhaltlichen Verlaufs (und am besten mit dem Lehrer zusammen) vorgenommen werden. Trotzdem sind die formalen Daten alles andere als nichtssagend: wenn die Kategorie 11 (Zuhören, während nur Schüler sprechen) mit 3,93% erst an neunter Stelle rangiert, wird offenbar im beobachteten Unterricht wenig Wert darauf gelegt, daß Schüler längere zusammenhängende Aussagen machen, die für die ganze Klasse hörbar sind, d. h. einen Schülervortrag halten oder ein Unterrichtsgespräch führen, in dem sich der Lehrer weitgehend zurückhält. An zehnter Stelle folgt Kategorie 14 „Zwei-

dimensionale Anschauung“ mit 3,17% aller Beobachtungseinheiten. Der Schüler betrachtet also Bilder oder Karten, und zwar nicht in der Ferne (Zusehen), sondern er hat sie für sich, d. h. zugleich, er ist in der Zeit, die er für das Betrachten aufwendet, unabhängiger als bei Demonstrationen an der Tafel oder bei einem Dia-Vortrag. Da Schreiben und Zeichnen relativ mehr Zeit beanspruchen als Betrachten, tritt, wenn alle drei Tätigkeiten bei Stillarbeit integriert auftreten, Kategorie 14 immer mit einem geringeren Wert auf als die Kategorien 16 und 12 (vgl. auch die Werte für Kategorie 18: Stilles Lesen.)

Alle übrigen Kategorien machen (über alle 24 Stunden) bereits weniger als 2% (also weniger als eine von 45 Minuten) aus:

- 01: 1,95 % „Aussage“: Der Schüler macht eine Aussage (zur ganzen Klasse oder zum Lehrer, der ihn bei der Stillarbeit betreut),
- 18: 1,69 % „Stilles Lesen“: Wird auch beim Abschreiben oder Zusammenfassen eines Textes, Lesen einer Arbeitsanweisung usf. notiert,
- 06: 1,55 % „Sich melden“: Wurde allerdings in den ersten acht Unterrichtsstunden nicht gesondert kodiert,
- 05: 1,51 % „Vor sich hin“: Der Schüler spricht halblaut vor sich hin (auch als „Probeantwort“ zu interpretieren, da Lehrer das öfter aufgreifen und laut wiederholen lassen oder berichtigen).

Die restlichen Kategorien liegen nahe der Zehn-Sekunden-Grenze, sind also im Durchschnitt der 24 Unterrichtsstunden nur in ein bis zwei Beobachtungsintervallen erfüllt:

- 10: 0,65 % „Dreidimensionale Anschauung“: Der Schüler hat einen Gegenstand oder eine dreidimensionale Abbildung von ihm (Modell) für sich, d. h. kann ihn untersuchen, betasten,
- 24: 0,58 % „Lücke“: Keine Eintragung, Beobachter abgelenkt,
- 02: 0,55 % „Frage“: Der Schüler fragt die Klasse oder den Lehrer,
- 17: 0,51 % „Suchen“: Der Schüler sucht etwas in einem Register, einer Kartei, schlägt in einem Buch nach,
- 20: 0,07 % „Mitlesen“: Der Schüler liest mit, während etwas laut vorgelesen wird.

Die restlichen beiden Kategorien kamen in dieser Untersuchung nicht vor (und fehlen deshalb auch in der Tabelle):

- 04: 0,00 % „Vorlesen“: Der Schüler liest etwas laut vor,
- 23: 0,00 % „Chor“: Der Schüler spricht mit, während die ganze Klasse im Chor spricht.

Bevor die – zum Teil erheblichen – Unterschiede zwischen einzelnen Unterrichtsstunden betrachtet werden, sind nun noch die Gesamtbefunde aus der GSK mit den Befunden in vier Förderstufenklassen in Offenbach aus dem Jahre 1968 zu vergleichen. Dieser Vergleich bietet sich an, weil in diesen 6. Schuljahren (anders als in Baunatal, wo alle Sachfächer und der Deutschunterricht in der Hand des Klassenlehrers lagen und in gesamtunterrichtlichen oder epochalen Themen unterrichtet wurde) die Sachfächer ebenfalls getrennt unterrichtet wurden.

Die folgende Tabelle stellt die Gesamtbefunde an der GSK in der ersten Spalte den Ergebnissen in den 6. Schuljahren in Offenbach (zweite Spalte) und den Gesamtergebnissen der vorhergehenden Untersuchung (dritte Spalte) gegenüber.

Nr.	Kategorie	GSK	OF	Förderstufe
		6. Schuljahr	6. Schuljahr	
01	Aussage	1,95 %	0,99 %	1,57 %
02	Frage	0,55 %	0,30 %	0,13 %
03	Nachbar	13,84 %	11,38 %	7,65 %
04	Vorlesen	0,00 %	0,12 %	0,24 %
05	Vor sich hin	1,51 %	0,29 %	0,26 %
06	Sich melden	1,55 %	kein Vergleich	
10	3-dim. Ansch.	0,65 %	0,21 %	0,13 %
11	Zuhören Schüler	3,93 %	9,01 %	9,00 %
12	Zeichnen	6,78 %	2,57 %	1,73 %
13	Zuhören SL	10,30 %	16,01 %	22,33 %
14	2-dim. Ansch.	3,17 %	4,22 %	4,22 %
15	Zuhören Lehrer	15,53 %	13,17 %	16,00 %
16	Schreiben	9,45 %	13,62 %	9,57 %
17	Suchen	0,51 %	0,39 %	0,75 %
18	Stilles Lesen	1,69 %	7,61 %	4,90 %
19	Zusehen	12,32 %	8,68 %	11,20 %
20	Mitlesen	0,07 %	0,38 %	1,28 %
21	Organisation	10,70 %	8,55 %	6,17 %
24	„Lücke“	0,58 %	0,15 %	0,22 %
25	Rest	4,91 %	2,35 %	2,40 %
26	Chorsprechen	0,00 %	0,00 %	0,26 %
Stundenzahl		24	32	152
Klassenzahl		8	4	19
Stunden pro Klasse		2-4	8	8

Die auffälligsten Abweichungen betreffen die Kategorien für die Gelegenheiten zuzuhören (Schüler und Schüler/Lehrer), resultierend aus weniger (mehr oder minder stark gelenkten) Unterrichtsgesprächen in den 6. Schuljahren der GSK, höhere Werte für Zeichnen und Zusehen und niedrigere Werte für Schreiben und Stilles Lesen (im Rahmen der Stillarbeit an der GSK), etwas höhere Werte für Nachbar, Organisation und Rest und schließlich etwa doppelt so hohe Werte für Aussage und Frage (ebenfalls bedingt durch Kontakte mit dem Lehrer während der Stillarbeit). Insgesamt deutet das auf weniger zentralen und mehr dezentralen Unterricht an der GSK als in den Vergleichsklassen hin. Eine Zusammenfassung der Kategorien unter Oberbegriffen, wie sie auch in der Vergleichsuntersuchung vorgenommen wurde, macht die Tendenzen noch deutlicher (in Klammern die aufsummierten Kategorien):

	GSK 6. Schuljahr	OF 6. Schuljahr	Förderstufe
Hinwendung z. Anschauung (10, 12, 14, 19)	22,92 %	15,68 %	17,28 %
Formen der Selbsttätigkeit (10, 12, 16, 17, 18)	19,08 %	24,40 %	17,08 %
Zuhören/Mitlesen (11, 13, 15, 20)	29,83 %	38,56 %	48,61 %
Aktive verbale Interaktion (1, 2, 4, 26)	2,50 %	1,41 %	2,20 %
Begleittätigkeiten (3, 5, 6, 21, 24, 25)	33,09 %	22,73 %	16,70 %

An der GSK wurden in den 6. Schuljahren im Verhältnis zu den Vergleichsklassen (mittlere Spalte):

1. Etwas mehr Veranschaulichungsmittel eingesetzt.
2. Etwas weniger schriftliche Formen der Selbsttätigkeit beobachtet (vor allem weniger schriftliche Gruppenberichte).
3. Deutlich seltener Unterrichtsgespräche geführt (vor allem weniger Zusammenfassungen des Ertrags der Stillarbeit).
4. Häufiger Kontakte zwischen Schülern und Lehrern bei der Stillarbeit beobachtet.
5. Deutlich mehr „Begleittätigkeiten“ beobachtet (darunter auch viele in vom Lehrer „zentral“ gemeinten Unterrichtssituationen).

Diese Gesamttendenzen ergeben sich freilich bei der (nicht ganz unproblematischen) Zusammenfassung zum Teil sehr unterschiedlicher Unterrichtsstunden, so daß die Analyse der Daten an dieser Stelle die Ebene der Gesamtbefunde verlassen sollte, um dem Zustandekommen der Durchschnittswerte im einzelnen nachzugehen. Dabei werden bevorzugt solche Situationen aufgesucht, die im Sinne der eingangs skizzierten Unterrichtstheorie als positive Abweichungen zu bezeichnen sind. Dieser Untersuchungsschritt bereitet ferner den Übergang zu einer anderen Betrachtungsweise vor, die zu einer Empfehlung führen wird: Die Gesamtbefunde lassen sich als „Realnormen“ interpretieren, als derzeit erreichter Durchschnitt. Im Sinne der leitenden Unterrichtstheorie (Idealnorm) positive Abweichungen deuten dann auf in der Schule bereits vorhandene Vorbilder für Verbesserungsmöglichkeiten hin. Aus der Analyse der Bedingungen, die für positive Abweichungen konstitutiv waren, können also die Lehrer, denen bestimmte Situationen noch nicht so gut gelangen, von den Lehrern lernen, die die positiven Abweichungen verursachten.

3.2.3 Einzelergebnisse der Verhaltensbeobachtung

Der erste Analyseschritt bezüglich der Gesamtergebnisse führt zur Unterscheidung von drei Gruppen von Kategorien. Drei Kategorien waren in allen 24 Unterrichtsstunden erfüllt:

- 03: Nachbarkontakt (zwischen 4,6% und 35,4%)
- 13: Zuhören Schüler/Lehrer (0,8 bis 33,5%)
- 15: Zuhören Lehrer (1,7 bis 40%)

Zwei weitere Kategorien waren in fast allen Stunden erfüllt:

21: Organisation (0 bis 31,7%)

25: Rest (0 bis 17,5%)

Es handelt sich hier um nahezu unvermeidliche Verhaltensweisen, die aber je nach Gestaltung der Unterrichtsstunde mit außerordentlich unterschiedlicher Häufigkeit auftreten.

Dem steht eine zweite Gruppe von Kategorien gegenüber, die in höchstens einem Drittel der Unterrichtsstunden erfüllt waren:

02: Der Schüler fragt, 10: Dreidimensionale Anschauung, 14: Zweidimensionale Anschauung, 17: Suchen, 18: Stilles Lesen und 20: Mitlesen. Obwohl nur in wenigen Stunden erfüllt, erreichen diese Kategorien in diesen Stunden doch beachtliche relative Häufigkeiten (Anschauung 10% bzw. 20%).

Übrig bleibt eine Mittelgruppe von sechs Kategorien, darunter mit der größten Spannweite 19: Zusehen (0 bis 72,9%), aber auch 16: Schreiben (0 bis 34,6%) und 12: Zeichnen (0 bis 25,7%) sowie Zuhören (während nur Schüler sprechen) mit 0 bis 23%.

Es liegt auf der Hand, daß es nun interessant wäre, in jedem Fall dem Zustandekommen der Unterschiede nachzugehen. Handelt es sich um Unterrichtsstunden, die schon von der Planung her ein bestimmtes Schülerverhalten erwarten lassen, oder kamen manche der beobachteten Werte eher zufällig, vielleicht sogar gegen den Willen des Lehrers zustande? Zu welcher Übereinstimmung käme man, wenn man Lehrer bei der Unterrichtsplanung voraussagen ließe, welche relative Häufigkeit sie ungefähr für bestimmte Verhaltensweisen erwarten, und die Schätzwerte hinterher mit den beobachteten Werten vergleiche? Hier öffnet sich ein weites Feld kooperativer Unterrichtsevaluation bis hin zum „Nachträglichen Lauten Denken“ angesichts der *Videoaufzeichnung besonders wichtiger Passagen (Eröffnung, Wechsel der Unterrichtsform u. ä.)*. Für solche Gespräche sind dann auch kleinere Unterschiede zwischen strukturell ähnlichen Unterrichtsstunden interessant.

Hier wird, wie bereits angekündigt, ein anderer Weg eingeschlagen: Es geht um die Auswahl „positiver Abweichungen“ auf dem Hintergrund einer normativen Unterrichtstheorie. Dem entspricht folgendes Berechnungsverfahren: für jede Kategorie und jede Unterrichtsstunde (= Felder der Tabelle auf Seite 111) wird der Quotient aus beobachtetem Wert und Mittelwert der Kategorie gebildet. Die Quotienten nach der Größe geordnet, ergeben eine Rangreihe der Ereignisse nach ihrer relativen Seltenheit. Die größte Abweichung in diesem Sinne ergibt sich für Kategorie 20 = Mitlesen mit $14:0,7 = 20$, d. h. dieses nur in einer Stunde beobachtete Ereignis von 30 Sekunden Dauer nimmt in dieser einen Unterrichtsstunde einen zwanzigmal größeren Anteil ein als im Durchschnitt aller Unterrichtsstunden. Es ist deutlich, daß dieses Berechnungsverfahren für sehr kleine Werte nicht viel aussagt. Anders ist es bei den folgenden Quotienten (die Ausgangswerte sind in der Tabelle S. 111 hervorgehoben):

Quotienten	Kategorie	Promille pro Stunde
19,23 / 14,15	10: Dreidim. Anschauung	125 / 92
12,5	25: Rest	175
6,75	18: Stilles Lesen	114
6,85 / 6,31	14: Zweidim. Anschauung	217 / 200
5,92	19: Zusehen	729
5,85	11: Zuhören Schüler	230

Es handelt sich um Ereignisse, die in den markierten Stunden (Tabelle S. 111) zwischen sechs- und neunzehnmal so häufig vorkommen wie im Durchschnitt aller Unterrichtsstunden. Sofern sie außerdem in der jeweiligen Stunde 10% oder mehr der Unterrichtszeit ausmachen, werden sie hier für die Analyse herangezogen.

Selbstverständlich handelt es sich hier um ein sehr restriktives Kriterium, das Ausnahmesituationen deutlich bevorzugt. Je nach Fragestellung einer Analyse oder Ziel einer kooperativen Unterrichtsevaluation sind entsprechend andere Kriterien zu formulieren.

Die hier leitende normative Unterrichtstheorie folgt in der Operationalisierung des Begriffes „Fördern“ den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Förderstufe vom 16. 5. 1962 (Näheres zum Operationalisierungsprozeß: Diederich 1973, Kap. 1,3 und 4).

Die Kategorien 11, 18, 19, 14 und 10 bezeichnen danach erwünschtes Schülerverhalten, und es tritt in den markierten Unterrichtsstunden mit weit überdurchschnittlicher Häufigkeit und mit nennenswertem Zeitanteil auf.

Kategorie 11: Zuhören, während nur Schüler sprechen.

Es geht etwas turbulent zu in dieser Gesellschaftslehrestunde. Es ist die 3. Stunde, Beginn 9.55 Uhr, wir beginnen unsere Eintragungen um 9.59 Uhr mit der Beobachtung des ersten Schülers. Er hört in diesen fünf Minuten vorwiegend zu (darunter bereits einer Schüleraussage von einer Minute Dauer, einer etwas längeren und zwei kurzen Erklärungen des Lehrers und in vier Zeiteinheiten der Wechselrede zwischen Schülern und Lehrer). In der ersten Minute hat er einen Nachbarkontakt, in der letzten Minute drei, zwischen denen er mehrfach kurz zur Tafel schaut.

Was liegt dem inhaltlich zugrunde? Der Lehrer kündigt an, daß er heute Gruppenarbeit vorschlägt, nennt als Thema „Umweltverschmutzung“ und läßt von den Schülern sagen, was sie darunter verstehen. Aus der einen langen und mehreren kurzen Schüleraussagen destilliert er als Gruppenthemen aus: Luftverschmutzung, Wasserverschmutzung, Bodenverschmutzung. Er schreibt die drei Begriffe an die Tafel. Es ist 10.04 Uhr.

Um 10.05 Uhr beginnen wir den zweiten Schüler zu beobachten. Er hört wiederum vorwiegend zu (in acht Viertelminuten dem Lehrer, in sechs Viertelminuten der Wechselrede zwischen Schülern und Lehrer), er meldet sich einmal intensiv, hat drei Nachbarkontakte und beginnt in zwei Zeiteinheiten seine Arbeitsmittel zu organisieren. Das Gespräch hat inzwischen die inhaltliche Ebene verlassen und sich der Organisation der Gruppen zugewandt. Es werden sieben Gruppen gebildet, drei in der Klasse, die anderen suchen sich draußen im Flur eine Ecke. Der Schüler, den wir als dritten beobachten wollten, verläßt den Raum. Es ist 10.10 Uhr.

Der Lehrer verwickelt uns in ein Gespräch. Er teilt die Klasse öfter in Gruppen auf, diese Klasse in diesem Schuljahr erstmals, aber wir hatten schon gesehen, daß die Schüler das aus dem vorigen Schuljahr bereits gewohnt waren, der Lärm blieb funktional. 10.25 Uhr kehren die Gruppen in die Klasse zurück, alle Schüler gehen auf ihre Plätze, die Gruppen berichten.

Die nächsten drei Beobachtungsbogen aus dieser Stunde enthalten neben der üblichen Organisation am Ende der Stunde (Zusammenräumen, die Klasse verlassen) folgende Eintragungen (kodierte jeweils das in den ersten 10 Sekunden einer Viertelminute überwiegende Schülerverhalten): 2x Aussage (eine Aussage des beobachteten Schülers von etwa einer halben Minute Dauer, das entspricht etwa 20

bis 40 Wörtern), 2x Melden, 6x Zuhören Lehrer, 22x Zuhören Wechselrede und 19x Zuhören, während nur Schüler sprechen.

Das Zuhören bezieht sich auf die von Schülern vorgetragenen Gruppenberichte, Rückfragen oder Kurzkomentare des Lehrers und Einwürfe anderer Schüler. In den gut 15 Minuten, die nach der Rückkehr der Schüler noch verbleiben, berichten vier der sieben Gruppen, die anderen drei sollen in der nächsten Stunde drankommen. Die Schüler regulieren im übrigen selbst, wer jeweils sprechen darf. (Da das in dieser Untersuchung nicht vorgesehen war, fehlt hier nun der eigentlich notwendige Ausschnitt aus dem Tonbandprotokoll der Stunde, der es erlauben würde, die Gruppenberichte inhaltlich und sprachlich zu beurteilen; stattdessen als unzulänglicher Ersatz einige Zitate aus den Mitschriften des 2. Beobachters).

Bodenverschmutzung: Chemische Mittel, die daneben fallen, gehen in den Boden, greifen Regenwürmer und andere kleine Tiere an, die der Boden braucht. Bauern dürfen ihr Heu am Rande der Autobahn nicht verwerten. – Ein Mädchen meint, etwas mehr hätte die Gruppe schon tun können. Ein Junge ergänzt und unterscheidet dabei Holz/Plastiktüten (also Abbaubarkeit), fügt hinzu: auslaufendes Öl, Insektenschutzmittel. Aus der Rückfrage des Lehrers nach besseren Methoden der Schädlingsbekämpfung ergibt sich ein kurzer Exkurs über die Anlage von Ameisenkolonien.

Luftverschmutzung: Eine Gruppe berichtet ziemlich breit und informiert, die andere liest einen Kurzaufsatz vor; beide beschäftigen sich vor allem mit dem von der Autobahn in die angrenzenden Wälder durch die Luft versprühten Streusalz und den Schäden an Laub- und Nadelbäumen (offenbar mit Bezug auf einen Fernsehbericht); das Laub sei aber wichtig wegen der Umwandlung von Stickstoff (!).

Wasserverschmutzung: Fischsterben, Tankerunglück, Abfälle ins Wasser werfen, Abwässer der chemischen Industrie, Zitat: „Viele machen sogar Groß und Klein ins Wasser und spucken rein“ (offenbar in Gedanken an Wasserverschmutzung im Schwimmbad). Im anschließenden Kurzgespräch nochmals Unterscheidung: was sich leichter auflöst, verrottet, und was nicht: Eisen, Kunststoff. Insgesamt bleiben die Berichte aber sehr aufzählend, anekdotisch, der Lehrer stellt nichts richtig, akzentuiert auch nichts, sondern nimmt die Berichte zustimmend entgegen (spricht dabei aber trotzdem etwa ebensoviel wie die Schüler). Die Klärung soll in der nächsten Stunde nach den letzten drei Gruppenberichten erfolgen.

(Diese Stunde wurde ebenfalls beobachtet, gehörte aber nicht zu der vorher festgelegten Stichprobe, so daß nur ein Verlaufsprotokoll existiert.) Von 11.46 bis 11.58 Uhr wurden die drei restlichen Gruppenberichte gegeben, wiederum durch andere Schülerbeiträge ergänzt. Dann sollten die Schüler die Hefte herausnehmen und in drei Spalten (Luft-, Wasser-, Boden-) jeweils Beispiele für Verschmutzung und für Abhilfe eintragen; dies in Partnerarbeit. Der Schüler neben mir teilt sich die Seite mit Lineal sehr sauber in drei Spalten ein. 12.06 Uhr schreibt er die drei Überschriften. Bis 12.24 Uhr hat er aber nur unter der ersten Überschrift zwei Zeilen geschrieben. Andere Schüler wußten sich besser zu helfen, ab 12.04 holten sie sich das zum Thema gehörige Arbeitsbuch: Welt- und Umweltkunde (Verlage Westermann/Oldenbourg). Ein anderer Schüler, der mir durch besonders sorgfältige Heftführung und Schrift auffiel, zeigt mir seinen Schnellhefter vom vorhergehenden Schuljahr. Er enthielt je ein bis zwei Seiten (teils abgezogene Blätter, teils handgeschrieben) zu folgenden Themen: Ägypten, Polargebiete, Windrose, Urmensch.

Doch zurück von der Unterrichtsevaluation über die Hefte und Arbeitsmappen der Schüler (die man sicher nicht so zufällig und sporadisch durchführen kann) zum Beobachtungsprotokoll.

Gruppenberichte dieser Art sind (leider zu seltene) Gelegenheiten für Schüler, sich in größerem Zusammenhang zu äußern und sich dabei dem Anspruch zu stellen, ziemlich komplexe Sachverhalte zusammenfassend zu formulieren.

Sonstige Antworten oder Beiträge von Schülern (ausgenommen Beschreibungen von Anschauungsgegenständen) sind in der Regel sehr viel kürzer, bestehen oft aus unvollständigen Sätzen oder sogar nur einzelnen Wörtern. Diese Art der verbalen Interaktion ist zwar oft für den sachlichen Fortgang des Unterrichts funktional, bietet aber kaum Möglichkeiten, die Schüler im mündlichen Ausdruck zu fördern.

Gruppenberichte, anfangs schriftlich fixiert, dann anhand von Stichwörtern und schließlich frei vorgetragen, geben dem Prinzip sprachlicher Förderung größeres Gewicht, bergen aber auch – wenn der Lehrer die Schüler nicht dauernd unterbrechen oder durch nachträgliche Korrekturen in der Sache entmutigen will – die Gefahr, daß viel halbverdautes Alltagswissen dargeboten wird.

Einer „Stoffsammlung“, einer Bestandsaufnahme dessen, was die Schüler an Wissen (einschließlich Unverstandenen) bereits in die Schule mitbringen, müßte also die Klärung und Präzisierung folgen, die ebenfalls Gelegenheit zu sprachlicher Förderung bietet (verrotten, verwesen, verschimmeln).

Die Orientierungsstufe schließt mit einer solchen Arbeitsweise an die Grundschule an, ist aber unter den Bedingungen des Fachlehrersystems mit dem Problem konfrontiert, daß nun die „Sachfächer“ und der Deutschunterricht nur noch selten in der Hand desselben Lehrers liegen. Wenn ein Lehrer aber nur noch Gesellschaftslehre oder Biologie oder Physik in einer Klasse unterrichtet, wird die Ausnutzung von Gruppenberichten für die sprachliche Förderung der Schüler für ihn zu einem Luxus, den er sich angesichts des fachlichen Stoffplans kaum leisten kann. Jüngere Lehrer belastet zusätzlich, daß sie schon von der Ausbildung her meinen, dieser Aufgabe nicht gewachsen oder für sie nicht zuständig zu sein, sofern sie nicht zufällig auch Deutsch als Fach studiert haben. Dies sind einige der vermutlichen Gründe dafür, daß Kategorie 11 (die über das Zuhören des beobachteten Schülers die Häufigkeit und Länge der Aussagen anderer Schüler erfaßt) an der GSK mit insgesamt nur knapp 4% (gegenüber 9% in der Vergleichsuntersuchung) registriert werden konnte.

Kategorie 18: Stilles Lesen

Diese Kategorie ist mit einem Anteil von 1,69% an der GSK wesentlich seltener vertreten als in den Vergleichsklassen (4,9% in den 6. Schuljahren in Offenbach, 7,61% in der Förderstufenuntersuchung insgesamt). Der die Analyse auslösende Wert von 11,4% in einer Biologiestunde resultiert aus etwa einer halben Stunde Stillarbeit, in deren Verlauf die beobachteten Schüler eine Tabelle aus dem Biologiebuch in ihr Heft übertrugen. Folgende Tätigkeiten kamen dabei zusammen vor: Still lesen (16x), Schreiben (17x), Zeichnen der Tabelle (19x). Weitere 20 Viertelminuten waren von Nachbarkontakten und 22 von Zuhören bei Erklärungen des Lehrers und Rückfragen der Schüler bestimmt. Sieht man vom Aus- und Einpacken am Anfang und Ende der Stunde ab, kamen während der Stillarbeit noch 16 Viertelminuten hinzu, in denen vorwiegend die Arbeit organisiert wurde (Bleistift spitzen, Heft drehen, Lineal vom Nachbarn borgen u. ä.). Zu den 13 Minuten reiner Arbeitszeit traten also gut 14 Minuten begleitender Tätigkeit (Zuhören, Nachbarkontakt, Organisation) hinzu. Neben sprachlicher Förderung ist Selbsttätigkeit der Schüler ein wesentlicher Aspekt der hier herangezogenen normativen Unterrichtstheorie. Soweit diese Selbsttätigkeit nicht außerdem mit Anschauung verknüpft ist, läßt sich also an dieser Situation abschätzen, welchen Zeitbedarf man einrechnen muß, wenn Schüler

eine Tabelle (hier aus dem Buch, in der vorher geschilderten Situation anhand der Gruppenberichte, in anderen Stunden nach Tafelbild) in ihre Hefte eintragen sollen.

Zum Vergleich seien zunächst die Werte ähnlich strukturierter Stunden aufgeführt (Auszug aus der Gesamttabelle, Werte in Promille).

Kategorie	/	Stunde:	6	10	13	22	24
12: Zeichnen			50	257	25	114	136
16: Schreiben			308	79	308	221	121
18: Stilles Lesen			33	33	83	64	114
Summe			391	393	416	399	371
03: Nachbar			166	114	166	179	143
13: Zuhören S/L			50	86	25	79	64
15: Zuhören L			108	93	21	79	93
21: Organisation			67	129	279	71	243
Summe			391	422	491	408	543

Die Gesamtzeit dieser Stunden entfällt zu 80 bis 90% auf Stillarbeit, und zwar etwa zur Hälfte auf Selbsttätigkeit im engeren Sinne und etwa zur Hälfte auf Begleittätigkeiten. Worin genau bestehen nun die Tätigkeiten der Schüler in diesem Zusammenhang? In den einzelnen Stunden waren folgende Aufgaben gestellt:

Stunde 6) Unterrichtseinheit „Ernährung und Verdauung“ zwei Tabellen:

Tier	/	Fressen	und Umordnung dieser Tabelle nach
Pferd	/	Gras, Heu	Pflanzen-, Fleisch und Allesfressern
usw.			(drei Spalten)

Stunde 10) Übernahme einer Schemazeichnung zum Wasserkreislauf aus dem Arbeitsbuch Welt- und Umweltkunde, S. 28/29 mit Beschreibung des Schemas und eines Bildes, S. 29 Bild 1.

Stunde 13) Aus drei Bildern und zugehörigem Text ist in einem Dreischritt die Bodenerosion im Tennessee-Tal zu beschreiben: ursprünglicher Zustand, Ackerbau in Hangrichtung, Ackerbau quer zur Fall-Linie.

Stunde 22) und 24) Unterrichtseinheit „Ernährung und Verdauung“ Tabellen zur Einteilung von Nahrungsmitteln nach Hauptnährstoffen.

Bevor für die letztgenannte Unterrichtseinheit die inhaltliche Bedeutung solcher Ordnungsversuche besprochen wird, muß auf die technischen Schwierigkeiten der Schüler eingegangen werden. Die Hauptschwierigkeit beim Anlegen einer Tabelle besteht darin, jeweils das Format, das sie an der Tafel oder im Buch hat, auf die Gegebenheiten des Arbeitsheftes zu übertragen. Es ist nicht nur einfach zu verkleinern (von der Tafel) oder zu vergrößern (aus dem Buch), sondern Querformat (Tafel) in Hochformat (Heft) oder quadratisches Format (Schema im Buch) auf rechteckiges Format zu übertragen. Erwachsene mögen nach und nach ein gewisses Augenmaß für solche Abbildungen entwickeln, können zumindest schneller Umrechnungen ausführen. Schüler in diesem Alter tun sich schwer damit, auf Anrieb das Heft ins Querformat zu drehen oder eine Seite längs in drei gleichgroße Spalten zu teilen. Es ist ja dabei zu berücksichtigen, daß zunächst von der Gesamtbreite der Seite die beiden Ränder zu subtrahieren sind. Wenn man dabei nicht geschickt verfährt, muß man hinterher eine „krumme“ Zahl (z. B. 17 cm) durch drei dividieren. Man muß das Lineal oben und unten gleich anlegen, wenn man die errechneten Werte abtragen

will, sonst laufen die Trennlinien der Spalten nicht senkrecht. Wer gar zuerst den Tabellenkopf ausfüllt (dieser Fachausdruck wurde übrigens nur in einer einzigen Stunde von einem Lehrer bewußt benutzt und erläutert – eine Mathematikstunde im 7. Jahrgang!), läuft Gefahr, daß die Spalten ungleich werden.

Beim Ausfüllen treten zusätzlich Rechtschreibprobleme auf: Da die Handschrift der Schüler breiter verläuft als die des Lehrers (bzw. der Lehrer die Tafel im Querformat und damit größere Spaltenbreiten zur Verfügung hat) oder gar als der Druck im Buch, sind die Schüler häufig gezwungen, Wörter zu trennen, die an der Tafel oder im Buch zusammengeschrieben sind. Schließlich hat mancher Schüler noch anderes Pech: man vergißt eine Zeile, kann ein Wort an der Tafel nicht lesen, ein Stift bricht ab, das Lineal rutscht weg.

Bei alledem ist man nicht ungestört. Der Lehrer gibt weitere Erläuterungen, antwortet auf Schülerfragen, berichtigt bisweilen auch seine ursprüngliche Arbeitsanweisung; die Nachbarn fragen, ob sie mal das Lineal haben dürfen, wollen vergleichen, ob es bei anderen Schülern besser „aufgeht“ (die Einteilung), geraten sich wegen dieser gegenseitigen Störung vielleicht auch in die Haare.

Kein Wunder also, daß einige Schüler einen erheblichen Papierverbrauch entfalten, bis ihnen die Anlage der Tabelle (nach einigen Rundblicken in die Nachbarschaft) gelingt, daß eben noch neue Hefte auf die Hälfte schmelzen, bis auch noch die Nachbarschaft versorgt ist, daß einige Schüler schon ihre Rundreise durch die Klasse oder anderweitige Unterhaltung beginnen, während andere noch emsig damit beschäftigt sind, mit dem „Tintkiller“ wieder zu übertünchen, was sie eben noch (aber weil abgelenkt, falsch) hingeschrieben oder gezeichnet haben. Ein wenig Mitgefühl packt da den Beobachter, der die gleichen Dramen ja auch von den Hausaufgaben seiner Kinder kennt. Wann endlich werden Lehrer in der Ausbildung dazu angehalten, die Aufgaben, die sie Schülern zumuten, erst einmal selbst auszuführen, damit sie merken: es ist leichter gesagt, als getan: „Legt dazu mal eine Tabelle an!“

Anders gefaßt: Wenn schon die Grundschule die Schüler nicht hinreichend systematisch in solche Arbeitsvollzüge eingewiesen hat, dann sollte es spätestens in der Orientierungsstufe geschehen. Im Fach Technik, in einem 7. Schuljahr, sah das so aus – und ist vor allem wegen seiner motivationalen Bedeutung ein Lehrbeispiel: Der Lehrer projiziert mit dem Overhead-Projektor die technische Zeichnung einer Klemmleiste und sagt: „Diese Zeichnung werdet ihr in drei Wochen auch alle angefertigt haben.“ Ungläubiges Gemurmel bei den Schülern – dieses Wunderwerk an Präzision – nie! Der Lehrer hat Verständnis für den Zweifel, bestärkt ihn ein wenig. Er teilt jedem Schüler ein Zeichenbrett aus, aus Plastik, wie die Schüler es sich selbst aus Holz herstellen werden, mit einer solchen Klemmleiste, wie sie zuerst zu zeichnen und dann zu schreibern sein wird. Er projiziert eine ebenfalls säuberlich gezeichnete und in Normschrift ausgefüllte Materialliste: „Zuerst wollen wir uns diese Liste anlegen.“ *Das sieht schon einfacher aus, aber immer noch ganz anders als das, was die meisten sonst in ihren Heften haben.* Dann geht es Schlag auf Schlag. Ein Blatt wird von allen Schülern auf dem Zeichenbrett auf die gleiche Weise eingespannt. Das Lineal läuft auf dem Brett in einer Rille an der Ober- und Seitenkante, garantiert also Parallelen und rechte Winkel automatisch. Es wird angesagt, bei welchen Zahlen der Zentimetereinstellung jeweils ein Strich zu ziehen ist (mit einem harten Stift, geschrieben wird nachher mit einem weichen). Zunächst wird alles mit Bleistift ausgeführt: „Nicht zu sehr aufdrücken, damit man Falsches leichter wegradieren kann“. Zum Staunen der Schüler entsteht unter ihren Händen ein Kunstwerk, das erhebliche Ähnlichkeit mit dem Wunderwerk hat, das der Projek-

tor noch dauernd als Vorbild (in doppeltem Sinne!) projiziert. Ehrensache, daß man in diese Spalten auch ordentlich schreibt, wer wollte sich dieses Wunder denn durch seine miese Handschrift verschandeln; am Ende der Stunde bleiben die angefangenen Materiallisten in der Schule (je zwei Schüler haben ein Tablett für ihre Sachen), damit sie beim Transport im Ranzen keinen Knitter erleiden. Die damit entzündete Motivation der Schüler eingerechnet, fragt man sich eigentlich nur noch, warum andere Fächer auf die ihnen gemäßen Arbeitstechniken nicht den gleichen Wert legen oder warum dort die Lehrer zu glauben scheinen, solche Fertigkeiten ergäben sich schon von selbst, wenn man den Schülern nur genug Zeit lasse, ihre Erfahrungen zu machen. Nur in einer einzigen der systematisch beobachteten 24 Unterrichtsstunden in den 6. Schuljahren kam eine Phase ähnlicher Professionalität vor: Im Rahmen des Themas „Naturkatastrophen“ kam in einem Text der Ortsname Sulden vor. Die Schüler suchten ihn im Atlas, und zwar ausgehend vom Register, über das Planquadrat auf der genannten Atlasseite. Auch hier folgte eine Tabelle, so gar passend zum Heftformat der Schüler, in die eingetragen werden sollte:

Unbekannter Name	Seite/Planquadrat	Land mit Hauptstadt	Erdteil
Sulden (Südtirol)	S. 46/47, K-M 5	Italien (Rom)	Europa

Es gibt also auch inhaltlich gute Gründe, Techniken einzuführen, wenn man sie wirklich benötigt: hier zur Orientierung auf allen Kontinenten im Rahmen des weltumspannenden Themas „Naturkatastrophen“. Eine wöchentliche aktuelle Stunde zur Weltpolitik bietet die gleiche Möglichkeit der sinnvollen Verknüpfung von inhaltlichen Zielen und Übung von Techniken.

Um die inhaltlichen Ziele beim Anlegen von Tabellen und damit um die andere, die materiale Seite des Bildungsprozesses, geht es bei der folgenden didaktischen Analyse zum Thema „Ernährung und Verdauung“. Die Analyse zielt auch auf die überfachliche Bedeutung der Einführung in diese Unterrichtseinheit: es ist ja nicht einmal für jeden Biologen selbstverständlich, das saftige Steak auf seinem Teller vorrangig unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, wieviel Eiweiß und wieviel Fett es wohl enthält. Der Ärger mit den Tabellen geht genau hier los: wohin gehört es nun, das Steak, in die Spalte Fett oder in die Spalte Eiweiß. Ist Kräuterkäse oder Buttercremetorte nun ein tierisches oder ein pflanzliches Produkt?

„Wissenschaftsorientierter“ Unterricht hätte hier Gelegenheit, den Kindern sehr schön den Übergang von alltäglichem zu wissenschaftlichem Denken vorzuführen. Die Unterrichtseinheit sah das wohl auch vor, wenngleich es nicht in allen Biologiestunden konsequent durchgehalten wurde. Der Aufbau der Unterrichtseinheit läßt sich als eine Serie von Tabellen rekonstruieren, die zugleich auf den Sinn eines solchen „Sortierens“ und analytischen Denkens überhaupt verweist.

Tabelle 1 „Was gab es heute morgen bei euch zum Frühstück?“ hat die Spalten: Trinken (evtl. mit warm/kalt) und Essen mit der Unterteilung in Backwaren, Aufstrich und Sonstiges. Je nach dem, was die Schüler in der vorhergehenden Stoffsammlung zusammengetragen haben, bieten sich solche „Spalten“ als Zusammenfassung von Ähnlichem an. Da gibt es Sachen, die ißt man immer als Aufstrich (wenn nicht, nennt man das Naschen), dazu gehören Butter, Käse, Wurst, Honig, Marmelade. Aber ganz stimmt schon das nicht; denn abends gibt es auch schon mal Käsewürfel mit Salzstangen, und Butter oder Margarine ißt man nicht nur aufs Brot, sondern benutzt sie auch zum Kochen und Backen. Die erste Lektion ist gelernt: alle Ordnungsversuche sind unvollkommen, müssen Ausnahmen zulassen.

Tabelle 2 „Was bieten die Gasthäuser in unserem Ort als Menü an?“ kann man gleich quer über die Tafel in Zeilen schreiben lassen von Suppe und Vorspeise über das Hauptgericht mit den verschiedenen Beilagen bis zum Dessert, das ist schon sortiert, ein Stück Kulturgeschichte, das eine eigene Unterrichtseinheit wert wäre. Da finden sich aber beim Hauptgericht immer bestimmte Dinge in einer besonderen Schüssel oder auf dem Teller separat: Kartoffeln, Reis oder Nudeln; andererseits (jedes Kind weiß, daß das was anderes ist) Gemüse, Salat; drittens Soßen, sofern darin nicht die Hauptsache schwimmt. Wieso gehört das nun aber so zusammen, wie es getrennt serviert wird, welche Überschriften sollen die Spalten haben?

Tabelle 3, in der entsprechenden Stunde war es eine Serie von elf bunten Bildern, hat die Spalten: Milch, Molkereiprodukte, Eier und Eierspeisen, Wurst und Fleisch, Fisch auch in Dosen, Öle und Fette, Zucker und Süßwaren, Brot und Kuchen, Kartoffeln und Teigwaren, Obst und Obstsäfte, Gemüse, Getränke.

Im Aufbau der zu planenden Unterrichtseinheit hätten die Schüler somit dreimal untersucht, „was zusammenpaßt“; jetzt kann das zunehmend abstrahierende Sortieren losgehen:

Woraus hergestellt? – Nahrungsmittel werden bis auf den Ursprung zurückverfolgt (tierisch/pflanzlich).

Hauptbestandteile? – Nahrungsmittel werden untersucht bis zum Stärkenachweis. Geschmacksunterschiede? – Bis zu Unterschieden, die man den Nahrungsmitteln äußerlich nicht anmerkt (Vitamine).

Aber damit sollte die Unterrichtseinheit nicht schließen, sie sollte von der fachlichen Betrachtung zur menschlichen zurückführen. Das ist vorgesehen unter dem Titel „Gesunde Ernährung“. Da lassen sich schon Mahlzeiten zusammenstellen, die nicht nur gesund, sondern auch schmackhaft sind.

Selbsttätigkeit der Schüler als Unterrichtsprinzip hat diese zwei Aspekte: die Schüler sollen Methoden geistiger Arbeit erlernen und praktizieren, sie sollen aber auch Gelegenheit haben, ohne vom Lehrer dauernd am Gängelband des „roten Fadens“ der Stunde geführt zu werden, sich ihre Gedanken zum Thema zu machen, Gedanken, die sich der fachlichen Sortierung noch (und auf lange Sicht wiederum mit Recht) widersetzen. Beides zusammen rechtfertigt den vermehrten Zeitaufwand, den dezentraler Unterricht benötigt. Wird Selbsttätigkeit nicht nur als Einzel-Stillarbeit betrieben, sondern auch als Partner- oder Gruppenarbeit, tritt „Soziales Lernen“ als dritter Aspekt hinzu. Die Kooperationsbeziehungen von Schülern in diesen Situationen zu untersuchen, setzt allerdings vollständigere Unterrichtsaufnahmen (Video-Aufnahmen von maximal sechs Schülern) und ein differenzierteres Analyse-schema voraus, als in dieser Studie vorgesehen.

Eine Untersuchung über Kooperationsbeziehungen sollte folgende Dimensionen beachten:

- Technische Hilfen, gemeinsame Benutzung von Hilfsmitteln,
- Formen der Arbeitsteilung und Rollenzuweisung,
- Gefälle der Beziehung (Hilfe geben und annehmen),
- Gesprächsgegenstände (vom Unterrichtsgegenstand über Assoziationen zu außerschulischer Erfahrung und durchs Fernsehen erworbenem Wissen bis zu privaten Unterhaltungen),
- Art der Beziehung unter den normativen Gesichtspunkten einer Erziehung zu sozial akzeptablem Verhalten, einschließlich Analyse des Umgangstons samt außerschulischem Hintergrund.

Nach unseren nebenbei gewonnenen Eindrücken zu diesem Problemkreis müßte

man in einer Vorstudie bestimmte typische Gruppenkonstellationen auswählen und diese Gruppen dann über mindestens ein halbes Jahr hinweg kontinuierlich beobachten, bis man eine sich entwickelnde Kooperationstradition in ihren Stadien erfaßt. Wir konnten in den drei Wochen und auf den verschiedenen Schulstufen nur im Querschnitt wahrnehmen, daß es solche Stadien zu geben scheint, wobei aber die Mehrzahl der dafür bedingenden Variablen im dunkeln blieb.

Kategorie 19: Zusehen – **Kategorie 14:** Zweidimensionale Anschauung

Diese beiden Anschauungskategorien werden hier zusammengefaßt, weil sie in inhaltlich ähnlichen Stunden überdurchschnittlich häufig auftraten: Anschauungsgegenstand waren Wandkarten und Lernkarten bzw. Karten im Atlas und stumme Karten. Bei einer durchschnittlichen relativen Häufigkeit von 12,32% und 3,17% nahmen die Kategorien 19 und 14 in diesen Stunden Werte nahe 50% oder darüber an (Auszug aus der Gesamttabelle S. 111, Werte in Promille)

Kategorie	/	Stunde:	1	15	20	21
12: Zeichnen					17	163
14: hier: Karten vor sich			217		217	200
19: hier: Karten zentral			250	729	308	38
Summe			467	729	542	401

Stunde 21 ist zum Vergleich aufgeführt, es ist die Stunde zum Thema „Naturkatastrophen“, in der die Arbeit an Atlaskarten mit dem Suchen im Register und dem Anlegen der Tabelle verbunden war. Die Stunde bildet sozusagen die Brücke vom vorigen Abschnitt zu diesem, in dem von drei Stunden die Rede ist, in denen die Karten zu Wiederholungs- und/oder Einübungszwecken eingesetzt wurden.

Stunde 1: Vorne hängt eine „Lernkarte“ von Deutschland (eine Karte, die stark vereinfacht und ohne Namen, Städte, Flüsse und Höhengliederung zeigt – die Karte ist deshalb sehr übersichtlich). Wiederholt werden im Laufe der Stunde: Rhein, Großlandschaften, Mittelgebirge; neu eingeführt wird die Donau mit ihrem Einzugsgebiet bis Sudeten, Polen, Fichtelgebirge, CSSR, Österreich. Beide Stundenabschnitte benutzen den Fluß als „Leitfluß“, d. h. ihn von der Quelle stromabwärts verfolgend, werden die Nebenflüsse, die Seitengebirge und wichtige Städte genannt – bei der Wiederholung auswendig, bei der Neueinführung benutzen die Schüler zu zweit einen Atlas und suchen dort die Namen auf.

Stunde 15: Hier wird die Deutschlandkarte zuerst mit dem Overhead-Projektor projiziert, nach einer Viertelstunde wird dazu die Wandkarte aufgehängt. Während in der anderen Klasse „Reinrufen“ verboten war, ist es hier erlaubt; das Tempo wird dadurch höher, die Quote falsch geratener Namen aber auch. Um die Begeisterung ein wenig zu dämpfen, wird im letzten Drittel der Stunde von je zwei Schülern um die Wette gesucht. Das sichere Wissen in dieser Klasse ist enger begrenzt als in der anderen; in beiden Klassen sind außerdem die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern groß.

Stunde 20: Ebenfalls in der zweiten Klasse, diesmal liegt den Schülern eine abgezogene Lernkarte vor, und sie benutzen Atlanten. Die Lernkarte (vgl. Stunde 1) hängt außerdem vorne neben der Tafel. Der Lehrer zeigt an der Lerntafel vorne u. a. Harz, Bonn, Ruhr, Kassel, Bielefeld, Bremerhaven, Lübeck, Elbe. Die Schüler dürfen das im Atlas mitvollziehen. An einigen Stellen werden inhaltliche Erläuterungen eingeschoben (warum hat Bonn zwei Fähnchen? Bundeshauptstadt; warum haben andere Städte ein Fähnchen? – weiß nur ein Schüler). Nach neun Minuten wechselt die

Arbeitsform: nun sollen die Schüler die vor ihnen liegende Lernkarte mit Hilfe des Atlanten in Partnerschaft ausfüllen. Das Eintragen der Namen bietet einige technische Schwierigkeiten und macht die Karte unübersichtlich; eine Liste zu den Ziffern an den Städten ließe sich sauberer erstellen, leichter kontrollieren und ließe die Lernkarten unverbraucht. Folgende Flüsse und Städte müssen von den Schülern identifiziert werden: Flüsse: Donau, Iller, Lech, Isar, Inn, Rhein, Neckar, Main, Mosel, Lahn, Sieg, Wupper, Ruhr, Ems, Weser, Werra, Fulda, Elbe.

Städte: (in der Reihenfolge der Ziffern auf der Lernkarte) Aachen, Bremen, Stuttgart, Düsseldorf, Essen, Frankfurt, Göttingen, Hannover, Köln, Ludwigshafen, München, Nürnberg, Regensburg, Saarbrücken, Trier, Wiesbaden, Augsburg, Bonn, Bochum, Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Lübeck, Mannheim, Oldenburg, Hamburg. Die vorwiegend alphabetische Ordnung zwingt die Schüler, ziemlich wild auf der Karte hin- und herzuspringen; zum Erlernen ist sicher die Orientierung an einem Leitfluß und wiederum seinen Nebenflüssen günstiger.

Wer mit dieser Aufgabe fertig ist, darf außerdem Gebirge in die Lernkarte einzeichnen (die damit ziemlich voll wird). Der Lehrer geht währenddessen in der Klasse herum und betreut die in Paaren arbeitenden Schüler.

Die vier mittleren Beobachtungsbogen aus dieser Stunde zeigen eine typische Kombination der Verhaltensweisen in dieser Stillarbeitsphase: Nachbar (16x), Arbeit in der Karte (26x), Schreiben (18x), Zusehen und Zuhören (dem betreuenden Lehrer) (12x) nehmen 90% der Beobachtungszeit ein. Wie intensiv gearbeitet wird, ist an zwei Mädchen zu sehen (Beobachtungsbogen 115 und 116), die sich die Arbeit so eingeteilt haben, daß die eine den Fluß oder Ort im Atlas aufsucht, während die andere aufschreibt, was ihr die Nachbarin diktiert, und außerdem den Kontakt zum Lehrer aufrechterhält, ihn auch mit einer Frage heranbittet. Das ist ein gut eingespieltes Paar, das auch ohne große Mühe in der Orientierung zwischen Lernkarte und Atlaskarte hin- und herwechselt: „Das muß ungefähr dort liegen, ja das ist Ludwigshafen mit f.“ Der Beobachtungsbogen, in dem ja registriert wird, welches Verhalten in den ersten zehn Sekunden einer Viertelminute überwiegt, ist hier viel zu grobmaschig. Um die Feinheiten eines solchen Kooperationsprozesses zu erfassen, bedürfte es einer Zeitlupenstudie auf der Grundlage eines Videobandes, wie oben gesagt.

Für die Frage, was die Schüler in dieser Situation lernen, sind also wieder drei Varianten zu unterscheiden: Arbeitstechniken, Soziales Lernen und inhaltliche Lernziele. Letzere sind hier als „Basiswissen“ zu klassifizieren. Die Lehrer, die den Beginn des Schuljahres, ehe die gemeinsam vereinbarten Themen in allen Klassen des Jahrgangs in Angriff genommen werden, für solche Wiederholungen nutzen, handeln aus der Besorgnis, über den anspruchsvolleren Problemen, die dann zur Rede stehen, könne allzu leicht versäumt werden, sich zu vergewissern, daß die Schüler überhaupt wissen, wovon die Rede ist. Man kann natürlich darüber streiten, ob jemand, der den Satz „Aus Bonn verlautet...“ in den Nachrichten hört, unbedingt wissen muß, wo Bonn liegt, aber daß es u. a. Sitz der Bundesregierung ist, gehört vielleicht doch zum Verständnis der Meldung. Spielerisch bis wettkampftartig die Topographie Deutschlands einzuüben, steht in einer Schule mit „wissenschaftsorientiertem“ Fachunterricht nicht gerade hoch im Kurs, es riecht ziemlich nach „alter Volksschule“. Wenn Lehrer aber eine Lücke im Themenplan dazu nutzen, bemerken sie nicht nur, welchen Spaß es den Schülern macht, so etwas „Handfestes“ zu lernen, sondern auch, über welche Abgründe von Unwissenheit sie manchmal mit den von der Fachkonferenz empfohlenen Themen wandeln. Sie machen wenig Hehl aus dem Unbehagen, das ihnen in dieser Hinsicht die Dominanz sozialkundlicher Aspekte bereitet.

Kategorie 10: Dreidimensionale Anschauung

Karten, Schemazeichnungen, Bilder, Grafiken, Tabellen – das mag alles schon etwas intensiver sein, als nur über Erinnerungen und Vorstellungen zu reden; „richtig anschaulich“ sind aber doch erst die Gegenstände selbst (mitgebracht oder auf einem Unterrichtsgang beobachtet) oder wenigstens dreidimensionale Abbildungen von ihnen, die man nicht nur anschauen, sondern auch betasten, untersuchen, demontieren, ausprobieren kann. Diese normative Unterscheidung steht dahinter, wenn der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen schon im Rahmenplan als zweites Argument für „das gemeinsame Schulleben der Kinder unseres Volkes“ vorträgt: „Der gemeinsame Unterricht kann bewirken, daß alle Kinder lange und eingehend genug bei dem anschaulichen Umgang mit konkreten Sachverhalten verweilen; er kann verhindern, daß Abstraktionen und intellektuelle Reflexionen zu früh vorherrschen und sich auf zu schmale und oberflächliche Dingerfahrungen stützen.“ (S. 13)

Dieser anschauliche Umgang mit konkreten Sachverhalten nahm an der GSK genau 0,65% der beobachteten Unterrichtszeit ein, und das ist schon fünfmal soviel wie in der Vergleichsuntersuchung.

Wenn Ereignisse so selten sind, kann man die Schuld dafür nicht mehr bei dem einzelnen Lehrer suchen; es muß institutionelle Hinderungsgründe dafür geben, wenn der Unterricht so wenig dem Ideal entspricht, das der Deutsche Ausschuß der Förderstufe vorgezeichnet hat. (Näheres vgl. Diederich 1973, S. 32–35 und 172–175 sowie Kap. 7 und 8). Die Gründe sind allerdings nicht spezifisch für Förderstufen oder Gesamtschulen oder Ganztagschulen. Sie sind schon in den Stundentafeln und den Bildungsplänen oder Rahmenrichtlinien angelegt, deren Kompromißcharakter verhindert, daß so etwas wie eine einheitliche Vorstellung von „Bildung“ zum Auftrag der Schule werden könnte, sie wurzeln tief in dem Mißverständnis, Unterricht bestehe darin, den Schülern etwas „beizubringen“ (vgl. hingegen unten die Zweckbestimmung des Unterrichts bei Herbart), sie werden schließlich exekutiert durch einen Stundenplan, der Fächersalat im 45-Minuten-Rhythmus verordnet. Wenn jemand verhindern wollte, daß Schüler sich in eine Sache vertiefen, Interessen entwickeln, versunken arbeiten, er könnte sich kein perfekteres System ausdenken als unsere gegenwärtigen Schulen.

Wie man an den vorhergehenden Abschnitten und diesem sieht, ist jedoch kein System völlig perfekt. Immer wieder gelingt es Lehrern und Schülern, den Bedingungen und Bestimmungen ein Schnippchen zu schlagen und dem Schultag doch noch ein paar sinnvolle Minuten abzuringen. Das sind zwar durchweg seltene Ereignisse, hier an der GSK nicht ganz so selten wie andernorts, aber sie sind doch geeignet, die ursprüngliche Idee am Leben zu erhalten. Diese Idee las sich so: „Unterricht als Ergänzung von Erfahrung und Umgang“ (Herbart 1806, S. 58ff.), als Klärung der Erfahrungen: „Trübe Massen häuft im Gemüth des Kindes ununterbrochen die Erfahrung“ (S. 50), als Entfaltung der Interessen, jedoch einer Person: „Wiewohl nun die vielerlei Richtungen des Interesse eben so bunt auseinanderfahren sollen, als ihre Gegenstände uns bunt und mannigfaltig erscheinen: so sollen sie doch sämmtlich von Einem Punkte her sich verbreiten. Oder, die vielen Seiten sollen, wie verschiedene Flächen Eines Körpers, Seiten der nämlichen Person darstellen. In ihr müssen alle Interessen Einem Bewusstsein zugehören: diese Einheit dürfen wir nie verlieren.“ (S. 46f.)

Die Situationen aus drei Physikstunden, die nun besprochen werden sollen, zeigen, daß dem Lehrer, der sich gegen die institutionellen Hindernisse für Bildungserlebnisse durchgesetzt hat, noch weitere bevorstehen, sachliche und in der Person des

Schülers liegende. Zunächst aber geben sie dem Deutschen Ausschuß recht: „Experimente sind schon für dieses Alter starke und eigenartige Erlebnisse.“ (Folge 6, S. 77)

In der ersten dieser drei Physikstunden hat der Lehrer einen Versuch aufgebaut: „Eure Lehrerin hat mir gesagt, daß ihr euch für Entsalzung von Meerwasser interessiert, und ich will euch mal vorführen, wie man Wasser entsalzen kann.“ (Eine der wenigen Situationen, in denen ein Lehrer auf den Unterricht eines anderen Bezug nahm). Mit einem Bunsenbrenner erhitzt er in einem Glaskolben Salzwasser, das Kondenswasser wird in einen anderen Kolben abgeleitet. Die Kinder kosten vorher das Salzwasser mit ah und oh. Während der Versuch längere Zeit brodelte, die Kinder machen den Lehrer immer wieder aufmerksam, wenn das Wasser überzukochen droht, erklärt der Lehrer ihnen die Bewertungsstufen für den Physikunterricht.

Gedacht war das von ihm so: Da der Versuch längere Zeit vor sich hin kochen wird, kann man die Zwischenzeit für einige Formalia nutzen; andererseits ist die Stunde interessanter mit dem Versuch, als wenn es nur um Formalia ginge. Nicht gerechnet hatte der Lehrer damit, daß der Versuch die Aufmerksamkeit der Schüler schon auf sich ziehen würde, sobald das Wasser zu kochen begann. Besonders die Schüler in der ersten Reihe, die alle Einzelheiten genau vor Augen haben, sind, während der Lehrer nach den Bewertungsstufen die Anlage eines Schnellhefters für Physik erklärt, immer wieder davon angezogen, wie das Salzwasser im Kolben brodelte, der Wasserdampf durch das Röhrchen abzieht und dabei kondensiert, wie die Flamme des Bunsenbrenners vielfarbig am Kolben entlangzüngelt. Das ist doch ganz etwas anderes als das banale Wasserkochen zu Hause im Topf! Endlich ist es soweit, der Brenner wird abgestellt. Man kann zusehen, wie der Lehrer den Kolben zum Abkühlen zuerst in der Luft schwenkt und dann unter fließendes Wasser hält (nebenbei wird dabei auch Jenaer Glas erklärt). Zwei Schüler dürfen das Salz lecken, das sich am Kolbenhals abgesetzt hat. Da man aber noch nicht deutlich Salzkristalle erkennen kann, wird der Versuch noch einmal mit einer kleineren Salzwassermenge angesetzt. Während der Lehrer mit Verweis auf einen Abschnitt im Physikbuch erklärt, wie der Entsalzungsprozeß technisch realisiert wird, starrt der Schüler, den wir gerade beobachten, fasziniert und fast träumend in das kochende Wasser, dessen letzte Tropfen nun in Dampf aufgehen und wirklich Salzkristalle hinterlassen. Im Kontrast dazu dürfen Schüler lecken, wie fad das destillierte Wasser aus dem anderen Kolben schmeckt.

Sicherlich gibt es viel spektakulärere Versuche, auch welche, bei denen man nicht so lange warten muß, bis das Ergebnis sich einstellt. Um so deutlicher wird aber hier die Diskrepanz zwischen einer Sichtweise, die nur an dem fachlichen Beweis interessiert ist, daß und wie man Salz und Wasser trennen kann, und den Sichtweisen der Schüler, für die der Prozeß noch viele andere interessante und wissenswerte Einzelheiten enthält.

Hier vermißt man nun wieder ein Tonbandprotokoll. Es enthielte zwei Arten wertvoller Information: einmal, wie die Erklärungen des Lehres zu den Formalia von den Schülern immer wieder mit Fragen zum Versuch unterbrochen werden, zum anderen, mit welcher Vorsicht der Lehrer auf diese Fragen eingeht, die Schüler nicht gleich mit Antworten abspeist, sondern ihnen hilft, Vermutungen zu äußern und zu Hypothesen zu präzisieren, sie darin unterstützt, außerschulische Erfahrungen auf den Versuch zu beziehen.

Zwar lenkte er dabei immer wieder auf den Grundgedanken des Versuchs (die fachliche „Beweisführung“ durch Experiment), dies jedoch nicht so gewaltsam, daß

nicht auch das Problem, warum das Glas nicht beim Abkühlen unter Wasser zersprang, legitimerweise angesprochen werden konnte. Der Kampf um die „Themenkonstitution“ endete hier mit einem fairen Kompromiß: die Schüler verzichteten bald auf Fragen, die zu weit vom Ziel des Lehres abgelenkt hätten (verschiedene Farben der Flamme), der Lehrer gestand ihnen über das Experiment hinausgehende praktische Interessen zu und befriedigte ihr dahingehendes Informationsbedürfnis. Das Weltbild der Physik wurde ihnen mit sanfter und flexibler Eindringlichkeit nahegebracht, nicht gewaltsam übergestülpt. Begünstigt wurde das durch die lange Versuchsdauer und dadurch, daß die Schüler dem Versuch mit wenigen Ausnahmen nur zusahen. Laufen die Prozesse rascher ab, setzt sich die fachliche Sicht gewaltsamer durch; können die Schüler selbst Hand anlegen, setzen sie u. U. eine ganz andere Thematik durch. Das zeigen die beiden folgenden Situationen.

Das offizielle Thema der ersten Physikstunden in allen 6. Schuljahren ist eine Wechselschaltung. Ein Lehrer hat einen Kasten gebaut, an dessen Frontseite entweder der Buchstabe N oder der Buchstabe W beleuchtet wird, wenn der Lehrer, von hinten in den Kasten greifend, die Anlage einschaltet.

Die Kinder sind sehr gespannt, was in dem Kasten drin ist. Der Lehrer verrät es aber nicht, sie sollen es selbst herausfinden und zeichnen. Das ist der „didaktische Trick“ dieses Ansatzes: die Schüler sollen über eine Realskizze zum Schaltplan finden und erst dann – also als Prüfung ihrer Konzepte – die Anlage selbst bauen. Dieser Gedankengang steht in bewußtem Kontrast zu einer didaktischen Planung im Fach Technik; dort wird ebenfalls eine Schaltung gebaut (Ampelanlage), der Prozeß geht aber umgekehrt vom Basteln zur Schemazeichnung. (Und es wäre ein Stück mikrodidaktischer Forschung, den Verlauf beider Unterrichtseinheiten zu vergleichen.)

Drei Szenen aus diesen Unterrichtsstunden werfen Licht auf den Prozeß der Themenkonstitution.

Begonnen wird in jeder Klasse, indem die Buchstaben N und W erklärt werden. N soll heißen „der Nächste bitte“ und W „bitte Warten“. Die Lehrer setzen voraus, solche Lichtzeichen seien den Schülern von Arztbesuchen bekannt. Wirklich hat auch ein Schüler etwas Ähnliches in einer Klinik gesehen; die anderen Schüler haben es mit Ärzten zu tun, die sich solcher technischen Hilfen nicht bedienen, sind aber natürlich darin interessiert zu erzählen, wie es bei ihrem Arzt im Sprechzimmer zugeht (unter der Hand werden dem Nachbarn natürlich auch die eigenen Krankheitsfälle mitgeteilt). Zwei Themen konkurrieren miteinander, das Grundschulthema „Wie es bei unserem Arzt im Wartezimmer zugeht“ und das Physikthema „Wechselschaltung“. Das Thema aus der Lebenswelt der Schüler hat in diesem Fall kaum Chancen; es gibt ja den Kasten und seine Geheimnisse, und im Wartezimmer ist es bei den meisten Ärzten gleich langweilig.

Die zweite Szene führte zu der Eintragung von fast zwei Minuten mit Überwiegen der Kategorie dreidimensionale Anschauung (im Wechsel mit Nachbarkontakt). Zwei Mädchen haben einen Schalter zwischen sich und probieren (wenn auch ohne Stromquelle) aus, wie er funktioniert. Sie verwenden diese Anschauung, um sich zu erklären, warum die Anlage mit einer einzigen Batterie zur Beleuchtung der beiden Buchstaben auskommt. Der Schalter hat drei Anschlüsse, von der Batterie kommen zwei Drähte, zu jedem Birnchen gehen zwei, das gibt schon ein Schalträtsel auf. Man muß den Schalter von allen Seiten, vor allem auch von unten betrachten, um zu verstehen, welcher Stromkreis jeweils geschlossen wird, wenn der metallene Schalthebel entweder links oder rechts in einen Kontakt einrastet. Unten gibt es keine Geheimnisse zu entdecken, also muß der Strom durch den Schalthebel flie-

Ben, und das heißt vom mittleren Anschluß entweder zum linken oder zum rechten – oder gar nicht, wenn der Hebel keinen der beiden Kontakte berührt. Wohin nun aber mit den beiden anderen Drähten, die je einer von jedem Lämpchen kommen? Das müßten die beiden noch aus einer der vorhergehenden Stunden wissen, in der ostentativ nur einer der beiden Drähte, die von der Batterie zu einem Birnchen führten, durch einen Schalter unterbrochen wurde.

In dieser Situation hat sich das Physikthema voll durchgesetzt, ist aber von den beiden Mädchen auch als ihr Thema akzeptiert, ihre Interaktion ist vollständig problembezogen und gut eingebettet in das Zeichnen der Schaltskizze (vorhergehender und folgender Beobachtungsbogen).

Die dritte Szene nimmt einen anderen Verlauf. Verbindungen zwischen Batterie und Birnchen sind das Thema dieser Stunde. Im Buch sind fünf Bilder, die jeweils eine andere Verbindung zwischen den vier relevanten Punkten (Gewinde, Kontaktplättchen, zwei Pole) zeigen. Erarbeitet werden soll, bei welchen der angebotenen Schaltungen das Birnchen brennt und bei welchen nicht. Für den zugehörigen Schülerversuch soll an jeden Tisch eine Batterie mit einem Birnchen geholt werden. Da der Vorrat aber groß ist, haben sich die Jungen an dem Tisch, den wir beobachteten, bald jeder mit einer Batterie und einem Birnchen versorgt. Und nun setzt sich an diesem Tisch ein ganz anderes Thema durch. Es geht um den Geschicklichkeitstest, wie man das Birnchen so zwischen die beiden Pole der Batterie klemmen kann, daß man eine kleine Stehlampe vor sich leuchten sieht, ohne noch etwas mit den Händen halten zu müssen. Das Kunststück, das jedem Erwachsenen den Schweiß der Verzweiflung auf die Stirn treiben kann, gelingt den geschickten Bubenhänden erstaunlich schnell. Voller Stolz und mit weihnachtlich glänzenden Augen sitzen die fünf bald in den Schein ihrer Lämpchen vertieft. Vergessen sind die Fassungen und die Drähte: das Birnchen brennt doch auch so!

Dabei haben sich die Verfasser des Physikbuches doch solche Mühe gegeben und die Trennung eines Stromkreises durch einen Schalter dadurch vorbereitet, daß eine Schere den einen Draht in der Mitte durchtrennt. Diese Mühe ist vergebens, wenn man das Licht auch dadurch zum Erlöschen bringen kann, daß man dem Nachbarn das Birnchen aus seiner labilen Lage zwischen den beiden Polen hinaus-schnickt.

Es sind eben Kinder, die wir hier beobachten, auch im sechsten Schuljahr noch. Zwar sind sie zu dem einen Zeitpunkt durchaus bereit, sich auf fachliche Sichtweisen einzulassen, wollen hinter die Geheimnisse des N-W-Kastens kommen, eine Schaltung austüfteln und auch fachmännisch darüber reden; aber das garantiert noch lange nicht, daß sie sich nicht zu einem anderen Zeitpunkt völlig von dem lösen, was der Lehrer sich als Thema der Stunde gedacht hat, und bei ihrer Art von „Umgang mit konkreten Sachverhalten“ verweilen.

Man kann das als „Störung des Unterrichts“ interpretieren, man kann es aber auch diagnostisch betrachten und sich fragen, ob der Unterricht nicht wirklich oft „Abstraktionen und intellektuelle Reflexionen“ zu früh verlangt und sich auf „schmale und oberflächliche Dingerfahrungen“ stützt, wie der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen befürchtete. Dreidimensionale Anschauung, die den Schülern Gelegenheit gibt, auf ihre Weise mit den Sachverhalten umzugehen, hat also ein Doppelgesicht: sie kann den Unterricht auf eine Weise intensivieren und die Schüler motivieren, daß man vergißt, in der Schule zu sein; sie kann aber auch die Schüler dazu verleiten, daß sie vergessen, daß sie in der Schule sind. Auch dies kann ein Grund sein, warum Lehrer solche Gelegenheiten selten bieten.

3.3 Zur schulinternen Weiterentwicklung der Curricula

Geht man von den Unterrichtsbeobachtungen im 5. und 6. Schuljahr aus, so sind zwei Bereiche der Curriculumentwicklung bevorzugt zu fördern, die zwar der gleichen didaktischen Vorüberlegungen bedürfen, dann aber unterschiedliche praktische Folgen zeitigen sollten: das Festhalten von Unterrichtsergebnissen und die Übung von Fertigkeiten in Verbindung mit der Sicherung von Basiswissen.

Das Unterrichtsgeschehen ist durch einen hohen Anteil dezentraler Situationen (Stillarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) gekennzeichnet. So erwünscht und prinzipiell wichtig das ist, vermindert sich doch der Wert dieser Unterrichtsphasen, wenn der Schüler nicht direkt im Anschluß daran erfährt, welche seiner Arbeitserträge sachlich richtig und weiterführend waren.

Dieser Vergewisserung dienen einmal zusammenfassende, vergleichende und systematisierende Unterrichtsgespräche, für die mehr Zeit vorgesehen werden sollte. Zum anderen sollten alle Möglichkeiten, die Erträge des Unterrichts festzuhalten, gründlicher durchdacht und bewußter geplant werden.

Über die einzelne Unterrichtsstunde und die Vorbereitung auf Tests hinaus verfolgt das Festhalten von Unterrichtsergebnissen langfristige Ziele. Durch dauernden Gebrauch sollen die Methoden selbständigen Wissenserwerbs und der Strukturierung von Sachgebieten dem Schüler zum Habitus werden. Freilich ist dabei der Gefahr einer bloß formalen Bildung vorzubeugen, d. h., es muß jeweils gezeigt werden, welche Methoden der Gewinnung, Aufbereitung und Darstellung von Sachverhalten dem Gegenstandsbereich angemessen sind und welche nicht. Insofern trägt dann jedoch die Sorge um vermeintliche Äußerlichkeiten wie das Format von Tabellen, die Übersichtlichkeit von Schemata oder die Gestaltung von Merktexten wiederum zur inhaltlichen Klärung des Sachverhalts bei.

Wegen der Bedeutung, die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vorüberlegungen gerade für ein angemessenes Festhalten von Unterrichtsergebnissen haben, sollte dieser Teil einer schulinternen Optimierung der Curricula den Fachkonferenzen bzw. Fach-Team-Konferenzen vorbehalten bleiben. Wenn es hingegen um die Übung von Fertigkeiten und die Sicherung von Basiswissen geht, verdient ein anderer Gesichtspunkt Vorrang.

Nachdem fachlich entschieden ist, welche Erträge des Unterrichts nicht nur auf dem Papier, sondern in den Köpfen der Schüler auf Dauer festgehalten werden sollen und welche Fertigkeiten der Schüler beherrschen muß, um im folgenden Unterricht erfolgreich mitarbeiten zu können, ist es vor allem ein individuelles Problem, welcher weiteren Hilfen jeder Schüler dazu bedarf.

Dieser Aufgabe kann sich die GSK nur annehmen, wenn sie Zeit und Kraft auf die lernschwächeren Schüler konzentriert. Diese Schüler haben neben sachlichen Lernschwierigkeiten oft höheren Zeitbedarf und zugleich geringere Ausdauer, bedürfen stetiger Motivierung und einer regelmäßigen Betreuung, die sie zu konzentrierter Arbeit anhält. Überwiegen bei solchen Schülern die nicht-fachlichen Lernschwierigkeiten, sollten sie beim Üben von der gleichen Bezugsperson betreut werden, die die Ansprüche der verschiedenen Fächer koordinieren und auf die Belastbarkeit des Schülers abstimmen muß. Zur Bewältigung dieser Aufgaben dürfte in der Regel der Klassenlehrer die geeignetste Bezugsperson sein.

Weniger problematisch ist es, lernstärkere Schüler beim Üben zu betreuen. Bei ihnen käme es im Gegenteil gerade darauf an, sie von der Betreuung des aufsichtsführenden Lehrers zunehmend unabhängiger zu machen. Diese Schüler sollten in der Reihenfolge der Bearbeitung ihrer Übungsaufgaben und in der Wahl von Zusatz-

aufgaben, sofern sie die Grundanforderungen erfüllt haben, möglichst frei sein. Das wäre gewährleistet, wenn sie im Prinzip nur „Hausaufgaben“ machen, die ein Lehrer nur in der Hinsicht betreut, daß er feststellt, ob sie anweisungsgemäß, vollständig und ordentlich erledigt sind.

Aus dieser Analyse resultiert die Empfehlung, die GSK solle die Übungsstunden künftig nicht mehr den einzelnen Fächern zuschlagen, sondern zu einer gesonderten Veranstaltungsart zusammenfassen, die in Anlehnung an den Erlaß für Silentien gestaltet wird. Diese Empfehlung bedarf jedoch einiger Präzisierungen und sollte erst befolgt werden, wenn bestimmte Voraussetzungen geschaffen sind.

Die Präzisierungen betreffen die Abhängigkeit der Problemlösung von fachspezifischen Besonderheiten und vom Alter der Schüler. Sie müssen in einem Versuchsprogramm erarbeitet werden, das prüft, in welchen Fällen es unabweislich ist, daß Übungsstunden oder/und Hausaufgaben vom Fachlehrer betreut werden, weil die Einweisung fachfremder Lehrer unmöglich oder zu zeitaufwendig ist.

Das Versuchsprogramm sollte im Jahrgang 5/6 begonnen werden, weil

- dort die Schüler noch am meisten davon abhängig sind, möglichst häufig von der gleichen Bezugsperson betreut zu werden,
- die Koordinierung der Ansprüche verschiedener Fächer entlang der Hierarchie der Lernvoraussetzungen fortschreiten sollte,
- die Orientierungsstufe die Grundlagen für das weitere Programm bei den Schülern legen muß: Methoden selbständigen Wissenserwerbs, Techniken der Selbstkontrolle, Erfahrungen in Selbstbewertung.

Die materielle Voraussetzung, die im Zuge eines solchen Versuchsprogramms geschaffen werden muß, ist ein Lernsystem (Itembank), in dem Grundfertigkeiten und zugehöriges Basiswissen so gespeichert sind, daß die einzelnen Aufgaben von jedem Lehrer und Schüler über einfache Signaturen aufzufinden sind. Äußerlich besteht dieses Lernsystem zunächst aus einer Übungskartei mit Möglichkeiten zur Selbstkontrolle, die in jeder Klasse in mehrfacher Ausfertigung vorhanden sein sollte. Ob auf Dauer andere Mittel der Aufgabenspeicherung benötigt werden, muß sich aus dem Versuchsprogramm ergeben.

Die personelle Voraussetzung der Empfehlung sind positive Erfahrungen der Lehrer und Schüler mit dem Versuchsprogramm. Weder darf sich die Kommunikation zwischen den Fachlehrern und den Lehrern, die Schüler in Übungsstunden betreuen, als zu schwierig erweisen, noch dürfen sich Klagen der betreuenden Lehrer häufen, sie seien der Betreuung der lernstärkeren Schüler fachlich oder der lernschwächeren Schüler psychisch nicht gewachsen.

Sollte der Versuch jedoch zu einer Intensivierung der Übungsstunden führen, ohne die Arbeit der Lehrer zu erschweren, wäre mit der Ausdehnung des Versuchsprogramms auf die Jahrgänge 7 bis 10 zugleich einem allgemeineren Ziel der Schule gedient: der funktionalen Differenzierung von Unterricht und Ganztagsbereich.

4. Äußere Differenzierung in der Sekundarstufe I

Im öffentlichen Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland setzt äußere Differenzierung mit wenigen Ausnahmen am Ende der Grundschule ein. Äußere Differenzierung faßt Schüler mit bestimmten Merkmalen zu Lerngruppen zusammen und trennt diese Lerngruppen räumlich und zeitlich von anderen Lerngruppen, die ebenfalls – wenigstens der Idee nach – nur noch Schüler mit bestimmten (anderen) Eigenschaften zusammenfassen. In diesem allgemeinsten Sinn ist die Unterscheidung von Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) eine – und zwar die größte – Form äußerer Differenzierung. Als die größte Form äußerer Differenzierung muß man diese Unterscheidung bezeichnen, weil sie die Schüler für **alle** Veranstaltungen und für die **ganze** weitere Ausbildungszeit voneinander trennt.

Förderstufen, Orientierungsstufen oder Gesamtschulen mildern die äußere Differenzierung ab. Für zwei oder mehr Jahre werden die Schüler über die Grundschule hinaus nur für bestimmte Veranstaltungen und nur für kürzere Zeiträume zu Lerngruppen zusammengefaßt, die getrennt voneinander unterrichtet werden. Das Bildungsangebot in diesen Veranstaltungen soll so aufeinander abgestimmt sein, daß ein Wechsel zwischen den Lerngruppen für die Schüler möglich bleibt.

Die Abmilderung der äußeren Differenzierung trägt zwei Problemen Rechnung. Einmal ist die Definition und Feststellung der Merkmale, aufgrund derer Schüler gruppiert werden sollen, mit Schwierigkeiten verbunden; und mildere Formen äußerer Differenzierung gestatten es eher, Fehldiagnosen durch Umgruppierung zu berichtigen. Zum anderen ist es wissenschaftlich zumindest umstritten, ob Schüler wirklich in jedem Fall und auf jedem Gebiet am besten lernen, wenn sie in (bezüglich weniger Merkmale) homogenen Gruppen unterrichtet werden.

Beide Problembereiche lassen sich zudem auch prinzipiell betrachten, so daß die Abmilderung der äußeren Differenzierung nicht nur aus empirischen, sondern aus theoretischen Gründen geboten erscheint. Zum einen soll Unterricht die Schüler in ihrer Entwicklung unterstützen, wird also – je wirksamer er ist, desto mehr – dazu beitragen, daß die anfangs gestellten Diagnosen nicht mehr zutreffen, weil es gelang, die Merkmale zu beeinflussen, nach denen die Schüler sonst gruppiert worden wären. Zum anderen kann es bei bestimmten Bildungsangeboten (z. B. für die Überlieferung des kulturellen Erbes einer Nation oder die Ausprägung gemeinsamer Wertorientierungen in einem Volk, für das Erlernen demokratischer Tugenden wie Konfliktfähigkeit und Toleranz oder für die Erziehung zur Verantwortung unter Bedingungen weitgehender Arbeitsteilung) geradezu widersinnig sein, Schüler voneinander zu trennen, die später als Erwachsene gemeinsam für unsere Demokratie eintreten und unsere Gesellschaft miteinander gestalten sollen. Wo diese beiden Prinzipien Vorrang genießen, ist eine möglichst intensive und dauerhafte Integration der Schüler geboten.

Gesamtschulen tragen diesen beiden Prinzipien Rechnung, verabsolutieren sie aber nicht, sondern versuchen durch Maßnahmen äußerer Differenzierung **innerhalb derselben Schule** weiteren Prinzipien Genüge zu tun, die auch für andere Schulformen gelten, insbesondere dem Prinzip individueller Förderung jedes Schülers je nach Neigung und Eignung.

An dieser Stelle ist ferner ein nicht nur terminologischer Exkurs zum Begriff „Durchlässigkeit“ erforderlich. In der Tradition von Förderstufen und Gesamtschulen wurde darunter die Häufigkeit des Wechsels von Schülern zwischen Kursniveaus, also die Anzahl der „Umstufungen“ als Indikator für die Anpassungsfähigkeit

des Kurs-Systems an die Leistungsentwicklung der Schüler verstanden. Mit zunehmender Kritik an den tatsächlichen oder vermeintlichen Begleiterscheinungen häufiger Umstufungen (wechselnde Bezugsgruppen, permanente Ausleseprozesse) gerieten Befürworter in die paradoxe Lage, die Öffentlichkeit mit dem Argument zu beruhigen, so häufig seien die Umstufungen gar nicht; was rein logisch den Schluß zuläßt, dann könne man (oder solle doch) ganz auf ein in diesem Sinne „durchlässiges“ Kurssystem verzichten.

Unter Durchlässigkeit kann aber auch etwas anderes verstanden werden: Nicht, ob und wie häufig Schüler zwischen den Kursniveaus wechseln, sondern, ob sie am Ende des Kurssystems noch jeden Abschluß erreichen können, wird nun als Kriterium gesetzt (vgl. S. 142). Im Prinzip werden also die Kurse als verschiedene Wege zu gleichen Zielen aufgefaßt.

Diese Bedeutung des Begriffes Durchlässigkeit wird vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen bevorzugt. Sie impliziert drei Entscheidungen:

- für eine Stabilisierung der Bezugsgruppen, denen der Schüler für die Dauer der Leistungsdifferenzierung angehört,
- für die Ausprägung didaktisch und methodisch unterschiedlich gestalteter, also „niveau-typischer“ Kurse,
- allerdings auch gegen die beiden oben beschriebenen Prinzipien der Integration.

Vor diesem Hintergrund sind die „Richtlinien für die Differenzierung in der Sekundarstufe I der Gesamtschule“ (Erlaß des Kultusministeriums vom 25. 6. 1976) als Regelung für einen Teil des Bildungsauftrages der Gesamtschulen zu lesen und zu verstehen. Wie aus der Beantwortung einer kleinen Anfrage im Landtag hervorgeht (Erlaßsammlung 5/5), versteht die Landesregierung den Erlaß als einstweilen verbindliche Schlußfolgerung aus mannigfaltigen Differenzierungsversuchen, die ergeben haben, in welchen Bereichen und ab wann sich derzeit äußere Differenzierung noch nicht vermeiden läßt, wenn man nicht Gefahr laufen will, die beiden Prinzipien der Integration gegenüber anderen zu verabsolutieren. Der Erlaß ist also als ein empirisch gestützter und pragmatischer Konsolidierungsversuch zu lesen. Indem er unter den verschiedenen Differenzierungsformen „Binnendifferenzierung“ als erste erwähnt, setzt er aber auch Zeichen für die weitere Entwicklung: Soweit pädagogische Wissenschaft und Praxis dieser Aufgabe gewachsen sind, sollen Formen äußerer Differenzierung durch Differenzierung ohne räumliche und zeitliche Trennung der Schüler, also „innere“ Differenzierung im Unterricht abgelöst werden.

4.1 Der Differenzierungserlaß als Rahmenbedingung

Wie in der erwähnten kleinen Anfrage wurde auch an der GSK der Differenzierungserlaß als einschneidende Bestimmung empfunden, die Experimenten mit weiteren Differenzierungsformen oder verstärkter Integration ein Ende setzte, bevor noch alle Lehrer von der Notwendigkeit dieser Konsolidierung überzeugt waren. Dem stand – nicht nur von der Schulleitung vertreten – allerdings auch die Meinung gegenüber, daß genug Arbeit zu tun bleibe, wenn man die vom Erlaß vorgeschriebenen Differenzierungsformen in allen Einzelheiten curricular ausarbeiten wolle. Von diesem Standpunkt aus wurde dem Erlaß eine Entlastungsfunktion zugesprochen: Auf der Basis einer auf mittlere Sicht geltenden grundsätzlichen Regelung (und damit von Grundsatzdiskussionen entlastet) könne man sich der Optimierung der Maßnahmen zuwenden, die sich im Prinzip bereits bewährt hätten, im einzelnen aber noch mancher Verbesserung bedürften. Nur bezüglich der „Abschlußdifferen-

zierung“ reichten solche inhaltlichen Argumente zur Durchsetzung des Erlasses nicht aus; sie wird von der Mehrheit der Kollegen widerwillig und erzwungenermaßen praktiziert. Sie ist allerdings auch durch die Definition, die der Erlass den Einzelbestimmungen voranstellt, nicht gedeckt, sondern dadurch erzwungen, daß sich Gesamtschulen bezüglich der von ihnen vergebenen Abschlüsse mit allen anderen Schulen vergleichen lassen müssen. Die Definition lautet:

„Differenzierung umfaßt alle methodisch-didaktischen und organisatorischen Maßnahmen, die darauf abzielen, den individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen der Schüler gerecht zu werden. Sie soll die begabungs- und interessengerechte Gruppierung der Schüler und die begabungs- und interessengerechte unterrichtliche Verwirklichung des Curriculums bewirken.“ (Ziffer 1.1)

Selbst wenn man von einer detaillierteren Analyse des Textes absieht, fällt auf, daß die Merkmale der Schüler (Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen) als gegeben vorausgesetzt werden. Unter dem ersten Prinzip, das Integration leitet, wird es dagegen gerade als Aufgabe des Unterrichts angesehen, Begabungen zu stiften, Fähigkeiten zu entwickeln, Neigungen kompensatorisch zu korrigieren und neue Interessen bei den Schülern zu wecken. Insofern ist der gesamte Erlass, dies sei nochmals betont, als ein Zugeständnis an die Tatsache zu lesen, daß die Schule nicht nur der Bildung und Erziehung verpflichtet ist, sondern auch (oder sogar vor allem) der Auslese. Am Ende der Schulzeit soll – mit welcher Behutsamkeit und welchem Maß an Verantwortung auch immer – jedenfalls festgestellt sein, für welche weiteren Bildungsgänge oder welche berufliche Tätigkeit sich der Schüler qualifiziert hat. Insofern ist nicht nur die „Fachübergreifende Differenzierung“ im 9. Jahrgang (Erlaßziffer 2.7) „abschlußbezogen“, sondern allen anderen Maßnahmen, zumindest der äußeren Differenzierung, haftet diese Tendenz ebenfalls an. Das Wort „gerecht“ im zweiten Satz ist deswegen mit Sinn für seine Doppeldeutigkeit zu lesen. Einmal soll bei den Maßnahmen insofern gerecht verfahren werden, als den Entscheidungen die Merkmale der Schüler (mit aller Sorgfalt) zugrunde gelegt werden. Zum anderen sollen die Differenzierungsmaßnahmen (deswegen) aber auch als gerecht empfunden werden. In dem Maße, in dem Schüler und Eltern Differenzierungsmaßnahmen als gerecht ansehen, hat die Gesamtschule einen Beitrag dazu geleistet, daß auch unterschiedliche berufliche Tätigkeiten und daran geknüpfte Chancen zur Selbstverwirklichung oder Mechanismen sozialer Sicherung von den späteren Erwachsenen als gerecht („verdient“) angesehen werden. Und insofern leistet die Gesamtschule durch Differenzierung einen Beitrag zur „Integration“, Integration nun verstanden gemäß dem zweiten Prinzip, insbesondere im Sinne der Ausprägung gemeinsamer Wertorientierungen in einem Volk.

Die Kritiker der „Abschlußdifferenzierung“ an der GSK sehen solche Mehrdeutigkeiten des Erlasses und sind – je nach mehr oder minder realistischer Einschätzung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungstendenzen – von dieser „Konsolidierung“ weniger oder mehr enttäuscht. Wenn einige Lehrer betonten, die Gesamtschule, wie wir sie nun sähen, sei nicht mehr die Gesamtschule, von der sie sich gesellschaftlichen Fortschritt versprochen hätten, als sie sich an diese Schule meldeten, so beziehen sie sich dabei vor allem auf die einseitige Orientierung des Leistungsprinzips an dem sozialen Gütemaßstab, der allen Differenzierungsmaßnahmen letztlich unterliegt, und damit auf die Internalisierung von Konkurrenzverhalten schon in der Schule.

4.1.1 Differenzierungsziele und Differenzierungsformen

Der Erlaß zählt eingangs zusammenfassend auf: „Differenzierung soll

- lernschwächere Schüler vor entmutigender Leistungskonkurrenz bewahren,
- lernstärkeren Schülern die Möglichkeit bieten, ihr Lernen zu vertiefen oder zusätzliche Lerninhalte aufzunehmen,
- den Ausgleich von Lerndefiziten erleichtern,
- die Bildung von Leistungsschwerpunkten fördern,
- die für Planung und Durchführung des jeweiligen Unterrichts angemessene Heterogenität der Lerngruppen gewährleisten,
- abschlussbezogenes Lernen rechtzeitig ermöglichen.“ (1.2)

Von dem zuvor beschriebenen Standpunkt aus stehen alle Formulierungen außer der dritten unter Ideologieverdacht. Die erste und die letzte zusammengenommen, könnten auch als Legitimation einer an die Grundschule anschließenden Hauptschule vorgebracht werden. Die zweite Formulierung und die vierte sind Legitimationen für weiterführende Schulen und deren Verzweigung in der Oberstufe. Die „angemessene Heterogenität“ in der fünften Formulierung ergibt bei Übersetzung von „angemessen“ in „gerade noch tragbar“ die Forderung, Lerngruppen einigermaßen (nicht möglichst) homogen zu bilden, und ist damit noch am ehesten gesamtschulkonform. Bezüglich welchen Merkmals die Gruppen jedoch homogen oder heterogen sein sollen, steht implizit fest: die Dimension „Lernstärke/Lernschwäche“ bildet das einzige Kriterium (auch in den Begriffen Lerndefizit und Leistungsschwerpunkt). So ist bei der Aufzählung der Ziele von dem Begriffspaar „begabungs- und interessengerecht“ nur die erste Hälfte erhalten geblieben (Begabungen, Fähigkeiten), obwohl doch unter den Differenzierungsformen neben den auf Ausgleich von Lerndefiziten gerichteten auch Neigungs-/Interessendifferenzierung (Wahlpflichtbereiche I und II) genannt ist. Ob sich vielleicht auch dahinter letztlich eine „abschlussbezogene“ Differenzierung verbirgt?

Wir haben diese Zweifel, die sich bei nicht zu flüchtiger Lektüre der Ziffern 1.1 und 1.2 des Erlasses einstellen, nicht nur der Ausgewogenheit des Berichtes wegen etwas breiter dargestellt. Auch die Lehrer, die den Erlaß nicht prinzipiell kritisieren, sehen sich in ihrer täglichen Praxis vor dem Problem, die beiden Integrationsprinzipien der Gesamtschule (Entwicklung von Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen, Interessen und Gleichheit der Bildungsangebote und -chancen) gegen die Ziele und Nebenwirkungen des Differenzierungserlasses in Schutz zu nehmen.

Dies um so mehr, als die verschiedenen Differenzierungsformen institutionell unterschiedlich gut gesichert und mit Stundendeputaten ausgestattet sind. Der Erlaß unterscheidet:

- Binnendifferenzierung (2.1)
- Fachbezogener Ausgleichsunterricht (2.2)
- Fachunabhängiger Ausgleichsunterricht (2.3)
- Unterricht für Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (2.4)
- Unterricht in Fachleistungskursen (2.5)
- Wahlpflichtdifferenzierung (2.6)
- Fachübergreifende Differenzierung (2.7)

Gesamtschulkonform wäre es, wenn dieser Reihenfolge auch die Rangordnung nach zugeordneten Stunden entspräche. Tatsächlich sieht der Erlaß für Binnendifferenzierung aber überhaupt keinen Stundenzuschlag vor, obwohl doch der Zeitbedarf dieser Maßnahmen bereits aus den Anfängen der Reformpädagogik, also seit Beginn des 20. Jahrhunderts bekannt ist. Stattdessen grenzt der Erlaß mit einer

Unter- und drei Obergrenzen für zuzuordnende Stundendeputate den Handlungsspielraum der Schulen so ab, daß je nach Auslegung auf die Maßnahmen 2.2–2.5 ein bis fünf Stunden, auf die übrigen Maßnahmen vier bis null Stunden verwendet werden können. Die folgende Detailanalyse konfrontiert die beiden extremen Auslegungsmöglichkeiten.

4.1.2 Stundendeputate als Rahmenbedingung

„Zur Durchführung von Differenzierungsmaßnahmen stehen den Gesamtschulen im Rahmen ihrer Grundstellenzahl für die Sekundarstufe I für den Unterricht laut Stundentafel 5 Lehrerwochenstunden pro zu bildender Klasse der Sekundarstufe I zur Verfügung.“ Diese Stunden sind so zu verwenden:

- „für Ausgleichsunterricht und Unterricht für Schüler mit LRS sowie für die Bildung von Fachleistungskursen in den 5.–8. Klassen mindestens 1 Lehrerwochenstunde pro zu bildender Klasse in der Sekundarstufe I
- für die Maßnahmen der fachübergreifenden Differenzierung in der 9. und 10. Klasse bis zu 1 Lehrerwochenstunde pro zu bildender Klasse in der Sekundarstufe I
- für Wahlpflichtdifferenzierung in den 7.–10. Klassen bis zu 1,5 Lehrerwochenstunden pro zu bildender Klasse in der Sekundarstufe I
- für die organisatorisch oder pädagogisch notwendige Bildung kleinerer Gruppen in den Fächern/Lernbereichen Naturwissenschaft, Technik/Wirtschaft, Religion und Sport bis zu 1,5 Lehrerwochenstunden pro zu bildender Klasse in der Sekundarstufe I.“ (Erlaßziffern 3.2.1 bis 3.2.4)

Wenn die in den drei letzten Fällen genannten Höchstwerte nicht ausgeschöpft werden, sind die verbleibenden Stunden den erstgenannten Differenzierungsmaßnahmen zuzuschlagen.

Die erste Auslegung geht davon aus, daß der Unterricht in den Klassen 7 bis 9 im Sinne der Ziffern 2.5 bis 2.7 differenziert ist, auf diese Maßnahmen also bereits 14, 19 bzw. 36 Schülerwochenstunden entfallen. Von daher erscheint es plausibel, den Stundenzuschlag von 5 Lehrerwochenstunden ausschließlich für Maßnahmen nach den Ziffern 2.2 bis 2.4 zu verwenden. Von dieser Position aus wird kritisch gesehen, daß der Erlaß in diese Gruppe von Differenzierungsmaßnahmen mit Ziffer 3.2.1 den Unterricht in Fachleistungskursen einbezogen hat und damit im Prinzip die andere Auslegung zuläßt, alle fünf Stunden zur Einrichtung zusätzlicher Fachleistungskursgruppen zu verwenden.

Diese andere Auslegung kann örtlich geboten sein, um zu einem Erweiterungskurs zwei Grundkurse einrichten zu können, wenn z. B. für fachbezogenen und fachunabhängigen Ausgleichsunterricht keine speziell vorgebildeten Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

Aus der Sicht der Kritiker des Differenzierungserlasses ist aber damit einer in ihren Augen mißbräuchlichen Auslegung nicht klar genug vorgebeugt: Um „lernstärkeren Schülern die Möglichkeit (zu) bieten, ihr Lernen zu vertiefen oder zusätzliche Lerninhalte aufzunehmen“ (2. Ziel in Ziffer 1.2), könnte eine Schule auch zwei Erweiterungskurse neben einem Grundkurs einrichten, wenn sie die Empfehlung in Ziffer 2.5.1 nicht akzeptiert.

Mit solcher Kritik gerät man aber in ein Dilemma: Man kann nicht möglichst großen

Handlungsspielraum für sich selbst (bzw. aus der Perspektive der Schule, an der man unterrichtet) beanspruchen, ohne gleichzeitig anderen Schulen den Spielraum für Auslegungen zu öffnen, die man für mißbräuchlich hält. Insofern greift es zu kurz, einen Erlaß, der landesweit Anwendung finden soll, nur aus der Perspektive einer Schule zu kritisieren.

Die GSK hält bei der Interpretation des Erlasses eine mittlere Auslegung ein. Zwar kommen die fünf zusätzlichen Lehrerwochenstunden pro gebildeter Klasse nicht vollständig den Maßnahmen 2.2 bis 2.4 zugute, aber über die Bildung kleinerer Lerngruppen profitieren doch auch die lernschwächeren Schüler von diesem Stundenzuschlag.

Da der Stundenplan speziellen Ausgleichsunterricht in die Randstunden drängt und er damit für die Schüler diskriminierend wirken könnte, wenn ihre Mitschüler nicht ebenfalls in dieser Zeit Unterricht haben (vgl. dazu auch Erlaßziffer 4.1.1), gibt es im 5. und 6. Jahrgang nur je eine Deutschstunde mit äußerer Differenzierung (LRS) gegenüber der fachspezifischen Bildung kleinerer Gruppen gemäß 3.2.4 (in Technik bzw. im Schwimmunterricht).

In den Jahrgängen 7 bis 9 werden die zusätzlichen Stunden vorwiegend über die Ausstattung des Wahlpflichtbereichs und über die Klassenstärken verteilt. So stehen im Wahlpflichtbereich I jeweils 10 Lehrer für neun bzw. acht Klassen zur Verfügung, und die drei Abschlußklassen im 9. Jahrgang haben nur 26, 24 und 21 Schüler gegenüber 32–33 Schülern in den Klassen, die voraussichtlich im 10. Schuljahr weitergeführt werden.

Einschränkend ist allerdings hier zu bemerken, daß die Zuordnung der zusätzlichen 5 Lehrerwochenstunden von Jahr zu Jahr wechselt und daß es uns nicht möglich war, im einzelnen zu erheben, wie die restlichen Stunden, die nicht im Stundenplan fest verankert sind, zu speziellen Fördermaßnahmen für kleine Gruppen verwendet werden. Da das auch innerhalb des Schulhalbjahres flexibel geschehen sollte, müßte eine Studie, die sich speziell dieser Fragen annimmt, wöchentlich feststellen, wofür das Deputat aufgewendet wurde, das sich an der GSK pro Jahrgang immerhin auf 35–40 Lehrerwochenstunden beläuft.

4.1.3 Lehrerausbildung

Zu den Rahmenbedingungen gehört, wenn auch im Erlaß nicht erwähnt, daß die Ausnutzung eines anonymen Deputats von Lehrerwochenstunden organisatorisch insofern auf Grenzen stößt, als gerade für die Ausgleichsmaßnahmen 2.2 bis 2.4 Lehrer mit speziellen Qualifikationen erforderlich wären, die – sofern überhaupt vorhanden – zugleich im Fachunterricht oder als Klassenlehrer gebunden sind. Es müßte also bereits bei der Stundenverteilung dafür Sorge getragen werden, daß der Ausgleichsunterricht vorab den dafür qualifizierten Lehrern zugeschrieben wird, wenn nicht Gefahr bestehen soll, daß sie, durch andere Aufgaben bereits in Anspruch genommen, nach Erstellung des Stundesplans gar nicht mehr oder nicht zu den Zeiten zur Verfügung stehen, in denen sie von den Schülern benötigt würden.

Der Mangel an speziell für Ausgleichsunterricht ausgebildeten Lehrern in Verbindung mit dieser Gefahr hat an der GSK vorläufig dazu geführt, daß nur für zwei Maßnahmen Kollegen eingesetzt werden, die sich dankenswerterweise freiwillig für diese Aufgaben gemeldet haben, für LRS-Kurse und im Rahmen des fachunabhängigen Ausgleichsunterrichts, über den wir wegen seines engen Zusammenhangs mit Beratungsmaßnahmen im 7. Kapitel berichten.

Der fachbezogene Ausgleichsunterricht hingegen wird nach Möglichkeit so erteilt, daß der in der Klasse unterrichtende Fachlehrer eine kleinere Gruppe lernschwächerer Schüler und ein anderer Fachlehrer den (größeren) Rest der Klasse übernimmt. Während unserer Beobachtungszeit konnten wir solche Maßnahmen allerdings nicht in Protokollen festhalten. Soweit berichtet wurde, stehen die Fachlehrer, die in der Klasse zu Gast sind, vor dem Problem, sich entweder vom ständigen Fachlehrer laufend über den Stand der Klasse unterrichten zu lassen oder vom laufenden Curriculum unabhängige Zusatzstoffe zu behandeln. Letzteres wäre – im Interesse der Schüler, die am Ausgleichsunterricht teilnehmen – vorzuziehen, stellt den gastierenden Fachlehrer aber vor das Problem, Zusatzstoffe mit einem Zeitbedarf von genau 45 Minuten auszuwählen und vorzubereiten, da er mit der Herstellung langfristiger Kontinuität bei einer Stunde Unterricht pro Woche nicht rechnen kann. Ähnlich der Aufgabe, Übungsstunden didaktisch durch ein gesondertes Programm abzusichern, wäre auch hier eine spezielle Curriculumentwicklung nötig, deren einzelne Bausteine exemplarisch den Charakter des jeweiligen Faches hervorheben oder seine Grenzen zu anderen Fächern beleuchten sollten. Da es der gastierende Lehrer mit der Gruppe der relativ lernstärkeren Schüler zu tun hat, wäre dies eine angemessene Interpretation des Begriffes „Zusatzanforderung“. Diese Entwicklung von Bausteinen für den fachbezogenen Ausgleichsunterricht könnte mit Maßnahmen schulinterner Lehrerfortbildung verknüpft werden, wäre aber auch – gerade wegen ihrer klaren Eingrenzung – im Rahmen des schulpraktischen Teils der Lehrerbildung zu besorgen. Zum Teil liegen freilich solche Bausteine als „Eingreifprogramme“ bereits im Handel vor und könnten für diesen speziellen Zweck erprobt werden .

4.1.4 Abgrenzung des Kapitels

Aus drei Gründen beschränken wir uns in diesem Kapitel auf die Beschreibung der Maßnahmen äußerer Differenzierung gemäß Erlaßziffer 2.5–2.7:

Über Binnendifferenzierung haben wir, soweit sie zu beobachten war, bereits im vorhergehenden Kapitel wenigstens für die Jahrgänge 5 und 6 berichtet.

Über Ausgleichsunterricht im Sinne der Abschnitte 2.2–2.4 sind wir näher nur informiert, soweit er mit Beratungsmaßnahmen zusammenhängt; wir hatten keine Gelegenheit, ihn zu beobachten, und meinen auch, das sei erst sinnvoll, wenn man zuvor die Schüler im Unterricht ihrer Klasse kennengelernt, durch den Beratungslehrer Einzelheiten über ihre speziellen Lernvoraussetzungen erfahren und demnach Erwartungen ausgebildet hat, was ihnen der Ausgleichsunterricht bieten müßte. Ansonsten scheint es ihn an der GSK auch nicht regelmäßig zu geben.

Für alle Differenzierungsmaßnahmen schließlich gilt, daß wir ihren Erfolg (sei das über Noten oder Testergebnisse, sei das über eine systematische Beobachtung der Schülerleistungen im Unterricht) nicht abschätzen können, da wir weder Daten über die Lernvoraussetzungen einzelner Schüler erhoben haben noch die Interaktion dieser Schüler mit dem Lehrer, den Mitschülern und den Unterrichtsgegenständen systematisch beobachteten.

Über die in diesem Abschnitt beschriebenen Rahmenbedingungen hinaus stehen uns von der Schule erhobene statistische Daten und Beobachtungen einzelner Unterrichtsstunden aus den insgesamt vier Bereichen mit äußerer Differenzierung zur Verfügung, von denen wir hoffen, daß sie wenigstens geeignet sind, typische Konstellationen zu illustrieren.

Immerhin reichen diese Informationen unseres Erachtens aus, um im letzten Ab-

schnitt (4.7) einige Fragestellungen für spezielle Studien zu empfehlen. Deren Schwierigkeit besteht aber durchweg darin, daß sie als Längsschnittstudien konzipiert sein müssen, wenn man über Rahmenbedingungen und formelle Leistungsmessung hinaus den inhaltlichen Fragen gerecht werden will, vor denen die Fach-Team-Konferenzen allwöchentlich stehen. Vor solchen Intensivstudien wäre deshalb die Analyse von Fach-Team-Konferenzen als heuristische Vorarbeit zu empfehlen.

4.2 Die Zuweisung von Schülern – Verfahren und Ergebnisse

Die Verfahren bei der Zuweisung von Schülern zu Differenzierungsmaßnahmen sind im Erlaß geregelt, werden aber durch Rahmenbedingungen jeder Schule modifiziert, die weiteren Kriterien Geltung verschaffen. Die beiden wichtigsten schulischen Rahmenbedingungen sind Richtwerte für die Größe von Kursen und Klassen (in der Fachleistungs- und der fachübergreifenden Differenzierung) sowie die Beratung von Schülern und Eltern (bei der Wahlpflichtdifferenzierung). Als Beispiel dafür, wie die Maßnahmen – durchaus gegen den Willen der Schule und des Erlasses – einem weiteren Kriterium Geltung verschaffen könnten, wurde an der GSK kontrolliert, ob die Differenzierungsmaßnahmen letztlich schichtspezifische Zuweisungstendenzen zeitigen. Dies ist nicht auszuschließen, da die Dimension „Lernstärke/Lernschwäche“, auf der differenziert wird, vor- und außerschulisch beeinflusst ist.

4.2.1 Jahrgang 5/6

„In der 5. und 6. Klasse wird der Unterricht in der Regel in der Stammgruppe durchgeführt.“ (Erlaßziffer 4.1) Hinter diesem knappen Satz verbirgt sich ein ganzes Programm, das für Gesamtschulen in anderen Bundesländern richtungweisend sein könnte und an die historische Tatsache erinnert, daß Förderstufen oder Orientierungsstufen bereits ein Kompromiß zwischen Erhaltung des dreigliedrigen Schulsystems ab Klasse 5 und den Forderungen nach einer sechsjährigen Grundschule waren. Wesentlicher Inhalt dieses Programms ist, daß die Schüler, bevor die Differenzierungsmaßnahmen einsetzen, tatsächlich eine gemeinsame Schulzeit zugestanden erhalten, in der die beiden Prinzipien der Integration überwiegen: Die Erprobung an neuen Aufgaben (und damit die Entwicklung von Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen) und nicht nur vergleichbare, sondern tatsächlich gleiche Bildungsangebote für alle Schüler. Diese nordrhein-westfälische Regelung verdient es, nochmals betont zu werden, wenn man im Kontrast dazu bedenkt, wie eine frühzeitige Differenzierung (z. B. an hessischen Gesamtschulen bereits im 5. Schuljahr und in drei Niveaurokurse) die beiden Prinzipien der Integration von Anfang an verletzt. Vergleicht man die Gewichtung von Integration und Differenzierung über die ganze Sekundarstufe I hinweg, verdient keine hessische Gesamtschule den Namen „Integrierte Gesamtschule“, ist doch selbst durch die Regelung in Nordrhein-Westfalen die Gleichberechtigung beider Prinzipien der Integration mit denen der Differenzierung noch nicht vollends hergestellt.

Sieht man von der nicht leistungsorientierten Differenzierung in den Fächern Religion, Sport und Technik ab, findet man also an der GSK im Jahrgang 5/6 nur Bindendifferenzierung und als einzige Maßnahmen äußerer Differenzierung den Ausgleichsunterricht gemäß den Ziffern 2.2 bis 2.4 des Erlasses.

Die Zuweisung eines Schülers zum Ausgleichsunterricht erfolgt laut Erlaß in der Regel am Ende eines Schulhalbjahres für das folgende Halbjahr. Den Erziehungsberechtigten ist von der beabsichtigten Zuweisung schriftlich Kenntnis zu geben. Sind sie mit der Maßnahme nicht einverstanden, ist der Schüler zur Teilnahme am Ausgleichsunterricht nicht verpflichtet. Diese Regelung unterstreicht nochmals, daß diesen Maßnahmen schon vom Erlaß her das geringste Gewicht beigemessen wird: Auf alle anderen Zuweisungen nimmt die Schule stärkeren Einfluß.

Wiewohl in Kierspe nicht praktiziert, muß schließlich darauf hingewiesen werden, daß Fachleistungskurse in der Klasse 6 auf Vorschlag der Fachkonferenz und nach Anhörung der Lehrerkonferenz vom Schulleiter eingerichtet werden können, daß aber die Rücknahme oder Korrektur dieser Entscheidung der Genehmigung durch die obere Schulaufsicht bedarf. Die Zeit nahezu vollständiger Intergration der Schüler kann also auch in Nordrhein-Westfalen halbiert werden; und dies wird als eine weniger einschneidende Maßnahme angesehen als die Rückkehr zum Regelfall des Erlasses. Bestimmungen wie diese nähren bei den Kritikern des Differenzierungserlasses die Befürchtung, er sei nur der erste Schritt zur Konsolidierung gewesen, d. h. für sie zur Abschaffung der Integration.

4.2.2 Fachleistungskurse

Der Erlaß sieht Unterricht in Fachleistungskursen zweier Niveaus (Grundkurs und Erweiterungskurs) in den Fächern Englisch und Mathematik (ab dem 7. Schuljahr) und Deutsch (ab dem 8. Schuljahr) vor. Ein Antrag der GSK auf integrierten Deutschunterricht im 8. Schuljahr wurde von der oberen Schulaufsicht nicht genehmigt. „Die Bildung von Fachleistungskursen wird vorrangig nach der in den Bewertungsstufen dargestellten Fachleistung vorgenommen. Schüler mit den Bewertungsstufen 1–3 (in Klasse 9 und 10: 1–4) werden grundsätzlich dem G-Kurs, Schüler mit den Bewertungsstufen 6–8 grundsätzlich dem E-Kurs zugewiesen. Bei Schülern mit den Bewertungsstufen 4 und 5 (Im Jg. 9/10: nur 5) sollten pädagogische, psychologische und sozialpsychologische Gesichtspunkte bei der Entscheidung verstärkt berücksichtigt werden.“ (Ziffer 2.5.3 des Erlasses)

Der letzte Satz ist wieder ein Musterbeispiel für die Verschleierungskünste einer administrativen Sprachregelung. „Verstärkt“ suggeriert, diese Gesichtspunkte seien auch bei Schülern mit den Bewertungsstufen 1–3 bzw. 6–8 in Abweichung vom Grundsatz zu berücksichtigen, obwohl auch den Verfassern des Erlasses klar sein dürfte, welche organisatorischen Zwänge dem entgegenstehen.

Angesichts nicht vollständig symmetrisch um den Mittelwert verteilter Schülerleistungen benötigt die Schule diesen Spielraum, wenn sie die Kurse etwa gleich groß halten will. Daß also in einer Kopplung oder einem Jahrgang oder einem Fach alle Schüler mit den Bewertungsstufen 4 und 5 dem Grundkurs, in einer anderen Kopplung, einem anderen Jahrgang oder einem anderen Fach hingegen dem Erweiterungskurs zugewiesen werden, kann durchaus vorkommen und bedeutet im Klartext das Paradoxon: Je besser eine Klasse insgesamt in bezug auf die Bewertungsstufen abschneidet, um so größer ist für Schüler mit mittleren Leistungen die Wahrscheinlichkeit, dem Grundkurs zugewiesen zu werden; je schlechter eine Klasse insgesamt abschneidet, um so größer die Wahrscheinlichkeit für Schüler mit mittleren Leistungen, in den Erweiterungskurs zu kommen. Da die Bewertungsstufen zumindest teilweise auf einem klasseninternen Bezugsmaßstab definiert werden, trägt das zur Heterogenität der Leistungskurse bei und ist für diese Mittelgruppe

von Schülern das ziemlich genaue Gegenteil einer „begabungs- und interesege- rechten“ Gruppierung. In der Realität schrumpfen also die „pädagogischen, psy- chologischen und sozialpsychologischen Gesichtspunkte“ zu geringfügigen Modi- fikatoren innerhalb des Spielraums, den die organisatorisch relevanten Rahmen- bedingungen lassen.

Dieser Spielraum wird zusätzlich durch Einspruchsrechte der Eltern begrenzt. Die Zuweisung wird von der Klassenkonferenz beschlossen. „Erheben die Erziehungs- berechtigten binnen zwei Wochen nach Bekanntgabe Einwendungen gegen die Entscheidung der Schule, so entscheidet die Klassenkonferenz unter dem Vorsitz des zuständigen Jahrgangsstufenleiters unter Berücksichtigung der von den Erzie- hungsberechtigten vorgetragenen Gesichtspunkte.“ (5.2.4) Damit liegt zwar letzt- lich das Recht der Zuweisung zu Leistungskursen bei der Schule (im Rahmen der Bestimmungen des Erlasses), doch kann – zumindest im Bereich mittlerer Bewer- tungsstufen – die Abwägung der organisatorisch gebotenen Kurseinteilung mit der durch die Bewertungsstufen nahegelegten durch diese Einspruchsrechte der El- tern modifiziert werden. Erst wenn danach noch Entscheidungsspielraum gegeben ist, kommen die Gesichtspunkte zum Tragen, die der Erlaß im zweiten Satz von Zif- fer 2.5.3 nennt.

Die GSK hat diesen Satz anders ausgelegt. Sie hat ihn nicht auf die Individuallage einzelner Schüler bezogen, sondern auf eine unter diesen Gesichtspunkten opti- male Größe der Kurse. Dabei konnten zwei Gesichtspunkte in Einklang gebracht werden, die bisweilen auch gegenläufig sind, eine Gruppierung, die lernschwäche- ren Schülern den Vorteil verschafft, in etwas kleineren Gruppen zu arbeiten, mit dem Interesse der Lehrer daran, schwierigere Schüler in kleineren Gruppen unter- richten zu können. Die Regelung, daß jeweils der Grundkurs weniger Schüler um- fassen soll als der ihm komplementäre Erweiterungskurs ist in Kierspe durch Konfe- renzbeschlüsse gesichert. Im zweiten Halbjahr 1977 befanden sich im

	Grundkurs	Erweiterungskurs
Englisch, 7. Jg.	116	138
Mathematik, 7. Jg.	120	134
Englisch, 8. Jg.	120	140
Mathematik, 8. Jg.	127	133
		Schüler.

Ferner hat die GSK pädagogische und organisatorische Gesichtspunkte dadurch in Einklang gebracht, daß jeweils zwei Stammgruppen des 6. Jahrgangs im 7. und 8. Jahrgang als eine neue Einheit betrachtet werden und die Kurszuweisung nur innerhalb dieser Kopplung ausgewogen wird. Damit nimmt man zwar in Kauf, daß die Grundkurse und Erweiterungskurse jeweils untereinander heterogener sind, als das der Fall wäre, wenn man die Kurse jahrgangsübergreifend bilden würde, ge- wonnen wird aber dabei, so jedenfalls die Begründung an der GSK, die Erhaltung überschaubarer Sozialverbände für den Schüler. War er in den Jahrgängen 5 und 6 im wesentlichen auf die Mitschüler seiner Klasse bezogen und kommt er im Wahl- pflichtbereich ab Jahrgang 7 mit Schülern aus allen Parallelklassen in Berührung, so hält die Fachleistungsdifferenzierung eine mittlere Ausweitung der Komplexität ein, indem sie ihn nur mit Schülern aus einer Parallelklasse neu konfrontiert. Orga- nisatorisch ist diese Regelung insofern von Vorteil, als sie größere Flexibilität bei der Stundenplangestaltung erlaubt, als wenn alle Parallelklassen eines Jahrgangs gleichzeitig Unterricht in den Leistungskursfächern erteilt bekommen müßten (wie das im Wahlpflichtbereich unvermeidlich ist).

Ein weiteres Merkmal der Fachleistungsdifferenzierung ist die im Prinzip gegebene

Durchlässigkeit, die nach bisherigen Erfahrungen dadurch begünstigt wird, daß die Zuweisung der Schüler zu den Kursen „fachspezifisch“ erfolgen kann (d. h. der Schüler kann in jedem Fach einem anderen Niveau zugehören).

An der GSK lauten die dafür zugänglichen Daten im Jahr 1977 folgendermaßen: Im 7. Jahrgang waren von den 254 Schülern 104 in Englisch und Mathematik im Erweiterungskurs, 85 in beiden Fächern im Grundkurs und 65 Schüler (26%) unterschiedlich eingestuft. Im 8. Jahrgang lauten die entsprechenden Zahlen bei 260 Schülern: 101 – 87 – 72 (28%). Die Möglichkeit fachspezifischer Kurszuweisung kommt also etwa einem Viertel der Schüler zugute, das ist – insbesondere bei nur zwei Kursstufen – ein vergleichsweise hoher Prozentsatz.

Der Prozentsatz für Durchlässigkeit (im ursprünglichen Sinn, vgl. S. 132) liegt niedriger. Vorbehaltlich genauerer Untersuchungen scheint uns das weniger an der Sicherheit der Diagnosen als an der erheblichen Heterogenität der Kurse zu liegen, die man durch Umstufungen nicht noch vergrößern sollte. Wie seit langem bekannt, gerät der Gesichtspunkt der Leistungsgerechtigkeit mit dem der Durchlässigkeit nicht nur auf dem Gebiet des Bildungsangebotes für die Kurse, sondern auch im individuellen Fall in Widerspruch. Geringe Durchlässigkeit bedeutet ja auch positiv stabilere soziale Gruppierungen und insofern eine Entscheidung zugunsten der „pädagogischen Qualität“ der Schule.

Sowohl bei der fachspezifischen Differenzierung als auch bei den Umstufungen ist nun aber zu berücksichtigen, daß die Fachleistungskurse nur in zwei Niveaus erteilt werden. Das bedeutet rein quantitativ, daß es weniger Möglichkeiten spezifischer Ein- und Umstufungen gibt als in Systemen, die mehr Niveaus unterscheiden, und qualitativ, daß die Kurse gewohntermaßen heterogener sind. Zieht man zusätzlich die Heterogenität in Betracht, die sich aus organisatorischen Gründen (Koppelung von nur je zwei Klassen, prinzipielle Festlegung der Kursgrößen) ergibt, nimmt es nicht wunder, daß ein System mit ausgesprochen maßvoller Fachleistungsdifferenzierung, wie die GSK es hat, stabilere Lerngruppen garantiert als ein System, bei dem geringfügigere Leistungsschwankungen zum Anlaß von Umstufungen genommen werden.

Dem entsprechen jedoch zwei Konsequenzen, die nicht einhellig beurteilt werden. Als innere Konsequenz liegt nahe, daß auch in den Kursen Binnendifferenzierung betrieben werden muß. Das war nur in einem Teil der von uns beobachteten Stunden der Fall. Als äußere Konsequenz folgt, daß man einige Vorsicht walten lassen sollte, wenn man die Durchlässigkeit als Argument zugunsten von Gesamtschulen einführt. Die Zahlen für fachspezifische Einstufungen und Umstufungen sehen um so eindrucksvoller aus, je differenzierter ein System ist; je mehr Fächer aber differenziert werden und je mehr Niveaus unterschieden werden, desto undurchlässiger ist das System de facto, denn nun braucht ein Schüler mehr Umstufungen, um vom untersten Niveau zum obersten durchzusteigen. Wenn schon Durchlässigkeit als Argument eingeführt werden soll (im Prinzip ist es ja ein zweitrangiges Argument in bezug auf die Zielsetzung der Integration), dann sollten zwei Gesichtspunkte hervorgehoben werden: die prozentuale Verteilung von Abschlüssen auf die Jahrgangsbreite und die Tatsache, daß Gesamtschüler, denen der ursprünglich angezielte Schulerfolg versagt bleibt, deswegen noch nicht die Schule verlassen müssen.

Betrachtet man die Lage aus der Abschlußperspektive der Schüler, für die letztlich nicht die Kurszugehörigkeit, sondern die erreichte Bewertungsstufe maßgebend ist, scheint es für einen Schüler mittlerer Leistungsfähigkeit sogar von Vorteil zu sein, wenn er dem Grundkurs angehört. Dort gehört er zu den (relativ) guten Schü-

lern, mit entsprechend positiven Konsequenzen für seine Motivation, im Erweiterungskurs hingegen zu den potentiellen Versagern. Diese Beziehung zum kurs- bzw. klasseninternen Bezugsmaßstab wird bei der Beurteilung der „Abschlußdifferenzierung“ nochmals relevant. Von daher erscheinen aber auch Abstufungen überhaupt in einem günstigeren Licht, als das gemeinhin der Fall ist: Eine Abstufung verschafft einem Schüler Luft, gibt ihm die Möglichkeit, wieder Fuß zu fassen und einen zweiten Anlauf zu nehmen, ohne daß ihm (wie im Falle des Sitzenbleibens) ein ganzes Jahr verlorengeht. Dank der davon unabhängigen Abschlußdifferenzierung, die man auch einmal in diesem Licht sehen sollte, hat er trotz der Abstufung noch die Chance, seine ursprünglichen Abschlußerwartungen einzulösen. Die Vorteile einer Gesamtschule gegenüber dem dreigliedrigen Schulsystem werden also erst voll sichtbar, wenn man nicht nur die Fachleistungsdifferenzierung alleine ins Auge faßt, sondern das Zusammenspiel der verschiedenen Differenzierungsmaßnahmen sieht.

Um die Durchlässigkeit zwischen den Kursen und eine Vergleichbarkeit der Bewertungsstufen zu gewährleisten, müssen die Kurse inhaltlich aufeinander abgestimmt werden. Diese Aufgabe obliegt den Jahrgangs-Fach-Teams im Rahmen der von den Fachkonferenzen beratenen oder gebilligten Planungen. Sie stellt erhebliche Anforderungen an die Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft der beteiligten Lehrer und erfordert einen erheblichen Zeitaufwand, denn in der Regel soll auf beiden Kursniveaus das gleiche Lehrwerk benutzt und innerhalb dieses Rahmens nach Grund- und Zusatzanforderungen unterschieden werden.

Desgleichen sollen die jahrgangsübergreifenden Tests so aufeinander abgestimmt werden, daß sie Aufgaben aus dem gleichen Sachgebiet, aber auf verschiedenem Anspruchsniveau enthalten. Die Unterschiede im Lerntempo der Kurse werden also – der Idee nach – dadurch ausgeglichen, daß der Erweiterungskurs anspruchsvollere Aufgabenstellungen und Zusatzstoffe bearbeitet, während der Grundkurs ihm in der Bewältigung der Grundanforderungen nicht nachstehen soll.

Diese (rein didaktische) Unterscheidung von Fundamentum und Additum wird auch an Gesamtschulen außerhalb Nordrhein-Westfalens praktiziert, sieht sich aber drei Einwänden ausgesetzt. Erstens üben die Zusatzstoffe (Additum) auch bei sorgfältigster Planung auf die Dauer Transfer auf die Bewältigung der Grundanforderungen aus, und sie sollen das ja sogar im Interesse der lernstärkeren Schüler. Zweitens ist fraglich, ob eine rein didaktische Differenzierung den unterschiedlichen Lernmöglichkeiten und Lernschwierigkeiten der Schüler ausreichend Rechnung trägt, ob in den Kursen nicht auch unterschiedliche Vermittlungsmethoden und Medien eingesetzt werden sollten, was allerdings die Formulierung vergleichbarer Aufgabenstellungen in den Tests noch erschweren würde. Drittens ist fraglich, ob damit nicht eine rein fachliche Orientierung des Unterrichts begünstigt wird, die den außerschulischen Erfahrungen der Schüler desto weniger Rechnung trägt, als sie nicht einmal zu Beginn der jeweiligen Unterrichtseinheit an ihre „Weltbilder“ anknüpft, sondern den Horizont sofort unter dem Gesichtspunkt der Zuträglichkeit der Anforderungen begrenzt.

Angesichts dieser Bedenken, aber auch des Mangels an Alternativen, die beiden Prinzipien der Durchlässigkeit und der Leistungsgerechtigkeit möglichst lange miteinander zu vereinbaren, scheint uns die „Komposition“ der Differenzierungsmaßnahmen an den Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens die derzeit beste Lösung zu sein. Eingebordnet zwischen zwei Jahren, in denen der Integration Vorrang eingeräumt wird, und zwei Jahren, die abschlußbezogen gestaltet werden (nachdem nun auch für Schüler mit Hauptschulabschluß das 10. Bildungsjahr eingeführt wird),

sind zwei Jahre fachleistungsbezogener Differenzierung vertretbar. Für diesen Zeitraum läßt sich auch nach den bisherigen Erfahrungen in anderen Bundesländern das Fundamentum/Additum-Konzept durchhalten, die Fachleistungsdifferenzierung wird prinzipiell nicht (und faktisch nicht in jedem Fall) abschlußwirksam, sie bezieht sich nur auf zwei Fächer, die ohnehin nicht durch besondere Lebensnähe ausgezeichnet sind.

Strittig ist nur mit Recht, ob auch das Fach Deutsch in die Fachleistungsdifferenzierung einbezogen werden soll. Nicht nur, daß hier eine homogene Gruppierung der Schüler dem zweiten Integrationsprinzip diametral widerspricht, nicht nur, daß gerade lernschwächere Schüler ihre Muttersprache besser in heterogenen als in homogenen Gruppen erlernen (sofern dieses Lernen nicht nach formalen Regeln, sondern im Gebrauch geschieht), sondern vor allem, daß das Fach Deutsch der spezifischen Anlässe aus dem übrigen Klassenunterricht beraubt wird, die verfeinerte sprachliche Bearbeitung plausibel nahelegen würden, und stattdessen auf konstruierte Situationen und Texte angewiesen ist, macht diese Entscheidung auch unter fachlichen Gesichtspunkten fragwürdig. Freilich fehlt – und insofern ist der Erlaß pragmatisch im Recht – ausgerechnet diesem Fach eine Besinnung auf die ausgehende Tradition innerer Differenzierung und ein Fundus an Übungsverfahren, der über die Kulturtechniken hinausginge.

Sobald die GSK im Rahmen ihrer jetzigen Curriculumentwicklung einen solchen Fundus vorweisen kann, sollte ihr jedoch zugestanden werden, auf die Fachleistungsdifferenzierung in Deutsch wenigstens versuchsweise zu verzichten.

4.2.3 Wahlpflichtdifferenzierung

Die Wahlpflichtdifferenzierung beginnt ebenfalls im 7. Jahrgang. „Im Wahlpflichtbereich I (7.–10. Klasse) werden drei gleichwertige Fächer/Lernbereiche alternativ angeboten: 2. Fremdsprache, Technik/Wirtschaft, Naturwissenschaften.“ (Erlaßziffer 4.2.6) Laut Erlaß können innerhalb des Wahlpflichtbereichs vom 2. Halbjahr an Fachleistungskurse gebildet werden; die GSK macht jedoch von dieser Möglichkeit kaum Gebrauch.

Zwar riskiert sie damit, daß die drei Lernbereiche nicht mehr als gleichwertig angesehen werden, sondern eine heimliche Assoziation zu Schulformen hergestellt wird (vgl. unten); sie vermeidet aber andererseits, daß durch diese zweite Leistungsdifferenzierung die Entscheidung über Abschlüsse de facto vorverlegt würde und daß die Überschaubarkeit des Differenzierungsgeschehens für Eltern und Schüler beträchtlich litte. Außerdem muß man einrechnen, daß die damit verbundene Notwendigkeit curricularer Abstimmungen sogar die horizontale Problemlösungsverarbeitungskapazität der GSK überstrapazieren würde; selbst wenn theoretisch erwünscht, wäre diese zusätzliche Maßnahme praktisch kaum zu verkraften.

Der Einfluß der Eltern auf die Zuweisung zu Wahlpflichtfächern ist de jure und de facto größer als bei der Fachleistungsdifferenzierung. Nur „offensichtliche Fehlwahlen“ werden auf Antrag der Erziehungsberechtigten oder des Fachlehrers am Ende des 1. Halbjahres durch Beschluß der Klassenkonferenz korrigiert. Die Eltern sind zu dieser Entscheidung zu hören. (Ziffer 5.3.2) De facto nimmt die GSK auf diese Wahlen weniger Einfluß als auf die Fachleistungs- und die Abschlußdifferenzierung, so daß die folgenden statistischen Befunde, insbesondere die über die Schichtzugehörigkeit der Schüler, ziemlich getreu das Aspirationsniveau der Eltern wiedergeben.

Im Schuljahr 1977/78 verteilten sich die Schüler auf die drei Fächer des Wahlpflichtbereichs I so:

	7. Jg.	8. Jg.	9. Jg.
Französisch	97	91	103
Naturwissenschaften	75	71	77
Technik/Wirtschaft	87	94	99

Für den 9. Jahrgang wurde untersucht, ob und inwieweit das Wahlverhalten schichtspezifisch ausgeprägt ist. Dazu lagen Daten von 276 Schülern vor, von denen 102 Französisch gewählt hatten. Die Schichtzugehörigkeit wurde grob in zwei Abstufungen gemessen: Arbeiter gegenüber Selbständigen, Angestellten und Beamten (wobei in der zweiten Schicht, wie aus Kapitel 9 hervorgeht, die Selbständigen häufiger vorkommen als im Bundesdurchschnitt).

Es wählten:	Schicht I	Schicht II
Französisch	52 (32%)	50 (45%)
nicht Französisch	113 (68%)	61 (55%)

Anders ausgedrückt sind Kinder aus Schicht I, die in der Gesamtgruppe mit 165 (60%) die Mehrheit stellen, im Fach Französisch mit 52 von 102 Kindern (51%) geringfügig unterrepräsentiert.

Das Wahlverhalten der Schüler an der GSK ergibt in den drei untersuchten Jahrgängen insgesamt für das Fach Französisch mit 37% und die Lernbereiche Naturwissenschaften mit 28% und Technik/Wirtschaft mit 35% eine ziemlich ausgeglichene Verteilung der Schüler, bei der nur die Naturwissenschaften etwas zurückstehen. Die Zahlenverhältnisse in diesen Jahren blieben auch im wesentlichen konstant, so daß die uns berichtete Tendenz, daß Schüler in zunehmendem Maße Französisch wählen würden, jedenfalls durch die Zahlen in diesen drei Jahrgängen nicht bestätigt wurde.

Trotzdem ist hier kurz der Zusammenhang der Wahlen im Wahlpflichtbereich I mit den Abschlusserwartungen zu skizzieren. Nach dem Hamburger Abkommen der Kultusminister aus dem Jahre 1964 hat der Unterricht an Gymnasien, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, mit der zweiten Fremdsprache im 7. Schuljahr zu beginnen. Das Zusatzabkommen aus dem Jahre 1977 sieht vor, daß die Berechtigung zum Besuch der Jahrgangsstufe 11 nur hat, wer bereits in den Klassen 7–10 Kenntnisse in der 2. Fremdsprache erworben hat. Angesichts dieser Bestimmungen scheint es ratsam, die zweite Fremdsprache bereits im Wahlpflichtbereich I zu wählen, wenn man die Absicht hat, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Dem entspricht an der GSK die Tendenz, daß Schüler, die insgesamt leistungsstärker sind, Französisch wählen. Eine Ausnahme davon bilden nur Schüler mit speziellen Schwierigkeiten in sprachlichen Fächern, denen häufig geraten wird, zunächst Naturwissenschaften zu wählen und die „Pflichtbindung“ der zweiten Fremdsprache später zu erfüllen.

Die Schule trägt dem dadurch Rechnung, daß im Wahlpflichtbereich II (also beginnend mit Klasse 9) Latein angeboten wird. Latein als 2. Fremdsprache wählten im Schuljahr 1977/78 7% der Schüler, als 3. Fremdsprache weitere 5% der Schüler.

Mit dieser Alternative wird einer zu frühzeitigen Abschlußbezogenheit der Wahlpflichtdifferenzierung vorgebeugt und die nominelle Gleichwertigkeit der drei Fächer/Lernbereiche auch de facto betont. Anders sieht es nur bei der Wahl des Lernbereichs Technik/Wirtschaft aus, der auch von seinem Bildungsangebot her stärker berufsbezogen ausgelegt ist.

Hier werden im 7. Jahrgang je zwei Stunden Technik und Textilgestaltung, im 8. Jahrgang je zwei Stunden Bürotechnik und Technik oder Textilgestaltung (wahlweise) und zwei Stunden Wirtschaft unterrichtet.

Hier wie auch in den Naturwissenschaften besteht eine Schwierigkeit der Curriculumgestaltung darin, den Pflichtunterricht mit dem Wahlpflichtunterricht so zu koordinieren, daß der wechselseitige Anschluß an Lernvoraussetzungen ebenso gesichert ist, wie andererseits vermieden werden muß, daß Schüler, die bereits im Wahlpflichtbereich bestimmte Unterrichtseinheiten bearbeiteten, ihnen im Rahmen des Pflichtunterrichts nochmals begegnen. In den Naturwissenschaften ist diese Abstimmung noch etwas komplizierter als im Lernbereich Technik/Wirtschaft, der im Pflichtunterricht nur mit 10 Stunden (gegenüber 20 Stunden der Naturwissenschaften) vertreten ist.

Der Wahlpflichtunterricht in den Naturwissenschaften umfaßt im 7. Jahrgang 4 Wochenstunden in den Fächern Biologie und Chemie, im 8. Jahrgang 4 Stunden Biologie und Physik und im 9. Jahrgang 4 Stunden Chemie und Physik (davon eine aus dem Übungsstunden-Kontingent). Einen gewissen Einblick in die Probleme curricularer Abstimmung haben wir mit der Schilderung der Fachkonferenz Chemie im 2. Kapitel gegeben.

Insgesamt fehlt es uns aber auch hier an detaillierterer Information über die Curricula in den Wahlpflichtfächern und ihre Abstimmung mit dem Pflichtunterricht.

Was die Anforderungen in den Naturwissenschaften angeht, stufen die beteiligten Lehrer ihren Lernbereich zwischen Französisch und Technik/Wirtschaft ein und berufen sich dabei u. a. auf folgenden Vergleich. Während 1977 insgesamt 35,5% aller Schüler des 9. Jahrgangs den Abschlußklassen angehörten und 64,5% der Schüler den Klassen, die zum qualifizierten Hauptschulabschluß oder darüber hinausführen, betrug die entsprechenden Anteile unter den Schülern, die Naturwissenschaften im Wahlpflichtbereich I gewählt hatten, 43% und 57%, deuteten also auf eine geringfügige Überrepräsentation von leistungsschwächeren Schülern. Daten zu der interessanteren Frage, wie sich Mädchen und Jungen im Wahlverhalten unterscheiden, lagen uns leider nicht vor.

Bewertet man die Wahlpflichtdifferenzierung zusammenfassend, so bildet sie, wenn auch nur mit 4 Wochenstunden pro Jahrgang ausgestattet, in der Jahrgangsstufe 7/8 doch ein gewisses Gegengewicht zur Fachleistungsdifferenzierung und eine Möglichkeit, die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn offenzuhalten. Wichtiger noch erscheinen uns aber zwei andere Gesichtspunkte. Einmal wird den Schülern ab Klasse 7 damit ermöglicht, selbst Akzente in der Studentafel zu setzen und spezifischen Interessen legitimerweise Geltung zu verschaffen. Verglichen mit der Alternative, daß Schüler nur durch ihre Mitarbeit und ihren Fleiß die Bevorzugung eines Faches zum Ausdruck bringen können, also in sie weniger interessierenden Fächern oder Lernbereichen sofort als weniger leistungsfähig, vielleicht sogar faul oder dumm erscheinen, obwohl sie sich nur entschieden haben, Akzente in anderen Fächern zu setzen, bringt die Wahlpflichtdifferenzierung einen Fortschritt in Rationalität und Offenheit im Umgang zwischen Schülern und Lehrern. Leistungsanforderungen im Wahlpflichtbereich können mit mehr Plausibilität an die Interessen der Schüler appellieren, als das im Pflichtunterricht möglich ist. Zum anderen lernen die Schüler, vor die Wahl gestellt, zwischen verschiedenen Unterrichtsangeboten zu wählen. Das ist nicht nur für die Schüler von Bedeutung, die später in der Sekundarstufe II bei weitem kompliziertere und folgenreichere Wahlen zu treffen haben, sondern auch für die Schüler, die ab Klasse 9 auf eine Berufswahl vorbereitet werden sollen. Die gewisse, wenn auch vom Erlaß verheimlichte Ab-

schlußbezogenheit der Wahlen im Wahlpflichtbereich gewährleistet, so betrachtet, hinreichend realistische Abwägungsprozesse. Wie bei den späteren Wahlentscheidungen auch, können Schüler und ihre Eltern nicht nur nach Lust und Laune verfahren, sondern müssen die Neigungen und Interessen mit den Begabungen und Fähigkeiten und den Angeboten der Schule vergleichen. Das ist über die einzelne Entscheidung hinaus ein lehrreicher Prozeß.

Er wiederholt sich, nun schon etwas komplizierter, mit Beginn der Klasse 9, wenn der Wahlpflichtbereich II mit weiteren 3 bis 4 Wochenstunden hinzutritt (die in der Stundentafel den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik entnommen sind). Im Schuljahr 1977/78 bot die GSK hier folgende Kurse an (darunter einige wegen großer Nachfrage mehrfach): Latein, Textilgestaltung, Technik, Bürotechnik (2), Kunst, Musik, Gesellschaftswissenschaften, Sport (3), Deutsch und Mathematik. In anderen Jahren wurden außerdem noch angeboten: Literatur und Gestaltung, Physik, Biologie, Wirtschaftslehre, Wirtschaftsgeographie und Gegenwartskunde. Generalisierend unterliegen die Wahlen dabei folgenden Hauptkriterien:

- Wahl eines berufsvorbereitenden Faches,
- eines Faches, das später auch als Leistungskurs in der Sekundarstufe II gewählt werden soll,
- Ableistung der „Pflichtbindung“ in der 2. Fremdsprache,
- Wahl eines Faches, das einfach Spaß zu machen verspricht, ähnlich der Wahl einer Arbeitsgemeinschaft.

Für dieses letzte Wahlverhalten gibt die zweite Skizze im Abschnitt 4.6 ein überzeugendes Beispiel. Sie erinnert daran, daß es an der GSK wie an allen Schulen auch Schüler gibt, die so befähigt sind, daß es ihnen keine Mühe bereitet, in allen anspruchsvollen Kursen gute Leistungen zu erreichen. Diese Schüler müssen ihre Wahlen nicht unter dem Gesichtspunkt erreichbarer Bewertungsstufen und Abschlüsse treffen, sondern haben praktisch die freie Wahl unter allem, was die GSK unter ihrem Dach bietet, d. h. nicht nur in den Wahlpflichtbereichen und bei den Arbeitsgemeinschaften, sondern auch noch in der Musikschule oder der Bibliothek. Für solche Schüler, selbstverständlich arbeiten sie auch in der Schülersvertretung mit, ist die GSK der wahre Lerngarten. Ihnen bietet diese Schule Lernanreize und Entwicklungschancen von kaum zu übertreffender Reichhaltigkeit. Sie sind, selbst im Vergleich zu manchem Lehrer, die wirklichen Insider in diesem System.

4.2.4 Fachübergreifende Differenzierung

„Fachübergreifende Differenzierung führt zur Bildung von Stammgruppen nach Maßgabe der Abschlußwünsche und/oder der Abschlußprognose für die Schüler.“ (Ziffer 2.7.1) Diese Differenzierungsform, die mit Klasse 9 einsetzt, wird an der GSK schlicht als „Abschlußdifferenzierung“ bezeichnet und hat die meiste Kritik am Differenzierungserlaß ausgelöst. Um das zu verstehen, sind die Einzelbestimmungen in diesem Fall genauer als bisher zu betrachten.

„Diejenigen Schüler, die die Schule nach dem Erwerb des Hauptschulabschlusses verlassen wollen oder die nach Einschätzung der Schule **höchstens** (Hervorhebung von uns), den Hauptschulabschluß erreichen können, werden in einer oder mehreren Stammgruppen (Abschlußgruppen) zusammengefaßt.“ (4.3.1.1) „Die Zuweisung eines Schülers zu einer Abschlußgruppe gemäß Ziffer 4.3.1.1 erfolgt in der Regel am Ende der 8. Klasse auf der Grundlage der Lernleistungen des letzten Schulhalbjahres nach Maßgabe der für die Vergabe des Hauptschulabschlusses gelten-

den Regelungen. Bei der Zuweisungsentscheidung sind die Entwicklung der Schulleistungen in der gesamten Sekundarstufe I sowie die Gesamtentwicklung des Schülers zu berücksichtigen.“ (Erlaßziffer 5.4.1). Der letzte Satz löst eine spezifische Kritik aus, stellt er doch, wörtlich genommen, rückwirkend den gesamten Unterricht selbst den der Klassen 5 und 6, und mit dem Begriff Gesamtentwicklung sogar die Beteiligung im Ganztagsbereich unter das Gesetz der Auslese. Läsien die Eltern diesen Satz zu Beginn des 5. Schuljahres und hielten sie ihre Kinder zu entsprechender Mitarbeit an, wäre das gesamte Schulleben der GSK ernstlich durch Auszehrung bedroht.

Im Bewußtsein der Tatsache, daß diese Zuweisung die einschneidendste unter allen Differenzierungsmaßnahmen ist, hat der Erlaß sie am sorgfältigsten geregelt.

„Zur Vorbereitung der Zuweisung gemäß Ziffer 5.4.1 ist für Schüler und Erziehungsberechtigte die Beratung durch den Klassenlehrer in Rücksprache mit den Fachlehrern und durch den Schulpsychologen erforderlich.“ (5.4.2) Ein so großer Personenkreis wird sonst nur bei der Beratung besonders auffälliger Schüler eingeschaltet.

„Die Entscheidung über die Zuweisung trifft die Klassenkonferenz unter dem Vorsitz des abgebenden Jahrgangsstufenleiters auf Vorschlag des Klassenlehrers oder auf Antrag der Erziehungsberechtigten.“ (5.4.3) Sonst führt der Jahrgangsstufenleiter den Vorsitz einer Klassenkonferenz nur noch im Widerspruchsverfahren bei der Fachleistungsdifferenzierung (Erlaß 5.2.4). Die Erziehungsberechtigten sind bereits am Ende des 1. Schulhalbjahres der 8. Klasse auf die bevorstehende Entscheidung aufmerksam zu machen (obwohl nach Ziffer 5.4.1 die Leistungen im zweiten Schulhalbjahr die Grundlage der Entscheidung bilden sollen!) „Die Erziehungsberechtigten sind jedoch spätestens 6 Wochen vor Abschluß der 8. Klasse von der Zuweisungsabsicht der Schule schriftlich zu benachrichtigen, wenn dies nicht bereits am Ende des 1. Halbjahres geschehen ist.“ (5.4.4, zweiter Absatz).

„Erheben die Erziehungsberechtigten Einwendungen gegen die Entscheidung der Schule, so entscheidet die Klassenkonferenz unter Vorsitz des abgebenden Jahrgangsstufenleiters abschließend.“ (5.4.5) Auch hier hat also das letzte Wort die Schule, mit einer Ausnahme allerdings, die den Auslesecharakter der vorhergehenden Bestimmungen nochmals unterstreicht: „Einem Schüler kann nicht gegen den Willen der Erziehungsberechtigten die Aufnahme in eine Abschlußgruppe gemäß Ziffer 4.3.1.1 versagt werden. In diesem Falle kann die Schule nur beratend tätig werden.“ (5.4.6)

Daß Kritiker des Erlasses diesen Satz als besonderen Hohn empfinden, muß nicht eigens begründet werden. Für sie fügt er sich nahtlos zu dem anderen, nach dem kein Schüler gezwungen werden kann, am Ausgleichsunterricht teilzunehmen (5.1.4). Dort, wo die Schule Kinder zu ihrem eigenen Besten auch einmal gegen den Willen der Erziehungsberechtigten (oder gegen deren Vorurteile) in Schutz nehmen müßte, darf sie nur beratend tätig werden; dort wo es um Selektion im Interesse der Arbeitswelt geht, kommt der Schule das letzte Wort gegen die Interessen des Schülers und den Willen der Erziehungsberechtigten zu.

Man fragt sich mit den Kritikern, was eigentlich dagegen spricht, einen Schüler, der nach der Prognose der Schule höchstens den Hauptschulabschluß erreichen wird, die Schule genauso lange besuchen zu lassen wie einen Schüler, der die allgemeine Hochschulreife anstrebt. Wenn ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen beiden Schülern im Lerntempo liegt bzw. Lernschwächen (auf die der Erlaß explizit rekurriert) durch vermehrten Zeitaufwand ausgeglichen werden könnten, schreibt der

Erlaß hier eine institutionelle Benachteiligung fest, die durch die Einrichtung von Gesamtschulen leichter überwunden werden könnte als vergleichsweise durch einen Ausbau der Hauptschulen.

Diese Frage drängt sich umso mehr auf, als gleichzeitig (aber offenbar in anderen Gremien) darüber beraten wird, wie man arbeitslose Jugendliche durch Bildungsmaßnahmen wenigstens von der Straße wegholen kann. Daß hier offensichtlich mit zweierlei Maß gemessen wird und die Ungleichheit der Lebenschancen bereits in der Schule demonstriert wird, ist eine weitere Kritik, die an der GSK zum Differenzierungserlaß zu hören war.

Der zentrale Einwand bezieht sich allerdings auf die Abgrenzung der Abschlußgruppen durch das „höchstens“ in Ziffer 4.3.1.1, das wir dort hervorgehoben haben. Komplementär dazu heißt es in Ziffer 4.3.1.2: „Diejenigen Schüler, die nach Einschätzung der Schule den Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk erreichen können, werden in einer oder mehreren Stammgruppen zusammengefaßt.“ (Sinngemäß fehlt in diesem Satz ein „mindestens“, denn in der Gruppe sind auch die Schüler enthalten, für die praktisch feststeht, daß sie auch die Fachoberschulreife nach Klasse 10 erreichen werden, diese mit Qualifikationsvermerk oder sogar die Hochschulreife.) Daß den Abschlußgruppen auf der einen Seite dieses ganze Spektrum auf der anderen Seite gegenübersteht, verleiht ihnen in den Augen vieler Lehrer das Odium, Restklassen für die Abgeschobenen zu sein. In der Annahme, daß nur sehr wenige Schüler (und Eltern) sich aus freien Stücken mit dem Hauptschulabschluß ohne Qualifikationsvermerk zufrieden geben werden – diese Annahme ist durch allerhand Erfahrung gestützt –, erhält das Wort „höchstens“ eine Bedeutung, die ihm vielleicht bei Abfassung des Erlasses nicht zugedacht war. Unter Schülern, die „nach Einschätzung der Schule höchstens den Hauptschulabschluß erreichen können“, sind nun (auf diesem Interpretationshintergrund) die wenigen Schüler zu verstehen, von denen die Schule ziemlich sicher ist, daß sie nicht einmal den Hauptschulabschluß erreichen werden (das waren an der GSK in den letzten Jahren nur 3% der Jahrgangsbreite); bei allen anderen Schülern, die von der Schule aus gesehen vermutlich den Hauptschulabschluß erhalten werden, wollen die Lehrer nicht ausschließen, daß sie diesen Abschluß vielleicht auch mit Qualifikationsvermerk erreichen.

Die Verfasser des Erlasses werden an dieser Stelle bemerken, daß die lauteste Kritik am Differenzierungserlaß auf einem Mißverständnis beruht, das allerdings mehr als sprachliche Ursachen hat. Während der Erlaß mit einer gewissen Selbstverständlichkeit vom Standpunkt der Auslese her formuliert ist und also eine Prognose zum Entscheidungskriterium erhebt, gehen die Lehrer, zumindest die Kritiker, vom (notwendigen) Selbstverständnis einer Gesamtschule aus und fragen sich, welchen Abschluß der Schüler bei optimaler Förderung bestenfalls erreichen kann. Sie halten also am ersten Prinzip der Integration fest, daß die Gesamtschule nämlich Begabungen zu stiften, Fähigkeiten zu entwickeln, Neigungen kompensatorisch zu korrigieren und Interessen zu wecken habe. Die Verfasser des Erlasses werden einwenden, dafür sei bis zur ersten Prognose (am Ende des 1. Halbjahres im 8. Schuljahr) dreieinhalb Jahre Zeit gewesen, und nun könne man auch eine Prognose wagen; die Kritiker werden entgegenhalten, als Pädagoge dürfe man die Hoffnung nie aufgeben und müsse bis zum letzten Schultag versuchen, den Schüler höher zu qualifizieren. An dieser Stelle des Prinzipienstreits behalten nun allerdings die Verfasser des Erlasses recht. Denn sie haben in Ziffer 4.3.2 formuliert: „Schüler können auch in Abschlußgruppen gemäß Ziffer 4.3.1.1 den Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk erwerben.“ Der Satz stellt also in Rechnung, daß sich die Schule mit

ihrer Prognose, daß der Schüler höchstens den Hauptschulabschluß erreichen könne, auch irren kann, und macht die Abschlußgruppen zur Klasse 10 hin durchlässig. Praktisch bedeutet der Satz, daß sich die quantitative Grenze zwischen HA-Stammgruppen und HAQ-Stammgruppen verschieben läßt, je nachdem, wie streng die Schule bei ihrer Prognose verfährt. Der Erlaß legt ihr den Ausweg nahe, die Bildung von „Restklassen“ (mit Schülern, die allenfalls den Hauptschulabschluß – ohne Qualifikationsvermerk – erreichen werden) dadurch zu vermeiden, daß sie zunächst strenge Prognosen stellt (was die Schülerzahl für HA-Stammgruppen erhöht), zugleich den Eltern gegenüber aber die Bestimmung 4.3.2 betont. In diesem Sinne wird an der GSK verfahren.

Im 9. Jahrgang des Jahres 1977/78 besuchten 93 Schüler (35%) vier abschlußbezogenen Stammgruppen (HA) und 169 Schüler (65%) sechs HAQ-Stammgruppen. Im folgenden Jahr verschob sich das Verhältnis zwar mit 71 Schülern (27%) in drei HA-Stammgruppen und 193 Schülern (73%) in sechs HAQ-Stammgruppen erheblich und damit in den vom Erlaß gegebenen Spielraum hinein. Das von Kritikern entworfene Bild von Restklassen, in denen nur noch Schüler saßen, die mit der Schule innerlich abgeschlossen hätten, wurde aber nicht Realität (vgl. die dritte Skizze im Abschnitt 4.4).

Daß die von dem Erlaß ausgelösten Befürchtungen aber auch einen realen Hintergrund hatten und haben, zeigt eine genauere Aufschlüsselung des 9. Jahrgangs im Schuljahr 1977/78. Danach verteilten sich die Schüler gemäß Abschlußprognose und Schichtzugehörigkeit folgendermaßen:

		Schicht I	Schicht II
Hauptschulabschluß gefährdet	(5 %)	11 (79 %)	3 (21 %)
Hauptschulabschluß in HA-Stammgruppe	(30 %)	54 (68 %)	25 (32 %)
Hauptschulabschluß in HAQ-Stammgruppe	(2 %)	2 (50 %)	2 (50 %)
Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk	(63 %)	88 (53 %)	77 (47 %)
Summe	100 %	155 (59 %)	107 (41 %)

Je mehr der Erlaß im Sinne der Bildung von Restklassen ausgelegt würde, um so deutlicher würde damit auch die schichtspezifische Tendenz der Selektion, eine Tendenz, der man nicht nur an der GSK und nicht nur aus optischen Gründen entgegenwirken sollte.

In den neugebildeten Stammgruppen ist nämlich auch mit folgendem Effekt zu rechnen. Lehrer, die mangels Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Klassen nach wie vor den klasseninternen Bezugsmaßstab bei der Beurteilung der Schüler bevorzugen, werden in jeder Stammgruppe bald wieder gute und schlechte Schüler von einer Mittelgruppe unterscheiden – zumindest was ihre informellen und impliziten Urteile im Zuge der Interaktion mit Schülern im Unterricht angeht. Das wird auf dem Umweg über motivationale Faktoren auch die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Schüler beeinflussen. Schüler, bei denen es zweifelhaft ist, ob sie den Hauptschul-

abschluß mit Qualifikationsvermerk erreichen werden, sind unter diesem Gesichtspunkt in den HA-Stammgruppen besser aufgehoben, weil sie dort zu den (relativ) guten Schülern gezählt werden, während sie in den HAQ-Stammgruppen dem unteren Ende des Leistungsspektrums zugerechnet würden. Mit einem gewissen Erstaunen sah man denn auch an der GSK die eigenen Prognosen am Ende des 8. Schuljahres durch die Leistungsentwicklung der Schüler im 9. Schuljahr in mehreren Fällen widerlegt, was die Kritiker (zu Unrecht) in der Ansicht bestärkte, man könne eben solche Prognosen nicht mit hinreichender Sicherheit stellen. Der Effekt ist nicht empirischen Unzulänglichkeiten der Leistungsmessung bis zum Ende des 8. Schuljahres anzulasten, sondern resultiert aus dem theoretischen Defizit der Prognosen: Faktoren, die erst dank der Prognosen (und der auf sie gegründeten Entscheidungen) wirksam werden, kann man nicht in der Prognose berücksichtigen.

Ein letzter Grund dafür, nicht zu wenige und zu kleine HA-Stammgruppen zu bilden, bezieht sozialpsychologische Erwägungen ein: Befürchtet wird eine Stigmatisierung der Schüler in „Restklassen“. Das Argument gilt unter den schulklimatischen Bedingungen des GSK, die zu garantieren scheinen, daß die fraglichen Schüler in größeren und heterogenen Gruppen integriert werden können. Es gilt nicht, wo zu befürchten ist, daß sie ohnehin als Außenseiter behandelt werden, in welcher Gruppierungsform auch immer. Wo das zu befürchten ist, dürfte der Gegengesichtspunkt größere Geltung beanspruchen, daß man diesen Schülern, wenn es schon nicht zu vermeiden ist, daß sie als Außenseiter angesehen werden, wenigstens die spezifische Förderung oder sogar Behandlung zuteil werden läßt, die sie benötigen. Dann kann es angeraten sein, die Problemschüler (auch unter Erziehungsgesichtspunkten) in sehr kleinen Lerngruppen (möglichst nach den Richtwerten der Sonderschulen für Lernbehinderte oder Verhaltensgestörte) zusammenzufassen. Da die GSK praktisch keine Schüler hat, die in so hohem Grade abweichendes Verhalten zeigen (wir erinnern daran, daß es im 5. Jahrgang nur ein Schüler war), fehlt es den Kritikern dort an Verständnis für diese Alternative, die in einem stärker belasteten, großstädtischen Einzugsbereich unabweisbar sein kann.

Der Erlaß, für dessen Geltungsbereich die GSK kaum als repräsentativ gelten kann, hatte bei der Definition der fachübergreifenden Differenzierung sicher auch solche Einzugsbereiche und Schulverhältnisse und die Wünsche der dortigen Lehrer vor Augen. Trotzdem ist hier nicht nur die objektive Lage zu bedenken, auf die sich der Erlaß bezieht, sondern auch die subjektive Lagebeurteilung, auf die er in Kierspe traf. Und es ist die Frage zu stellen, ob nicht gerade die Schulen, die nach und nach aus eigener Kraft zu einer ihrer Region angemessenen Konsolidierung gefunden hatten, zum falschen Zeitpunkt in die Grenzen einer landeseinheitlichen Konsolidierung gewiesen wurden.

Die Kritiker des Differenzierungserlasses konnten mit Recht geltend machen, daß die Abschlußdifferenzierung entsprechende curriculare Konsequenzen haben müsse, um wirksam zu werden. Obwohl diese Überlegungen der Praktizierung des Erlasses sinnvollerweise vorausgehen müßten, sei bei der übrigen Belastung der Lehrer mit Curriculumentwicklung nicht einmal zu hoffen, daß sie praxisbegleitend angestellt werden könnten. Die Befürworter der abschlußbezogenen Differenzierung halten dem entgegen, daß die Entwicklung entsprechender Unterrichtseinheiten Zeit brauche, die aber auch in Form von je zwei Entlastungsstunden für die Fachkonferenzen Deutsch, Englisch, Gesellschaftslehre und Mathematik bereitgestellt werde. Sie appellieren ferner an die gemeinsame Erfahrung aus vorhergehenden Jahren, wie schwer es sei, Schüler mit sehr unterschiedlichen Abschlußerwar-

tungen und Berufsvorstellungen für die gleichen Unterrichtsinhalte zu interessieren und gleichgewichtig zu fördern.

Da die Leistungsanforderungen der Sekundarstufe II über die Fachkonferenzen auf das Anspruchsniveau in der Sekundarstufe I einwirkten, müsse man auch sehen, daß die abschlußbezogene Differenzierung Schüler von überhöhten Ansprüchen entlaste (ein Gesichtspunkt, dem der Differenzierungserlaß bei der Aufzählung der Ziele die Spitzenposition einräumte). Schließlich sei es bei fachübergreifender Differenzierung leichter, bei den Schülern vorhandene Lücken gezielt im Hinblick auf den bevorstehenden Berufseintritt auszugleichen.

Die Kritiker halten diesen Argumenten, die vorwiegend auf der Bildungslinie formuliert sind, Argumente auf der Erziehungslinie entgegen. Es würde damit eine Art neuer Stammgruppen gebildet, erneut müßten die Lehrer aus der neuen Gruppierung erst wieder eine Lerngemeinschaft machen, erneut müßten die Schüler andere Sozialbeziehungen aufnehmen, erneut würden gerade geschlossene Freundschaften gestört.

Das Argument, Schüler müßten in überschaubaren und halbwegs stabilen Gruppierungen aufwachsen, wird an der GSK von allen Beteiligten sehr ernst genommen und bringt Lehrer, die die „Abschlußdifferenzierung“ unter Leistungsaspekten befürworten, in Bedrängnis und Zwiespalt. Als Außenstehender sieht man aber auch, daß es sich schlecht mit dem ansonsten konsequent durchgehaltenen Fachlehrersystem verträgt, für das andererseits ins Feld geführt wird, man dürfe das Bild einer Klassengemeinschaft mit ihrem Lehrer nicht ideologisch hochstilisieren. Bezieht man die Wahlpflichtdifferenzierung und den Ganztagsbereich in die Betrachtung ein, wird ohnehin deutlich, daß der Schüler an der GSK nach und nach die Perspektive gewinnen muß, die ganze Schule als ein reichhaltiges Lernangebot zu überschauen und dabei häufig wechselnde Beziehungen zu verschiedenen Erwachsenen und Mitschülern einzugehen. Ferner träfe das Bild einer homogenen Intimgruppe auf die unter anderem Gesichtspunkt unerwünschten „Restklassen“ sehr viel eher zu als auf die Abschlußdifferenzierung, die auch für die HA-Stammgruppen die Regelungen in den Wahlpflichtbereichen und im Ganztagsbereich unberührt läßt.

Soweit wir während unserer Besuche von Argumenten Kenntnis erlangten, stellt sich der Diskussionsstand an der GSK derzeit so dar, daß die Befürworter der Abschlußdifferenzierung weniger widersprüchlich argumentieren, dafür aber die bildungsbezogenen Argumente bevorzugen, während die Kritiker einen weiteren Argumentationshorizont einhalten, innerhalb dessen ihnen aber eine konsistente Verknüpfung aller Argumente noch nicht gelungen ist.

Hinzu kommt, daß (wie schon bei der Interpretation des Erlasses) grundsätzliche Positionsunterschiede die Wahrnehmung beeinflussen, so daß für begründete Stellungnahmen eine Diskrepanz zwischen theoretischer Klärung und empirischer Untersuchung der Problemlage besteht. Die Diskussion über die Abschlußdifferenzierung hat an der GSK deshalb zeitweilig (und in bestimmten Situationen immer wieder) mehr deklamatorischen Charakter, zumal es an einer echten Alternative fehlt. Die Fortsetzung der Fachleistungsdifferenzierung über Klasse 8 hinaus, die von einigen Lehrern favorisiert wird, beläßt zwar die meisten Schüler in den gewohnten Grundkursen oder Erweiterungskursen, würde auch zulassen, daß in den Grundkursen betont berufsbezogen gearbeitet wird, dies aber um den Preis, daß die Zuweisung zu einem Fachleistungskurs bereits im 7. Schuljahr als vorweggenommene Abschlußentscheidung interpretiert werden könnte. Zieht man ferner in Betracht,

daß sich das Fundament/Additum-Modell nur mit erheblichen Anstrengungen über zwei Jahre durchhalten läßt, wird mit der erneuten Gruppierung im Zuge der Abschlußdifferenzierung mehr Durchlässigkeit geboten, als von dieser Alternative zu erwarten wäre.

In einem Punkt allerdings müssen wir den Kritikern an der GSK unter den gegenwärtigen Umständen doch zustimmen. Solange nicht auch für Schüler, die gegenwärtig „höchstens“ den Hauptschulabschluß erwerben, das 10. Pflichtschuljahr eingeführt ist, ist die fachübergreifende Differenzierung ein Torso. Für nur ein weiteres Schuljahr eine neue Differenzierungsform einzuführen, darf nicht als Dauerlösung gedacht sein. De facto ergibt sich ja bereits jetzt für viele Schüler ein zehntes Schulbesuchsjahr, sei es, daß sie doch noch den qualifizierten Hauptschulabschluß anstreben, sei es, daß sie in diesem Jahr den Hauptschulabschluß erreichen. Die Möglichkeit dazu bieten die Ziffern 7.5.3 und 7.5.2 des Erlasses über Leistungsbewertung, Abschlüsse usf. vom 2. 6. 76 in der Fassung vom 22. 12. 76, der im übrigen als Ergänzung des Differenzierungserlasses zu lesen ist.

4.3 Beobachtungen in Fachleistungskursen

In der dritten Woche unseres Aufenthalts an der GSK haben wir systematisch Fachleistungskurse in Mathematik (7. Jahrgang) und Deutsch (8. Jahrgang) besucht, und zwar nach Möglichkeit so, daß ein Beobachter den Grundkurs und in der darauffolgenden Stunde den entsprechenden Erweiterungskurs, der andere Beobachter den Erweiterungskurs und in der darauffolgenden Stunde den Grundkurs beobachtete. Wegen Stundenplanänderungen und Zusagen anderer Unterrichtsbesuche ließ sich das Schema nicht voll einhalten, es ist aber prinzipiell am besten geeignet, die Feinheiten von Differenzierungsmaßnahmen zu erfassen.

4.3.1 Mathematik im 7. Jahrgang

Es wurden insgesamt sechs Unterrichtsstunden und eine Fach-Team-Konferenz besucht. Berichtet wird hier über die jeweiligen Unterrichtsgegenstände und Detailprobleme, die der Abstimmung zwischen den beteiligten Lehrern bedürfen.

7. 5/6 G: Zunächst werden Kettenaufgaben im Kopf gerechnet:

23 plus 47 plus 30, Ergebnis geteilt durch 50, Ergebnis hoch 3

12 mal 8, plus 4, mal 100, minus 9500, plus 125, durch 25

7 hoch 2, plus 1, mal 20, plus 24, durch 512, hoch 5

Schüler gehen zum Lehrer und flüstern ihm ihr Ergebnis ins Ohr. (In einem Parallelkurs wurde ein wesentlich effektiveres Verfahren beobachtet, durchgeführt nach U. Diekert: Kopfrechnen um die Wette. Bonn: Dümmler, 4. Aufl. 1978)

Nach zehn Minuten wird mit dem Thema „Maßwiederholung“ begonnen. Schüler lesen an der Tafel an einem Meter-Lineal ab, wie viele dm ein m hat, wie viele cm ein dm hat, und dann an ihrem Platz, wie viele mm ein cm hat. Danach entsteht an der Tafel rechts folgendes Tafelbild:

mm	1000	1 000 000	1		
cm	100	100 000		1	
dm	10	10 000			1
m	1	1 000			
km	0,001	1			

Die letzten drei Spalten, in denen zunächst nur eine 1 steht, sollen die Schüler entsprechend den ersten beiden vervollständigen. Das versuchen sie in den folgenden 12 Minuten, bei vielen klappt es aber nicht. Daraufhin sammelt der Lehrer, der zwischenzeitlich von Schüler zu Schüler gegangen war, die Klasse nochmals zu einer Erklärung. Er beginnt in der 2. Spalte bei 1000 m und führt den Schluß auf dm so vor: „Wenn es (Meter) zwei wären, wären es hier (Dezimeter) zwanzig, nun sind es aber 1000 m, also... Diese Schlußweise wird an den ersten beiden Spalten noch mehrfach wiederholt, dabei zeichnet der Lehrer jeweils gebogene Pfeile von der unteren Zeile zur nächst höheren und bei dem Schluß von km auf m einen Doppelpfeil zur Betonung „mal tausend“, während die einfachen Pfeile „mal zehn“ bedeuten. Entsprechend werden dann gemeinsam die drei letzten Spalten ausgefüllt, am Ende sehr eilig, und nun mit dem Problem, daß auch von oben nach unten geschlossen werden muß. Die Möglichkeit, die Maßbezeichnungen waagrecht über Spalten anzuordnen, ist dem Lehrer bekannt, er befürchtet aber, daß Schüler damit nur noch mechanisch umgehen, nicht mehr wissen, nach welcher Spalte beim Ablesen jeweils das Komma zu setzen ist (hinter der, deren Bezeichnung gewählt wurde) und vor allem, daß sie das Prinzip nicht durchschauen, nach dem die Spalten bei Längenmaßen ein, bei Flächenmaßen zwei und bei Raummaßen und Gewichten drei Rechenkästchen breit gewählt werden. Außerdem kämen sie immer mit den Ausnahmen (hl, dz) durcheinander. Wenn der Kollege recht hat, haben es Schüler im Grundkurs Mathematik u. a. deswegen schwerer, weil sie klar strukturierende Prinzipien nicht durchschauen und statt dessen viele einzelne Regeln lernen müssen.

7. 5/6 E: Zunächst werden Hausaufgaben vom Typ $0,423 \text{ mal } 70$ oder $0,003 \text{ mal } 4,2$ verglichen. Bei einer Aufgabe wird an der Tafel der Rechenweg erläutert, im übrigen werden nur die Ergebnisse genannt. Danach wird nochmals die Regel wiederholt: Behandlung wie natürliche Zahlen, beim Ergebnis Dezimalstellen abstreichen. Wie sind wir darauf gekommen? – Ein Schüler wiederholt an der Tafel den Gedankengang der Einführung mit folgender Aufgabe:

$$\begin{array}{r}
 0,25 \text{ mal} \quad 0,7 \text{ gleich} \quad 0,175 \\
 \hline
 \begin{array}{r}
 25 \\
 100
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 7 \\
 10
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 175 \\
 1000
 \end{array}
 \end{array}$$

Nun schlägt der Lehrer vor, das gleiche bei der Division zu probieren (Wer versucht es an der Tafel?). Er diktiert $3,2 : 4$.

Der Schüler schreibt zunächst

$$\begin{array}{r}
 32 : 1 \\
 10 \quad 4
 \end{array}$$

stellt aber sofort danach

$$\text{richtig } \frac{32}{10} \times \frac{1}{4} = \frac{8}{10} = 0,8$$

Ein zweiter Schüler löst die Aufgabe $0,56 : 8$ „auf dem Bruchstrich“ mit diagonalem Kürzen, er streicht die 56 schräg durch und schreibt hinter die 1 mit einem Malpunkt die 7, streicht ebenfalls die 8 und schreibt dahinter mit Malpunkt eine 1. Das ergibt $7/100$, die er oben bei der Aufgabe als $0,07$ einträgt.

$$\text{im Bild: } \frac{56}{100} : \frac{8}{1} = \frac{56 \times 1 \cdot 7}{100 \times 8 \cdot 1} \quad (\text{das = für „mal“ stammt vom Berichterstatter})$$

Wieder soll die Regel genannt werden. Sie verknüpft die Regel der Bruchrechnung

(„... mal Kehrwert“) mit der oben wiederholten Multiplikationsregel. Dem folgt die Arbeitsanweisung, eine Reihe von diktierten Aufgaben entsprechend zu lösen. (Der Lehrer erläutert dem Beobachter, daß er die Aufgaben diktiert, obwohl sie im Rechenbuch stehen, weil er meint, die Schüler konzentrieren sich besser, wenn er die Aufgaben diktiert.) Die Schülerin neben dem Beobachter fragt diesen: „Auf welche Art denn jetzt?“ (Sie meint: Über Brüche oder nach der Regel.) Sie arbeitet dann aber zügig und trotz in der Klasse ansteigenden Lärmpegels neun Minuten lang an den Aufgaben, wobei sie die Ergebnisse jeweils zweimal mit dem Lineal unterstreicht. Auf die Frage des Beobachters: „Du machst wohl gern Mathe?“ antwortet die Schülerin mit ja. Mit anderen Schülern hat der Lehrer mehr Schwierigkeiten, er muß sie mehrfach darauf aufmerksam machen, daß er nicht Partner- oder Gruppenarbeit, sondern STILL-arbeit angesagt habe. Beim Vorlesen der Ergebnisse moniert der Lehrer die Sprechweise „Null-Komma-Achthundertfünfunddreißig“ (für 0,835).

Ein Vergleich der beiden Unterrichtsstunden in der dritten Schulwoche (vermutlich nach einer gewissen Anlaufzeit mit Formalia wie in den Klassen des Jahrgangs 5/6) zeigt, daß der Erweiterungskurs dem Grundkurs bereits weit enteilt ist. Aus Gesprächen geht hervor, daß die Kollegen diese Konstellation gewohnt sind. Sie führt zu dem Problem, daß zum Testtermin, wenn der Grundkurs die Grundanforderungen erfüllt hat, diese bei den Schülern des Erweiterungskurses bereits wieder in Vergessenheit geraten, weil sie sich längere Zeit (und mit mehr Anstrengung) mit Zusatzanforderungen herumgeschlagen haben. Andere Kollegen halten dem entgegen, daß Schüler im Erweiterungskurs die Grundanforderungen eben „im Schlaf“ beherrschen müßten, auch ohne nochmalige Wiederholung. Es scheint demnach in beiden Kursen die Tendenz zu bestehen, das Lerntempo auf die jeweils guten Schüler abzustimmen, was dazu führt, daß die Beherrschung der Grundanforderungen entgegen den Modellvorstellungen (Fundamentum/Additum) nicht ausreicht, um nach einer Aufstufung dem Erweiterungskurs zu folgen. Diese Tendenz beschreibt gerade in Mathematik keine notwendige Orientierung. Gerade in diesem Fach lassen sich gute Schüler besonders leicht von der Klasse abkoppeln und mit Sonderaufgaben versorgen, so daß nichts dagegenspräche, wenn der Erweiterungskurs im Lerntempo mehr auf die Schüler mittlerer Leistungsfähigkeit abgestimmt würde.

Neben diesem generellen Orientierungsproblem wird aber bei dem Vergleich eine Fülle von Detailproblemen sichtbar. Nach welchen Methoden und mit welchen Veranschaulichungen sollen Algorithmen eingeführt werden? Wie sind die Regeln zu formulieren? Welche Schreibweise wird vereinbart (z. B. beim Kürzen)? Welche Sprechweisen werden zugelassen (0,835)? – Über alle diese Fragen müßte in der Fachkonferenz oder wenigstens in den Fach-Team-Konferenzen Einigkeit erzielt werden, wenn die Kurse durchlässig sein sollen (und zwar nicht nur vertikal, sondern auch horizontal, wenn im Zuge der Abschlußdifferenzierung Schüler aus verschiedenen Grundkursen eine neue Stammgruppe bilden und Schüler aus verschiedenen Erweiterungskursen ebenfalls).

In der Fach-Team-Konferenz, die sich im wesentlichen mit der Frage beschäftigte, welche Aufgaben im nächsten Test welchen Kursen zumutbar seien (wobei auch Unterschiede zwischen parallelen Grundkursen bzw. Erweiterungskursen deutlich wurden), wurden solche Fragen mehrfach am Rande (jedoch nicht systematisch) angesprochen, z. B. das methodische Problem, ob bei Aufgaben vom Typ $11,47 : 7$ die stellenweise Division halbschriftlich (ohne Nullen) oder schriftlich (mit Nullen) zu verlangen sei. Also

Ein anderer Schüler korrigiert das zu dem endgültigen Tafelbild:

18,90 DM

32,00 DM Danach formulieren die Schüler die Antwort:

50,90 DM „Die Fernsprechnung für Familie Hass beträgt 50,90 DM.“

Es liegt auf der Hand, daß es Zeit braucht, bis alle Mitglieder eines Teams und nicht nur der Lehrer, der die Aufgabe ausgewählt oder konstruiert hat, die Feinheiten durchschauen, die hier eingebaut sind, und dem Lehrer in der Stunde Gelegenheit geben, die Schüler von einem interessanten oder kritischen Punkt zum Nächsten zu locken.

7.9 G: Gerechnet werden Aufgaben vom Typ $0,72 : 16 = 0,045$. Um darauf aufmerksam zu machen, „worauf es ankommt“, schreibt der Lehrer bestimmte Ziffern rot an die Tafel (hier kleine o)

$0,72 : 16 = 0,045$ (die 5 ebenfalls rot)

$$\begin{array}{r}
 6400 \\
 \hline
 80 \\
 80 \quad (\text{die 8 ebenfalls rot}) \\
 \hline
 00
 \end{array}$$

Andererseits erläutert er aber die Division mit dem Begriff Platzhalter und folgender Tafelanschrift:

Dividend : Divisor = Quotient

$$\begin{array}{rcl}
 \times & : & 11 = 2,75 \\
 \times & = & 11 \text{ mal } 2,75
 \end{array}$$

mit einem Pfeil vom Divisionszeichen bis hinter die 2,75 in der ersten Zeile.

Diese Erklärung und Schreibweise, neuerdings auch in der Grundschulmathematik gebräuchlich, um das Teilen mit „Rest“ zu vermeiden ($31 = 4 \times 7 + 3$), entstammt der methodischen Tradition des Gymnasiums.

7.9 E: Zunächst soll der Bruch $^{10}/_{11}$ in einen Dezimalbruch verwandelt werden, es wird gerechnet bis 0,9090909... Damit wird verglichen $^{3}/_{5} = 3:5 = 0,6$. Der Lehrer führt den Begriff nichtabbrechender Dezimalbruch ein und darauf die Unterscheidung (als Merksatz ins Regelheft diktiert): „Brüche, bei denen eine bestimmte Ziffernfolge immer wiederkehrt, heißen periodische Dezimalbrüche.“ Die Schreibweise (Strich über der Periode) wird erklärt und die Sprechweise mehrfach wiederholt: $^{1}/_{3} = 1:3 = 0,3$ gesprochen: Null Komma Periode drei, $^{1}/_{6} = 1:6 = 0,16666 = 0,1\bar{6}$ gesprochen: Null Komma eins Periode sechs. An folgenden Brüchen sollen die Schüler untersuchen, ob sie abbrechen oder nicht, wenn man sie in Dezimalbrüche verwandelt: $^{3}/_{7}$, $^{4}/_{25}$, $^{7}/_{9}$, $^{7}/_{4}$, $^{3}/_{8}$, $^{7}/_{12}$. Beim Vorlesen der Ergebnisse legt er strikt Wert darauf, daß die Sprechweise eingehalten wird. Er legt dann an der Tafel eine Tabelle an und läßt in die Spalten eintragen, bei welchen Nennern Brüche abbrechend oder periodisch sind.

abbrechend: 25 – 5 – 4 – 8 – 125 – 2 – 10

periodisch: 9 – 7 – 12 – 3 – 6 (im Original senkrechte Tabelle).

Er erläutert dabei das Format der Tabelle („Legt das mal für zehn Zeilen an!“) und den Begriff „Kopfzeile“. Die Schüler sollen an weiteren Aufgaben untersuchen, in welche Spalte der Nenner paßt. Die Vorgehensweise trägt insgesamt einen gleichsam experimentellen Charakter und – bei aller straffen Führung – Züge von nachentdeckendem Lernen. In keinem anderen Unterricht wurde außerdem derartiger Wert auf Präzision in Schreib- und Sprechweisen gelegt. Insgesamt ein Stil, der für

eine Berufsfachschule typisch wäre und ähnlich dem im Fach Technik beobachteten ist.

Die letzten beiden Beobachtungen wurden mitgeteilt, um darauf aufmerksam zu machen, daß auch Unterricht, der – jeder auf seine Weise – Wert auf allgemeinere Zusammenhänge und Präzision legt, sich für die Schüler erheblich unterscheiden kann. Es ist nicht nur die Verschiedenheit der Inhalte oder Algorithmen, sondern mehr noch der Stil und damit verbundene Grundeinstellungen, was den Unterschied zwischen den sechs beobachteten Stunden ausmacht. In dem breiten Spektrum zwischen (Volksschul)-Rechenunterricht (7. 5/6 G) und rein gymnasial orientiertem Mathematikunterricht (in der Stichprobe nicht vertreten, außer in der einen Szene in 7. 9 G) gibt es noch eine Reihe weiterer Spielarten, die den Unterricht für die Schüler bei jedem Lehrer anders aussehen lassen und die, obwohl fachlicher Natur, durch Abstimmungen nicht völlig auszuschließen sein dürften.

Zum Schluß sei die Liste der Grundanforderungen und Zusatzanforderungen aufgeführt, die dieser Unterrichtseinheit zugrunde liegt. Mit einigem Erstaunen stellt man fest, daß dieses bunte Vielerlei, das in so wenigen Stunden zu beobachten war, durchweg den von Lernzielen vorgegebenen Rahmen einhält. Die Kurse sind eben unterschiedlich weit fortgeschritten, und solche Nuancen lassen sich auf der Lernzielebene kaum beschreiben.

Unterrichtseinheit: Dezimalbrüche

Grundanforderungen

Zehnerbrüche als Dezimalbrüche schreiben und umgekehrt
Dezimalbrüche lesen/ordnen/auf dem Zahlenstrahl darstellen
... auf bestimmte Stellenzahl runden
... addieren und subtrahieren
... mit Zehnerpotenzen multiplizieren und dividieren
... multiplizieren und dividieren mit Überschlagsrechnung
durch Division Brüche in Dezimalbrüche verwandeln
endliche/unendliche, periodische und abbrechende Dezimalbrüche unterscheiden
Größen, deren Maßzahlen Dezimalbrüche sind, in anderen Einheiten angeben.

Zusatzanforderungen
Geeignete Brüche durch Erweitern in Brüche verwandeln, die eine Zehnerpotenz im Nenner haben
Rechnungen mit Dezimalbrüchen auf das Rechnen mit Brüchen zurückführen können
Aufgrund der Primzahlerlegung eines gekürzten Bruches Voraussagen über die Dezimalbruchdarstellung machen

Periodische Dezimalbrüche in gewöhnliche Brüche umwandeln.

4.3.2 Deutsch im 8. Jahrgang

In Deutsch wurden im 8. Jahrgang zwölf Unterrichtsstunden beobachtet, die hier nur bezüglich ihrer Inhalte und ihres didaktischen Kerns beschrieben werden können.

nen, weil die angemessene Darstellung von Details – soweit sie nicht schriftlich (Tafelbild oder Heft) festgehalten sind – ohne Tonbandaufzeichnungen der Stunden nur in Ausnahmefällen und damit sehr selektiv möglich wäre. Mehr noch als im Mathematikunterricht machen sich im Fach Deutsch Unterschiede in Anspruchsniveau und Stil in Feinheiten der Interaktion geltend, die ohne technische Hilfen nicht dokumentiert werden können.

Ferner wird darauf verzichtet, Disziplinprobleme, die sich hier stärker als im Mathematikunterricht geltend machten, nochmals in ihrer Genese und Bewältigung durch die Lehrer zu schildern, obwohl das Material wichtige Belege für die These enthält, daß es bei der Bewältigung dieser Situationen weniger auf die Statur als auf die innere Haltung des Lehrers ankommt.

Schließlich machte sich hier mehr als bei der Beobachtung des Mathematikunterrichts als Defizit bemerkbar, daß uns nur ausnahmsweise Informationen über einzelne Schüler und auch die nur in grober Form (amerikanisches Gastkind, neue Schülerin von benachbarter Schule u. ä.) zur Verfügung standen.

Das für beide Kursniveaus gemeinsame Thema der Unterrichtseinheit knüpft an Harry Kemelmans Idee an, aus einem einzigen Satz durch „logische Analyse“ eine Geschichte zu entwickeln. Sein bekannter Nine Mile Walk ist im Lesebuch „Lesen-Darstellen-Begreifen“, Band C8 (Frankfurt: Hirschgraben) als „Ein Fußmarsch von neun Meilen“ abgedruckt und mit Arbeitsanweisungen unter der Überschrift „Kemelmans Spiel: Geschichten aus Erzählkernen“ versehen. Eine grobe didaktische Analyse klärt, daß die Unterrichtseinheit mindestens zwei Phasen haben muß, eine, in der das Konstruktionsprinzip durch die Analyse einzelner Sätze erlernt wird, und eine, in der aus (oder zu) Sätzen Geschichten geschrieben werden. Dazwischen müßte (als eine Art Höhepunkt) Kemelmans Geschichte gelesen (und eigentlich durchanalysiert) werden. Das Lesebuch setzt diesen Arbeitsschritt (Arbeitsanweisungen S. 36) jedenfalls voraus; und wer die biographischen Mitteilungen auf den beiden folgenden Seiten aufmerksam liest, erfährt auch, daß Kemelman 14 Jahre brauchte, bis er schließlich alle Ideen und Techniken zusammen hatte, um die Geschichte zu dem Satz schreiben zu können: „Ein Fußmarsch von neun Meilen ist kein Spaß, schon gar nicht im Regen“ – zu dem Satz, der einen Mörder überführt.

Im Vergleich zu Kemelman müßten also für den Durchschnittsschüler 14 Tage ausreichen, um das Prinzip zu erlernen und 45 Minuten, um aus einem Satz eine Geschichte zu machen. In diesem Sinne schlägt das Lesebuch vor: „Probieren wir das doch auch einmal. Natürlich können wir nicht erwarten, dadurch einen Kriminalfall aufzuklären. Aber eine Geschichte entdecken wir sicher auch.“ (S. 39) Dem folgt als Beispiel eine kurze Analyse des Satzes: „Am andern Morgen saß der Alte tatsächlich noch immer am Ufer und wartete.“ Folgende Fragen werden den Schüler vorge schlagen:

Wie lange sitzt der Alte schon dort?

Ist das eine außergewöhnliche Verhaltensweise?

Der Erzähler fügt das Wort „tatsächlich“ ein. Was drückt er damit aus?

Warum kann es sich nicht um einen Fischer handeln, der auf einen Fang wartet?

Was kann den alten Mann veranlassen, so lange am Ufer zu sitzen?

Welches innere Verhältnis muß er zu dem Erwarteten haben?

Ist es wahrscheinlich, daß der oder das Erwartete noch eintrifft?

Um welche Art Gewässer handelt es sich?

Schon solche dem jeweiligen Satz angemessenen Fragen stellen zu lernen, wäre für die Schüler eine beachtliche Leistung. Dann aber kommt der entscheidende Sprung, man muß eine Idee haben, die alle („logisch“) möglichen Antworten inte-

griert. Als sei das die einfachste Sache der Welt, schlägt das Buch den Schülern ganz naiv vor: „Erfinde eine Kriminal-, Schelmen- oder Liebesgeschichte, in der dieser Satz (...) auf sinnvolle Weise vorkommt.“

Damit ist (für die gedachte zweite Phase der Unterrichtseinheit) die Situation klar: Die Schüler werden total überfordert sein und entweder belanglose Geschichtchen schreiben, denen der Satz als eine Art Auslöser oder bestenfalls Überschrift dient, oder mangels Ideen überhaupt schweigen. Schlimmer noch: Je besser ein Schüler „Kemelmans Spiel“ verstanden hat, um so klarer muß ihm sein, daß er es nicht so mir nichts, dir nichts nachspielen kann; ein Lehrer, der die Geschichtchen als Lösung akzeptiert, verwässert also die in der ersten Phase der Unterrichtseinheit (bestenfalls) gestiftete Einsicht, was eine deduktive Problemlösung ist. Daß die Schüler (und Lehrer) bereits durch diesen Teil der Unterrichtseinheit überfordert sein werden, kann man (rein deduktiv!) aus dem Buch selbst ableiten. Die Autoren drucken als Beispiel für einen deduktiven Schluß einen ab, der falsch ist: „Alle Vögel haben Federn. Dieses Tier hier hat Federn. Also ist es auch ein Vogel.“ Nur unter der (empirischen!) Voraussetzung, daß außer Vögeln keine anderen Tiere Federn haben, ist der Schluß haltbar. Daß er logisch falsch ist, sieht man sofort, wenn man „Vögel“ durch „Enten“ ersetzt, das Tier könnte auch ein Huhn sein.

8. 7/8 E: Kemelmans Geschichte war den Schülern einfach zu lang (vier Druckseiten im Lesebuch), der Lehrer hat daraus die Konsequenz gezogen, Kemelmans Prinzip mit einem eigenen Arbeitsblatt einzuführen. Es geht von einem Kernsatz aus und stellt die Schüler vor die Aufgabe, fünfmal aus zwei bis drei Antwortvorgaben die beste herauszusuchen und ihre Wahl schriftlich zu begründen. Kernsatz: „Warum muß gerade jetzt schönes Wetter sein, wo wir wieder in der Schule sitzen!“ (Darunter in fünf Blöcken:)

- a. Der Sprecher ist ein Lehrer.
 - b. Der Sprecher muß ein(e) Schüler(in) sein.
- a. Er ärgert sich über den Schulbeginn.
 - b. Ihm macht die Hitze in der Schule zu schaffen.
 - c. Er ist unzufrieden über das Regenwetter in der Ferienzeit.
- a. Die Ferien liegen schon weiter zurück.
 - b. Die Ferien sind erst seit kurzem zu Ende gegangen.
- a. Er ist in den Ferien in den Süden gefahren.
 - b. Er ist in den Ferien zu Hause oder innerhalb der nächsten Umgebung gewesen.
- a. Er ist ein begeisterter Wanderer.
 - b. Er geht im Urlaub gerne schwimmen.
 - c. Er ärgert sich, daß er nicht braungebrannt aus den Ferien zurückkam.

Aufgabe: Die möglichen Schlußfolgerungen sind in Gruppen zusammengefaßt. Welche Schlußfolgerung findest du in der jeweiligen Gruppe am wahrscheinlichsten?

Begründe kurz deine Entscheidung (stichpunktartig in den Zwischenräumen).

Die Zwischenräume waren im Original (DIN A 4) ausreichend groß. Vernünftigerweise soll der Schüler nur die **wahrscheinlichste** Schlußfolgerung finden (was strenggenommen bereits gegen Kemelmans Spielregeln verstößt). Die im letzten Block favorisierte Schlußfolgerung (b) ist in Kierspe (mit Hallenbad neben der Schule) schwer haltbar – empirische Bedingungen drängen sich (wie allerdings auch bei Kemelman) in die „logische“ Analyse. Sieht man von einigen Disziplinproblemen

speziell in diesem Kurs ab, erwies sich das insgesamt als eine gut durchdachte und angemessene Aufgabenstellung, der die Schüler (soweit nicht überhaupt anderweitig interessiert und zu Gange) mit einigem Interesse und achtbaren Ergebnissen folgten.

8. 7/8 G: Parallel dazu (und ebenfalls in der 8. und 9. Stunde am Freitag) im Grundkurs mit immerhin 28 Schülern ein Muster für die Konstellation: Selbstdisziplin des Lehrers erzwingt Arbeitshaltung bei Schülern, obwohl neben den äußeren Bedingungen (letzter Nachmittag der ersten vollen Schulwoche und verlockendes Wetter) auch die didaktischen Bedingungen ungünstig sind. Die Schüler hatten zu Kernsätzen Erzählungen zu schreiben und lesen sie nun vor. Die Mitschüler sollen dazu Stellung nehmen, ob zunächst plausible Folgerungen aus dem Satz gezogen wurden und dann die Geschichte die Folgerungen vernünftig integriert. Das erfordert einmal, sehr genau zuzuhören, zum anderen aber, die Abstriche zu machen, die gerecht sind, wenn der Autor nicht Kemelman heißt und nicht 14 Jahre Zeit hatte.

a) Ein Mann mit dem Hut auf dem Kopf geht über den Friedhof. Für die Schülerin ist das ein Arbeitsloser, der im Handstand über den Friedhof läuft, ohne den Hut zu verlieren. Die Kritik der Schüler stellt fest, das sei unecht/unwirklich; wenn jemand so etwas tue, um Aufsehen zu erregen, dann doch nicht auf dem Friedhof, wo kaum Leute seien. Die Autorin habe den Satz „beiseite geschoben“. Dabei gehen die Kritiker geschickt aufeinander ein, gebrauchen Wendungen, die typische Anzeichen schulischer Gesprächskultur sind (Wie die Gabi gesagt hat, ... möchte aber noch hinzufügen / also der Klaus hat gesagt, ... ich finde aber / wo du geschrieben hast ... oder so, lies doch die Stelle bitte nochmal vor ... dazu möchte ich sagen – u. ä.)

b) Ich mußte abends nach Hause laufen, und das auch noch im Dunklen. Der Schüler hat eine hübsche Gruselgeschichte verfaßt mit der Pointe, daß die Gestalt, die hinter ihm durch den Wald geht und ihn einholt, ihm die vergessene Jacke nachträgt. Die Schüler finden das (mit Recht) gelungen. Die Lehrerin verunsichert sie absichtlich durch Rückfragen, ein Mädchen geht auf diesen Leim, aber der Autor verteidigt sich geschickt.

c) Meine kleine Freundin, die Claudia heißt, ist mit dem Fahrrad verunglückt. Ein Mädchen liest eine etwas langweilige Geschichte vor, an deren Ende sie schließlich selbst verunglückt ist. Die Schüler, die selbst eine Geschichte verfaßt haben, verteidigen die Autorin solidarisch gegen die Kritik der übrigen Klasse und der Lehrerin – vielleicht weil sie am eigenen Leib erfahren haben, was es bedeutet, Kemelman zu spielen. Zu diesem Satz wird ein weiterer Aufsatz vorgelesen: Claudia flieht vor einem sie verfolgenden Mann, ist dabei aber durch das Fahrrad behindert – und wacht dann erleichtert auf.

Von den 28 Schülern sind in diesem Teil der Doppelstunde außer denen, die ihren Aufsatz vorlesen, 14 mit einer Stellungnahme beteiligt, zehn hörten vorwiegend zu, zeitweilig durch Nachbarkontakte abgelenkt.

Bezieht man das Geschehen in der Klasse auf die Anforderungsstruktur zurück, kann man nur mit Hochachtung registrieren, wie gut sich die Schüler in der ihnen vom Schulbuch zugemuteten Überforderungssituation geschlagen haben.

Deutlich wird das in der zweiten Hälfte der Doppelstunde, als sich nach und nach herausstellt, auf welcher Basis diese Leistungen vollbracht wurden.

Die Schüler schreiben in dieser Zeit ab, was sie noch vor der Pause an der Tafel zusammengetragen hatten. Zu einer Zeitungsnotiz (ein ausgebrochener Strafgefangener befindet sich am nächsten Morgen zu seinem Erstaunen wieder in seiner alten Strafanstalt, weil er beim Trampen offenbar den falschen Güterzug erwischt) haben die Schüler an der Tafel geordnet:

Bekannt:

- a) einen Tag zuvor abgehauen
- b) war im Gefängnis
- c) hat im Zug geschlafen
- d) landet wieder im Gefängnis

Was man wissen möchte:

- Was ist ihm passiert?
- Ist er wieder im Gefängnis?
- Warum wollte er ausbrechen?
- Wie ist er ausgebrochen?

Mehrere Schüler tun sich bereits mit dem Abschreiben schwer, darunter auch einer, der zuvor mündlich vier längere Stellungnahmen abgab, ihre Handschrift ist unbeholfen, sie brauchen viel Zeit, machen viele Abschreibfehler, ohne es zu bemerken. Es ist deswegen nicht überraschend, daß für die letzte halbe Stunde (wie im Erweiterungskurs auch) anhand einer im Sprachbuch in Faksimile wiedergegebenen Seite aus dem Duden und dem Duden selbst das alphabetische Aufsuchen von Wörtern geübt wird. Mit Kemelman muß man allerdings feststellen, daß diese Aufgabenstellung zwei Voraussetzungen impliziert: Erstens müssen die Schüler überhaupt daran interessiert sein, richtig zu schreiben (und nicht nach dem Motto: „Na was wollen Sie denn, Sie haben es doch verstanden“ – so in einer anderen Situation ein Schüler zum Lehrer), zweitens müssen sie halbwegs zutreffende Hypothesen über die Schreibweise eines Wortes haben, um es im Duden finden zu können. Hessische Schüler, die b und p, d und t etc. im Anlaut verwechseln, haben im Duden wenig Hilfe.

Faßt man zusammen, worin die Überforderungssituation im einzelnen bestand, kann man nun folgende Elemente nennen.

Schüler mit Schwierigkeiten in den Kulturtechniken sollen durch Analyse eines Kernsatzes mit Hilfe von Fragen, die sie zuerst selbst stellen müssen, dessen implizite Voraussetzungen aufdecken und mit Hilfe einer Idee eine Geschichte gestalten, die diese Voraussetzungen plausibel integriert. Ihre Mitschüler sollen beurteilen, ob sie diese Aufgabe (relativ) angemessen gelöst haben. Zu dieser objektiven Beschreibung der Situation ist noch folgender subjektiver Tatbestand in Rechnung zu stellen: Die Schüler sind weniger an der Logik als am Schicksal der in den Geschichten handelnden Personen interessiert. Das geht nicht nur aus ihren eigenen Aufsätzen hervor, sondern auch aus den weiteren Fragen unter der Überschrift: „Was man wissen möchte“:

Was hat er für ein Gesicht gemacht, als er gemerkt hat, daß er wieder im Zuchthaus ist?

Ob er Freunde hatte?

Ob sie ihm geholfen haben, wieder rauszukommen?

Wie lange er noch drin bleiben mußte?

Wie lange war er im Gefängnis?

Die Aufgabe, Geschichten nach Kemelmans Spielregeln zu produzieren, ist also nicht einmal altersgemäß, sie setzt mehr Distanz zum Geschehen voraus, als Schüler dieses Alters aufzubringen vermögen. Anders ist das bei der Aufgabe, Sätze auf ihre impliziten Voraussetzungen hin zu analysieren, noch dazu, wenn es Sätze sind, die den Schülern vertraute empirische Voraussetzungen haben wie den vergangenen Sommer in Kierspe.

8. 7/8 E: Am nächsten Tag steht der Erweiterungskurs 8. 7/8 vor der Aufgabe, den Satz „Am anderen Morgen saß der Alte tatsächlich...“ nach Analyse gemäß Lesebuch (S. 39) zu einer Kriminal-, Schelmen- oder Liebesgeschichte auszubauen. Um 10.25 Uhr (also nach rund 20 Minuten Arbeitszeit) haben geschrieben:

3 Schüler ca. eine Seite DIN A 4,

14 Schüler maximal eine halbe Seite,

15 Schüler nichts.

8. 7/8 G: Im Grundkurs nebenan sollen die Schüler die Vor- und Nachgeschichten zu der Zeitungsnotiz vom Vortage ausarbeiten. Bis 10.25 Uhr haben die acht Schüler, die beobachtet werden konnten, geschrieben (in Zeilen):

A 8, B + C je 16, D + E je 2, F 4, G 3; F schafft bis 10.35 Uhr 14 Zeilen, bei den Jungen D + E ändert sich bis zum Ende der Stunde nichts. A, B und C lesen wechselseitig ihre Geschichten vor, eine der Schülerinnen setzt mit Anmerkungszeichen noch 8 Zeilen hinzu. A schreibt als einzige über den Gong hinaus und hat zum Schluß anderthalb Seiten verfaßt.

In beiden Kursen (die hier vor gleicher Anforderung standen) ist die Leistungsstreuung erheblich. In diesem Fall hängt die Leistung allerdings (zumindest war das im Erweiterungskurs das Hauptproblem) wesentlich davon ab, ob man einen Einfall hat. Trotzdem teilten die Lehrer unseren Eindruck, daß sich die Leistungsspektren beider Niveaus beträchtlich überschneiden.

In zwei weiteren Stunden 8. 1/2 G und 8. 3/4 E werden ebenfalls Aufsätze zu Erzählkernen vorgelesen und kommentiert. Unsere bisherigen Eindrücke werden bestätigt: die Schüler fassen den Kernsatz im Sinne einer Überschrift auf und schreiben dazu mehr oder minder passende Geschichten aus ihrem Erlebnisbereich (u. a. auch in Anlehnung an Heidi im Fernsehen).

8. 1/2 E: Die wichtigste Abweichung von diesem Gesamtbild findet sich im Erweiterungskurs 8. 1/2, wo der Text von Kemelman wirklich gelesen und analysiert wird. Das Tafelbild zeigt die relevanten Orte mit Entfernungspfeil und folgendem Text:

OLD SUMTER: Gasthof. Der Mörder übernachtet hier und wartet auf den Anruf.

HADLEY: Die Lokomotive nimmt in Hadley Wasser auf; der Zug hält also dort, und der Mörder steigt unbemerkt zu, führt die Tat aus und verschwindet.

Zu Beginn der Stunde steht bereits links an der Tafel: „Überleitung: Mörder sieht Opfer zum 1. Mal.“ – und rechts:

- „a) Motiv
- b) Planung/Nachforschung
- c) Ausführung des Mordes
- d) Aufklärung
- e) Verhaftung/Verurteilung“.

Die Schüler sind dabei, den Hauptteil der Geschichte chronologisch zu rekonstruieren. Bezogen auf die didaktische Analyse der Unterrichtseinheit befindet sich der Kurs also in der mittleren Phase.

In den anderen Stunden wurde thematisch von der Unterrichtseinheit abgewichen bzw. im Bereich sprachlicher Techniken (dies aber unabhängig vom Thema und mit anderem Material) gearbeitet: Wiederholung der Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede, Vorbereitung eines Diktates, Besprechung eines anderen Lesestücks.

Im Vergleich zu den Beobachtungen im Mathematikunterricht des 7. Jahrgangs fielen uns (zusammenfassend) auf:

- die vermutlich noch größere Leistungsstreuung innerhalb jedes Kurses und die Ähnlichkeit der Anforderungen in Grund- und Erweiterungskurs,
- Diskrepanzen zwischen mündlichen und schriftlichen Leistungen,
- das Problem, die didaktische Struktur einer Unterrichtseinheit zwischen den Kollegen abzustimmen.

Gerade in der letzten Hinsicht entsprachen unsere Beobachtungen den Erwartun-

gen gegenüber einem „großen und heterogenen“ Fach (im Sinne von Kapitel 2). Detailliertere Untersuchungen müßten sich auf die schriftlichen Ausarbeitungen der Schüler oder/und auf Wortprotokolle der Stunden stützen.

4.4 Beobachtungen zur Abschlusdifferenzierung

Im 9. Jahrgang wurde eine HAQ-Stammgruppe einen Vormittag lang begleitet, um (wie tags zuvor in einem 7. Schuljahr) den Wechsel der Fächer, Lehrer und Räume aus der Perspektive der Schüler zu erleben. Für HA-Stammgruppen liegt nur das Protokoll einer Stunde vor, zu der wir speziell eingeladen worden waren. In der HAQ-Stammgruppe 9. 4 wurden die Fächer Englisch und Deutsch eine bzw. zwei Stunden lang beobachtet.

Englisch wird einsprachig erteilt (was offensichtlich nicht alle Schüler gewohnt sind). Angesichts eines Bildes, das die Schüler beschreiben sollen, kommen ziemlich viele Schüler zu einer Äußerung, vorwiegend in kurzen oder unvollständigen Sätzen:

a lot of young people
they have to talk
they are white and black people
people eat in the school
they go in the school to afternoon
they have school all day

Der Lehrer stellt unauffällig Fehler richtig (indem er den Satz vervollständigt und richtig wiederholt), stellt einige Vokabeln zur Verfügung (coloured, common room, free period, comprehensive school), klärt den Unterschied zwischen people und pupil.

Nachdem er gefragt hat, was auf dem Bild besonders charakteristisch sei (es handelt sich um eine Gesamtschule, und die Schüler lernen also, auf Englisch über eine Schule zu sprechen, wie sie selbst sie besuchen), hält sich der Lehrer eine Zeitlang völlig zurück zugunsten mehrerer Schüleräußerungen. Gegen Ende dieser Phase, die insgesamt 11 Minuten dauert, beteiligt er sich (nun aber mehr aus sachlichem als sprachlichem Anlaß); Schüler: „These pupils doesn't have a school uniform.“ Lehrer: „Is that surprising?“ Schüler: Yes, in the other high schools they wear uniform.“ In diesem Zusammenhang werden sachlich die Unterschiede geklärt und begrifflich eingeführt: grammar school, secondary modern school, regulations; sprachlich wird geklärt very free (free'er) more free. Das Englisch der Schüler ist praktisch immer eine Übersetzung aus dem Deutschen (they have to talk, eat in, go in the school, have school, free'er!!). In den sechs Jahren, die sie (einschließlich Grundschule) Englisch hatten, dürfte nicht sehr oft einsprachig unterrichtet worden sein.

Im zweiten Abschnitt der Stunde wechselt der Lehrer die diagnostische Perspektive: „I want to know about your reading-practice.“ Die Schüler lesen den Text mit Bild mit verteilten Rollen vor. Von den Schülern, die sich melden, liest einer stotternd, die anderen flüssig mit kleinen Aussprachefehlern und in deutschem Tonfall. Nach acht Minuten ist der Text einmal gelesen. Nun wird der Text erarbeitet, indem die Schüler ihn nochmals lesen (der Versuch, frei nachzuerzählen, scheiterte) und der Lehrer Worterklärungen dazu gibt. Er gibt sie auf Englisch, fügt aber die deutsche Bedeutung hinzu und schreibt die Wörter mit deutscher Übersetzung an die Tafel (u. a. really – wirklich, as soon as – sobald wie, subject – Fach, those – jene).

Mündlich läßt er einige idiomatische Wendungen wiederholen (I am fed up with, those stupid subjects).

Obwohl seine Tafelschrift (für den Beobachter) sehr gut lesbar ist, fragen die Schüler nach einzelnen Buchstaben zurück. Sie erfassen also nicht alle Wörter als Wortbild, sondern buchstabierend. Die Schüler schreiben die Vokabelliste ab. Nachdem sie nochmals (mit deutscher Bedeutung) vorgelesen ist, beschließt eine kurze Einübung des neuen Wortschatzes die Stunde. Dabei ist wie in der ersten Phase die Schülerbeteiligung wieder breiter gestreut.

Zufällig hatten wir ein halbes Jahr später den Vergleich mit einem Englisch-Grundkurs im 11. Jahrgang an einem besonders renommierten hessischen Gymnasium. Bei anspruchsvollerer Thematik (Holocaust, Old Man and the Sea) war die Beteiligung geringer, der Wortschatz größer, die Aussprache fehlerhaft und deutsch getönt. Die Methode des Lehrers (sehr reichhaltige einsprachige Worterklärungen und Diskussionsbeiträge in vorbildlichem Englisch) ähnlich, nur etwas anspruchsvoller, der Ertrag (nach ebenfalls sechs Jahren Unterricht) genauso gering. Englisch**sprechen** lernt man besser nicht an deutschen Schulen.

Die Doppelstunde Deutsch in derselben Klasse läßt die Schüler disziplinarisch in schlechterem, leistungsmäßig in besserem Licht erscheinen. Was die Disziplin angeht, stellt sich anfangs heraus, daß nicht alle Schüler sich kennen, daß es Rivalitäten und patzige Bemerkungen zwischen Schülern gibt. Die Lehrerin beschwert sich zunächst in aller Höflichkeit darüber, daß nach jeder unterrichtlichen Aktion gelacht und gealbert wird. Im Zuge der Doppelstunde erprobt sie mehrere Arten, die Schüler anzusprechen (längere sachliche Vortragsphasen, deutliche Zurückhaltung bei mehreren Schülerbeiträgen hintereinander). Was schließlich erfolgreich ist, ist eine Mischung aus etwas ironischen Bemerkungen, aus denen die Schüler entnehmen können, daß diese Lehrerin sie durchschaut, insgesamt in geduldig freundlichem Tonfall und in der Sache forciert sportlichem Tempo. Als gegen Ende der Stunde eine Schülerin einer (berechtigten) Ermahnung zweimal widerspricht, sie habe soeben erstmals geredet, sie könne (d. h. wolle) zu der Ermahnung keine Stellung nehmen, ist die Klasse schon auf seiten der Lehrerin: Solche kleinen Privatfehden halten nur auf, wird der Schülerin nonverbal bedeutet.

Das Thema der Doppelstunde ist „Selbstdarstellung“, in drei Varianten: Was man über sich selbst im Rahmen einer Brieffreundschaft mitteilt, Beispiel einer literarischen Selbstdarstellung und am Ende der Stunde vorbereitende Bemerkungen zur Selbstdarstellung durch eine Collage, also Hinführung zum Thema der Unterrichtseinheit.

Der inhaltliche Verlauf der Stunde verrät, auf welches Anspruchsniveau diese Klasse anspricht. Während der erste Teil die Schüler unterfordert, damit Albereien begünstigt und mangels intensivem Interesse der Schüler ziemlich abstrakt bleibt, tritt mit dem Übergang zur literarischen Vorlage ein bemerkenswerter Wechsel ein. Die Lehrerin liest vor, was „Rolf, 21 Jahre, Liedsänger“ von sich sagt, über sein bisheriges Leben und die Welt denkt, was er für Orientierungen sucht. Die Schüler zeigen ein mehr und mehr nachdenkliches Interesse, besonders spricht sie an, daß Rolf sich eine Freundin sucht, die ein Kamerad sein soll, zuhören kann, daß er keine „Miss Amerika“, sondern ein Mädchen seinesgleichen haben will. Im Fortgang des Gesprächs bezweifeln die Schüler die Echtheit der Vorlage, wollen wissen, ob dieser Rolf wirklich so spricht, ob das auf Tonband aufgenommen wurde, wem gegenüber er so offen sein kann, oder ob der ganze Text nicht „erfunden“ ist. Auf einmal ist die in der ersten Stunde etwas pflichtgemäße Beteiligung am Unterricht in innere

Beteiligung an der Sache umgeschlagen. Demgegenüber wirkt es fast ernüchternd, daß für die weitere Beschäftigung mit dem Thema die Form der Collage angekündigt wird. Die Klasse murren verhalten. Man hat früher schon Collagen gemacht; daß Bilder, Scheren und Klebstoff mitgebracht werden sollen, hört sich verdächtig nach Unterstufe an, es reißt einen aus der Vorstellungskraft eines jungen Erwachsenen, in die man sich gerade hineingedacht hatte. Auch formal wäre diese Klasse einem anspruchsvolleren Thema gewachsen. Der Versuch der Lehrerin, die Schüler das Wort untereinander weitergeben zu lassen, führt zu bemerkenswert langen „Stafetten“ von maximal 18 und mit einer geringfügigen Unterbrechung durch den Lehrer 12, 16 und 10 Schülerbeiträgen hintereinander. Dabei wirkt die Art, wie die Schüler aufeinander eingehen, hier natürlicher, weniger eingeübt und floskelhaft als im Grundkurs 8. 7/8 – dürfte man darin eine Kontinuität sehen, könnte man sagen, eine Technik sei zum Habitus geworden. Eine spezielle Untersuchung über die Genese der Gesprächskultur im Deutschunterricht könnte nähere Aufklärung bringen.

Eines erfährt man freilich bei dieser Art Beobachtung des Gesamtgeschehens zu wenig, nämlich was in den Köpfen der Schüler vorgeht, die sich nicht am Gespräch beteiligen; bei einigen hat man den Eindruck, daß sie an einer bestimmten Stelle „aussteigen“ und ihren eigenen Gedanken nachhängen; andere beginnen Unterhaltungen mit ihrem Nachbarn, manche davon unterrichtsbezogen; vielleicht haben aber auch Schüler völlig „abgeschaltet“. Was in so einer Stunde „sonst noch alles läuft“, erfahren wir von unseren Kindern; es ist nochmals eine ganz andere Perspektive.

Im Unterricht bei der HA-Stammgruppe gibt es nicht so viel „doppelten Boden“, schon vom Thema her nicht. Es geht um Quarz; der Lehrer hat viele interessante Stücke aus seiner Gesteinsammlung mitgebracht. Es ist keine „ganz normale“ Stunde, die uns hier erwartet, wir sollen (im guten Sinne) vorgeführt bekommen, wie man mit diesen jungen Leuten umgehen muß, die kurz vor dem Schulabschluß stehen: handfest, anschaulich und lebenspraktisch.

Handfest sind auch einige der Burschen, die sich hier im Fachraum Biologie versammelt haben, fast 1.80 m groß einige, breitschultrig mit dem ersten Anflug von Bart. Daneben andere, im Wortsinn Kinder, die im 6. Schuljahr nicht sonderlich auffallen würden. Dazwischen nur einige Mädchen, fünf unter 19 Jungen sind es, wenn die Klasse vollzählig ist, heute sind 22 Schüler anwesend. Das fällt auf. Wir gehen dem nach und finden eine Frage, die wir dann doch nicht weiter aufklären konnten.

Jungen	Mädchen	(Stand 18. 8. 1978)
52 (73%)	19 (27%)	9. 1 bis 9. 3 (HA-Stammgruppen)
82 (42%)	111 (58%)	9. 4 bis 9. 9 (HAQ-Stammgruppen)
83 (44%)	106 (56%)	10. Schuljahr insgesamt
79 (41%)	99 (59%)	10. Schuljahr ohne Klasse 10. 1
134 (51%)	130 (49%)	9. Schuljahr insgesamt zum Vergleich.

Der Unterricht beginnt fachlich. Quarz ist Silizium und Sauerstoff, $\text{Si} + 2 \text{O}$ wird SiO_2 . Elemente, Atome wird kurz erklärt, ebenso die Schreibweise: Steht die Zahl vorne (wie bei 2O) sind die Atome frei, steht sie hinten (wie bei O_2), sind sie verkettenet. Aber das nur nebenbei, wichtiger ist: So sieht Bergkristall aus, Quarz, wenn es rein und klar ist. Und damit sind wir schon beim ersten Exkurs ins Leben. Was das Stück wert sei, fragt ein Schüler. Der Lehrer versteht ihn (bewußt?) falsch. Der Lehrer hatte gerade erzählt, wo Bergkristall vorkommt, wie es entstanden und wo er dieses Stück gefunden habe. Die Frage „und was ist das wert“ gewinnt in diesem Kontext eine doppelte Bedeutung. Der Lehrer antwortet, man genieße dabei die fri-

sche Luft und die schöne Landschaft. Der Schüler beharrt und bekommt gesagt, der Preis sei gering, aber der Wert sehr hoch, dieses Stück würde der Lehrer nicht verkaufen. Ganz nebenbei, vielleicht nicht einmal mit Absicht, erfahren die Schüler – und zwar mit einiger Überzeugungskraft –, daß Wert und Preis nicht dasselbe ist. Es ist kein linkslastiger junger Lehrer, der hier unterrichtet, der würde vermutlich solche feinen Differenzierungen mühsamer unters Volk bringen.

Weiter geht es mit Rosenquarz, Milchquarz und Rauchquarz. Die Schüler reichen die Stücke herum, wiegen sie in der Hand, betasten sie; einer mir gegenüber schneidet sich „an dem Zeug“, während er den Schnitt mit einem Papiertaschentuch zusammenpreßt, lernt er gleich zweierlei: daß so eine kleine Schnittwunde binnen zwei Minuten geschlossen ist und daß Quarz etwas mit Glas zu tun hat. Nach Karl Marx fällt mir gleich Berthold Otto ein. Denn zu Rosenquarz sagt der Lehrer, es würde auch unter dem Namen „Rauchtopas“ verkauft, man dürfe sich da nicht düpierten lassen, überhaupt sei beim Kauf von Steinen (die es inzwischen nicht nur beim Juwelier, sondern auch im Kaufhaus gibt) Vorsicht angebracht. Insofern seien Kenntnisse, die man beim Sammeln erwerbe, auch von materiellem Wert.

Nach diesem gesamtunterrichtlichen Exkurs geht es dann wieder fachlich weiter. Glimmer wird gezeigt und dabei der Unterschied zwischen den Begriffen Mineral und Gestein erklärt, Katzungold oder Pyrit (mit $\text{Fe} + 2\text{S}$ wird FeS_2) erwähnt und dabei zugleich die Regel für die Schreibweise mit den Begriffen frei/verkettet wiederholt.

Das ist also die Sorte Unterricht, die wir zugunsten eines „wissenschaftsorientierten“ aufgegeben haben. Auf den ersten Blick wirkt er unsystematisch, in fachlichen Dingen auch oberflächlich. Bei genauerem Hinsehen hat er eine andere Systematik, eine fächerübergreifende und immanent wiederholende. Im Nachgespräch sind wir uns einig, wie sehr hier das Gelingen von der Ausstrahlung des Lehrers abhängt und wie wenige Gebiete ein Lehrer so beherrschen kann, daß er alle diese Verknüpfungen sieht, und außerdem so liebt, daß er Ausstrahlung mühelos erzeugt. Es war eben eine Vorführstunde.

Pro oder contra fachübergreifende Differenzierung sagt das nur eines: Die Entscheidung wird nicht leicht zu treffen sein, wenn man alle im Unterricht wirksamen Faktoren berücksichtigen will.

4.5 Beobachtungen im Wahlpflichtbereich I

Das 7. Schuljahr, das ich einen Tag lang begleitete, hatte die Fächer Musik, WP 1, Deutsch, Gesellschaftslehre und Chemie. Die Schülergruppe, der ich mich anschloß, weil sie mir in der Musikstunde aufgefallen war, ging hinunter zu den Werkräumen, hatte also Technik/Wirtschaft gewählt. Als die Gruppen dort aufgeteilt wurden, schloß ich mich dem Kollegen an, den ich tags zuvor nur kurz kennengelernt hatte, als ich die erste Stunde Technik in einer anderen Kopplung auf Einladung eines anderen Kollegen besuchte. Es war also eine Verkettung von Zufällen, die mich in den Teil der GSK führte, der sich selbst atypisch nennt. Dort sehe ich die bereits in 3. 2. 3 erwähnte Stunde, mit der die Unterrichtseinheit „Zeichenplatte“ beginnt. Die didaktische Pointe dieser Unterrichtseinheit ist, daß sich die Schüler das Arbeitsgerät, das sie künftig immer benötigen, selbst bauen. Der Begriff „Technik“ wird dabei in mehreren seiner Varianten handgreiflich.

Technik ist erstens nicht einfach Basteln oder Werken, sondern schließt die Mate-

rialliste, die heute geschrieben wird, und die Zeichnung des Werkstücks ein, die in den nächsten beiden Stunden angefertigt werden wird. Systematische Arbeitsplanung und -vorbereitung (einschließlich der Kenntnis der handwerklichen Terminologie (vgl. Abschnitt 3. 1. 2) gehört dazu.

Technik erzeugt zweitens unmittelbar nützliche Dinge, wie die Zeichenplatte, oder wenigstens Modelle davon, wie die Ampelanlage, und zwar so, daß von diesem Beispiel her auch der industrielle Produktionsprozeß in seinen Grundzügen verstanden werden kann. Die Zeichenplatte, auf der die Schüler arbeiten, bis sie ihre eigene gebaut haben, ist im Handel erhältlich, aber nur wenig komfortabler als die selbstgebaute. Der Kugelschreiberständer, der in der nächsten Unterrichtseinheit gebaut wird, läßt sich ebenfalls mit industriellen Produkten vergleichen. Der fahrbare Wagen in der dritten Unterrichtseinheit wird zuerst als Fischer-Technik-Modell gebaut und dann in Holz.

Die Wahl dieser Themen (in der Fachkonferenz wurde über diese Kriterien diskutiert) soll garantieren, daß ein Seitenblick auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt der Erwachsenen jederzeit möglich ist.

Technik heißt drittens Erwerb bestimmter Arbeitstechniken. Wie motivierend es wirkt, wenn man vor seinen Augen ein Werk entstehen sieht, das man sich selbst nicht zugetraut hätte, wurde bereits berichtet. Neben dem in 3.2.3 hervorgehobenen motivationalen Aspekt ist hier nochmals auf die Handgriffe und „Kniffe“ hinzuweisen, an die die Schüler von der ersten Stunde an gewöhnt werden.

Was man evtl. korrigieren muß, schreibt man von vornherein mit einem weichen Bleistift, da kann man leicht ausradieren. Man schreibt oder zeichnet nicht drauflos, sondern teilt sich sein Blatt zuerst ein. Das geht um so müheloser, wenn man es zuvor auf einer Zeichenplatte so einspannt, daß die Papierränder genau parallel zu den Kanten der Zeichenplatte verlaufen. Dann werden auch alle anderen Linien richtig „im Winkel“ sein. Ferner muß man nicht immer von neuem messen, sondern kann sich darauf verlassen, daß der Ursprung festliegt, sich also auf das Ablesen einer Maßzahl konzentrieren.

Alle diese Handgriffe werden durch bestimmte Kniffe oder von den Hilfsmitteln erleichtert. Hier auf der Zeichenplatte kann man das Lineal feststellen, damit es einem wegrutscht, wenn man den Strich zeichnet. Um das parallele Einspannen zu erleichtern, hat die Klemmleiste am Rand mehrere Sichtlöcher (für die Schüler „Fensterchen“), die rot hinterlegt sind. Man muß also den Bogen nur so weit hineinschieben, daß in allen Fensterchen die Hälfte weiß und die andere Hälfte rot aussieht, und schon ist der Bogen parallel eingespannt.

Arbeitstechniken erwirbt man nicht vom Hörensagen, man schaut sie ab, wendet sie vielfach an, bis sie einem in Fleisch und Blut übergegangen sind. Der Lehrer macht hier viel vor und läßt es die Schüler nachmachen, korrigiert, läßt es sie wieder nachmachen. So entsteht die Materialliste nicht nur vor jedem Schüler, sondern parallel dazu auch auf der Overhead-Folie (obwohl der Lehrer natürlich auch eine fertige als Muster hat). Modell für die Schüler ist er auch – und damit schließt sich der Kreis – mit seiner Arbeitsplanung und -vorbereitung. Daß die halbfertigen Zeichnungen der Schüler nicht im Ranzen verschwinden, sondern im Arbeitsraum sortiert aufbewahrt werden können, daß in diesem Raum jedes Werkzeug seinen Platz hat, daß dieser Platz sofort markiert wird, wenn wirklich einmal ein Werkzeug abhanden gekommen ist – man kann so leichter am Ende jeder Stunde kontrollieren, ob irgendein Werkzeug fehlt, – das alles übt auf Dauer Erziehungswirkungen aus, ersetzt manches in anderem Unterricht notwendige Wort.

Es gibt – entgegen dem Wortlaut des Differenzierungserlasses – im Bewußtsein der

Eltern und wohl auch der Lehrer ein Gefälle in der Wertigkeit der drei Fächer/Lernbereiche im Wahlpflichtbereich I. Was die Orientierung an Abschlüssen angeht, ist dieses Bewußtsein objektiv berechtigt. Was die Lernmöglichkeiten angeht, hat der Erlaß vielleicht doch mehr Argumente auf seiner Seite. Bedenkt man, was sechs Jahre Englischunterricht bewirken, ferner, daß Französisch nur 2. Fremdsprache ist, erscheint ein Vergleich der drei Wahlpflichtfächer bezüglich der dort erzielten Lernfortschritte eine reizvolle Aufgabe.

Dieser Eindruck verstärkt sich in einer Physikstunde, ebenfalls im 7. Jahrgang. Hier ist es das Ineinander von Hantieren im Experiment, zeichnerischer Darstellung und verbaler Zusammenfassung, die wechselseitige Kontrolle der drei Repräsentationsebenen unter der immer wiederkehrenden Frage „Ist es so?“, was die Schüler die ganze Stunde über aufmerksam mitarbeiten läßt. Wie auch bei einem anderen Physiklehrer beobachtet, geht der Lehrer anfangs durch die Klasse, schaut jeden Schüler an und versucht seinen Namen zu sagen. Das wirkt ausgesprochen sozial-integrativ, weil es den Schülern verrät, daß auch Lehrer am Anfang des Schuljahres ein erhebliches Lernpensum haben, weil es ihnen zeigt, wie man sich darum bemüht, und weil es schließlich jeden Schüler daran erinnert, daß jetzt der Unterricht beginnt. Vermutlich hängt die Wirksamkeit dieser Maßnahme stark von der Lehrerpersönlichkeit ab, u. a. davon, wie der Lehrer es vermeidet, daß bei Schülern, deren Namen er noch nicht auf Anhieb sagen kann, der Eindruck entsteht, sie würden ihm weniger bedeuten.

Dann soll ein Schüler das Ergebnis der vorigen Stunde wiederholen. Als er das zu einsilbig und professionell tut, nimmt der Lehrer auf meine Anwesenheit Bezug: Ich sei neu hier, mir müsse man das schon ein bißchen genauer erklären. Gleichzeitig habe ich Gelegenheit, mich vorzustellen (wie ein Lehrer die Vorstellung eines Gastes in der Eröffnung der Stunde integriert, ist ein guter Indikator für den weiteren Verlauf der Stunde).

Thema des Unterrichts ist die Lochkamera. Die heutige Fragestellung lautet, ob man das Ergebnis der vorigen Stunde (je kleiner die Blende, desto schärfer das Bild) auch zeichnerisch erhalten könne. Für die Umkehrung des Satzes (je größer die Blende, desto unschärfer das Bild) hat ein Junge nach kurzer Zeit (8.12 Uhr) die Lösung. Die anderen Schüler haben aber noch nicht verstanden, welches der entscheidende Beweisgedanke ist. Das liegt z. T. an der Schemazeichnung, die zunächst nur vom oberen und unteren Ende der (schematischen) Kerze je zwei Strahlen (an der oberen und unteren Begrenzung der Blende vorbei) auf den Schirm fallen läßt. Die Schüler übernehmen diese Zeichnung von der Tafel in ihr Heft und sollen sich dabei die Beweisführung überlegen. Es zeigt sich, daß einigen Schülern die Bedeutung der zwei Strahlen als Grenzen eines Lichtkegels nicht klar ist. Zwar haben sie den Eindruck, bei größerer Blende müsse das Bild unschärfer sein, weil sich nun die (bunt gezeichneten) Strahlen nicht mehr paarweise trennen, daß aber die Verbindung der beiden Endpunkte eines Strahlenpaares die Seitenansicht eines Lichtfleckes darstellt, ist ihnen dabei noch nicht klar.

Hier hilft nun nicht das Experiment, sondern die Verbalisierung weiter (Bruner behält gegen Piaget recht). Es werden drei Behauptungen aufgestellt und geprüft:

- a) die Farben werden nicht blasser,
- b) die Farben überschneiden sich,
- c) wenn man in der Mitte noch ein Licht machen würde... (der Junge zeichnet dazu und klärt damit, daß von jedem Punkt der Kerze Licht durch die Blende auf den Schirm fällt und dort ein Bild erzeugt).

Diese dritte Behauptung löst den Knoten. Durch das Wort Kerze waren die Schüler

auf die Flamme als einzige Lichtquelle fixiert (daß auch vom Fußpunkt des Striches, der die Kerze symbolisieren sollte, ein Strahlenpaar ausging, mußte ihnen also schon spanisch vorgekommen sein; es hatte aber niemand danach gefragt). Nun, da der Strich, nach der Erklärung des Jungen, einen insgesamt leuchtenden Gegenstand darstellt, läßt sich der Beweis führen. Es gibt jetzt drei Strahlenpaare (oben, Mitte, unten) in den Farben rot, gelb und grün. Und damit läßt sich formulieren: aus dem roten Punkt wird ein roter Fleck, aus dem gelben Punkt wird ein gelber Fleck, aus dem grünen Punkt wird ein grüner Fleck.

Der Lehrer fragt: „Was müßte eine gute Lochkamera erreichen?“ Nun ist die Antwort klar: „Daß aus einem Punkt wieder ein Punkt wird.“ Die Schüler stellen fest, daß auch die im Schema gezeichnete Lochkamera mit der kleineren Blende noch kein sehr scharfes Bild liefern wird. „Das Loch ist immer noch zu groß.“

Eine schon im Zuge der Wiederholung leichtfertig induzierte falsche Vorstellung (Kerze) hat sich damit als didaktisch fruchtbar erwiesen. Wäre gleich von einem insgesamt leuchtenden Gegenstand die Rede gewesen, hätten die Schüler vielleicht ohne tieferes Verständnis als „Beweis“ akzeptiert, daß bei größerer Blende eben der Strahlenwirrwarr auf dem Schirm größer ist.

Damit ist der „rote Faden“ der Stunde geschildert. Daß die Stunde in Wirklichkeit – jeder Schüler sollte ja anhand seiner Zeichnung oder mit einem Nachbarn zusammen den Beweis führen – aus einem Geflecht vieler solcher roter Fäden (mit anderen Knoten im Kopf jedes Schülers) besteht, läßt sich nur als Hintergrund ahnen. Ich erlebte die Stunde als Partner eines „schwachen“ Schülers, habe aber leider über unsere Interaktionen während der Konstruktion mehrerer Skizzen und der verlangten Zeichnung kein Protokoll.

Die Betreuung der Schüler in den Übungsstunden ermöglicht es jedoch – aufgezeichnet –, die Forschung über Differenzierungsmaßnahmen bis auf die Ebene der Individualisierung zu verfeinern.

4.6 Beobachtungen im Wahlpflichtbereich II

Eine häufig geäußerte Befürchtung geht dahin, „gute Schüler“ würden in integrativen Schulsystemen behindert, kämen zu kurz, könnten dort weniger gefördert werden als auf dem Gymnasium. Bei der geringen Zeit, die wir insgesamt für den Wahlpflichtbereich aufwenden konnten, wollten wir auch dieser Frage nachgehen. In der Förderstufen-Untersuchung zehn Jahre zuvor war diese Befürchtung deutlich widerlegt worden; wie würde es an der GSK aussehen?

Neben einem ausführlichen Informationsgespräch mit einem Lateinlehrer statteten wir deswegen Besuche in drei Lateinstunden ab, einem Kurs im 13. Jahrgang, der in Klasse 11 mit Latein begonnen hatte (Erfüllung der Pflichtbindung in der 2. Fremdsprache und kleines Latinum), einem Kurs im 13. Jahrgang, der in Klasse 9 mit Latein begonnen hatte (großes Latinum) und dem Anfangsunterricht in Latein im Wahlpflichtbereich II. Die Stunde im 9. Jahrgang beginnt mit einer Vokabelwiederholung von sieben Minuten Dauer, bei der alle Schüler aktiviert werden. Thema der Stunde ist der Akkusativ. Auf Frage des Lehrers stellen die Schüler fest, sie wüßten nicht genau, was das ist.

In Deutsch sei „das lange her“, in Englisch hätten sie „es noch nicht gehabt“. Das ist die offizielle Version. Inoffiziell am Tisch zu ihrer Nachbarin flüstert ein Mädchen: „Ruhig, vielleicht kapieren wir es hier.“ Die Bemerkung bestätigt eine Passage aus

dem Vorgespräch, in dem festgestellt wurde, die Grammatikvorkenntnisse aus den vorhergehenden Schuljahren seien schlecht, Latein sei die erste Fremdsprache, die strukturelle Anforderungen stelle, viele Gesamtschulen würden deshalb dem Lateinunterricht einen Vorkurs in deutscher Grammatik vorausschicken.

Zur Analyse werden zwei Sätze angeboten:

Claudius Corneliam et Marcum saepe invitat.
Itaque hodie quoque Ostiam migrant.

Die Arbeit an den beiden Sätzen geht vom Verb aus unter der Frage, worauf die Handlung ziele.

Saepe wird (nachdem es übersetzt und als Adverb benannt ist) mit Corneliam et Marcum unter der inhaltlichen Frage verglichen, was wichtiger sei.

Eine Schülerin, die unter Grammatikunterricht offensichtlich etwas Traditionelleres versteht, kritisiert wörtlich, das sei hier ein „Heiden-Durcheinander“, nach dem Akkusativ frage man mit „wen oder was“.

Man muß also als Lateinlehrer hier nicht nur mit keinen Grammatikkenntnissen rechnen, sondern auch – was schlimmer sein kann – mit fest eingefahrenen. Die aufzulockern und auszuweiten, ist Sinn der linguistisch orientierten Konfrontation der beiden Beispielsätze.

Nachdem die Schüler herausgearbeitet haben, daß sich im ersten Satz die Handlung „unmittelbar an Cornelia und Marcus richtet“, wird auf der Seitentafel neben Satz 1 notiert: „Der Fall, der eine unmittelbare Betroffenheit durch das Verb ausdrückt.“ Im zweiten Satz wird im Zuge der Analyse das **m** in **Ostiam** unterstrichen; das reicht jedoch als Hilfe nicht aus. Der Lehrer muß sich dem Vorwissen der Schüler beugen: „Versuch mal zu fragen!“ Damit setzt sich – zunächst – das formale Grammatikverständnis durch. Akkusativ auf die Frage „wohin?“.

Trotzdem wird auf der Seitentafel neben dem Satz 2 notiert: „Der Fall, der die Richtung, das Ziel ausdrückt.“ Dieser Hauptteil der Stunde wird vom Lehrer zusammengefaßt: „Was nehmen wir aus der heutigen Stunde mit?“ – Die Unterscheidung zweier Arten von Akkusativ.

In den letzten zehn Minuten übersetzen die Schüler aus dem Buch; sie dürfen dabei nach Vokabeln fragen.

Obwohl nur ein kurzer Einblick, gibt die Stunde doch Hinweise auf die didaktischen Intentionen des Lateinunterrichts an der GSK. Ausgehend von Sätzen (und bald kleinen Texten) mit einem für die Anfangsstunden erstaunlich komplexen Wortschatz, sollen die Schüler auf Regelmäßigkeiten (der Wortstellung und der Endungen) aufmerksam werden und damit einen Blick für die Strukturen lateinischer Sätze kriegen. Die Aufklärung der Regelmäßigkeiten folgt dem nach, z. B. werden Deklinationen und Konjugationen nicht en bloc vorweg eingeführt, sondern nach und nach, wie sie zum inhaltlichen Verständnis benötigt werden. Vokabeln sollen zwar gelernt werden, werden aber bei den Übersetzungsversuchen nicht vorausgesetzt, damit sich die Schüler voll darauf konzentrieren können, die Struktur des Satzes zu erfassen. Die Methode knüpft an Erfahrungen der Volkshochschulen und mit Latein als dritter Fremdsprache an und verspricht (wobei den Schülern allerdings erhebliche Komplexitätsreduktionen abverlangt werden), schnell an die Lektüre und Übersetzung inhaltlich belangvoller Texte heranzuführen.

Bei der Auswahl der Texte werden drei Schwerpunkte gesetzt, die Latein als Sprache von Belang ausweisen sollen: Caesar mit historischem, mittelalterliches Latein mit kulturellem und modernes Latein (Enzykliken) mit politischem und religiösem Akzent. Der Kurs, der das große Latinum anstrebt, liest abschließend Sallust.

Die neunzehn Mädchen und neun Jungen in dieser Klasse 9 scheinen darauf eingestellt zu sein, daß hier erhebliche Anforderungen gestellt werden. Sie führen nebenher ihr Vokabelheft (sagen auf Befragen, daß sie selbstverständlich täglich die neuen Vokabeln zu Hause lernen), drängen sich zur Mitarbeit, kommen mit dem Übersetzen ebenfalls gut zurecht; nur der neue Stil im Umgang mit Grammatik scheint ihre Erwartungen nicht zu erfüllen. Darin liegt in der Tat ein strukturelles Problem: Induktive Einführung setzt reichhaltiges Material und längeren Umgang mit der jeweiligen Regelmäßigkeit voraus, bevor sie isoliert und analysiert werden sollte; das steht in Spannung zu der Absicht, bald zu Texten zu kommen, die nicht um der Grammatik willen konstruiert, sondern aus inhaltlichen Gründen verfaßt sind.

Bezogen auf die Ausgangsfrage: Unterforderung ist hier nicht zu befürchten; notwendig scheint allerdings eine Abstimmung mit den Fächern Deutsch und Englisch darüber, ob gegen linguistische Transformationsgrammatik in den Klassen 5 bis 8 die gleichen Bedenken haltbar sind, wie sie gegen traditionelle Grammatik mit Recht bestehen. Die Unterrichtseinheit im 8. Jahrgang, in der Kernsätze auf ihnen implizite Voraussetzungen untersucht werden sollen, deutet an, daß hier Kompromisse zu finden sein müßten, ohne daß Transformationsgrammatik zu einem neuen Kult ausartet.

Das andere neunte Schuljahr, das ich einen Tag lang begleitete, hatte zwischen der Englischstunde und den beiden Deutschstunden WP II. Neugierig durch die erwartungswidrige Äußerung zweier Mädchen, sie wollten „in Mathematik gehen“, schloß ich mich ihnen an und fand in der Tat im übrigen nur Jungen vor, weitere zehn Schüler. Auf meine Frage, warum sie Mathematik wählten, erklärten mir zwei Schüler mit wenigen Worten die GSK (und ich glaube, die Schule überhaupt) aus ihrer Sicht. Es gäbe relativ wenige Dinge, die man nicht alleine lernen könne. Dazu zählten für sie die Anfangsgründe in den Naturwissenschaften, Latein und Mathematik. Über alles andere könne man sich im Fernsehen, aus Zeitungen, Zeitschriften und Büchern besser informieren als in der Schule. Punkt.

Wie sie das so sagten, hörte es sich gar nicht einmal hochnäsiger an, eher abgeklärt.

Das Wahlpflichtfach II, Mathematik, wird sich mit Computeranwendung beschäftigen. Wir gehen mit dem Lehrer hinüber in den Süd-Turm, wo der schuleigene Rechner aufgestellt ist. Heute tritt er noch nicht in Aktion, dafür aber vier der zwölf Schüler. Auf die Frage des Lehrers, mit welchen Erwartungen sie in den Kurs kämen: Computer würden häufig eingesetzt, mit Wissen über sie lasse sich viel anfangen, man benutze sie, um mathematische Probleme zu lösen. Sie entfesseln ein Gespräch über Mathematik im Gegensatz zu anderen Schulfächern mit den Tendenzen: exakt, anspruchsvoll, man muß begabt sein, Instinkt haben (gemeint ist bei Beweisideen etc.). Der Lehrer kann nur mit einigem sanftem Druck verhindern, daß alle anderen Fächer für pures Rumgerede erklärt werden.

Er geht auf das erste Stichwort zurück, wo Computer eingesetzt würden. Die Schüler tragen im Nu zusammen: Firmen (Lohn, Kalkulation), Schulen (Stundenplan), Wissenschaft („Rechnungen für Vorhersagen“!), Finanzamt (Daten speichern), Militär (strategische Berechnungen), Polizei (Fahndung). Was hier nur als Stichwort auftaucht, ist bei den Schülern immer eine ganze Geschichte (Im Spiegel habe ich gelesen, neulich im Fernsehen war, mein Onkel erzählt ... und dann folgen erstaunlich detaillierte Informationen) über das Bundeskriminalamt und die Landesämter und das Problem, daß ihre Computer nicht kompatibel sind, über die Auswertung von Fingerabdrücken mit Hilfe von Rechnern, über cruise missiles und den Unterschied zwischen ferngelenkten und selbstlenkenden Waffensystemen. Der Lehrer

kann den Redefluß der vier Schüler kaum stoppen, zumal sie sich dauernd wechselseitig ergänzen und zu diskutieren anfangen. Die beiden Mädchen lassen zusehends die Flügel hängen: wie soll man hier wohl mithalten?

Der Lehrer versucht es mit einem Themenwechsel, durch den in der Tat weitere Schüler ins Gespräch gezogen werden und auch eine Differenzierung zwischen den ersten vier Schülern sichtbar wird. Einer neigt eher zum oberflächlichen Daherreden und eilfertigen Urteilen, einer hat sich mit den nun gestellten Fragen noch weniger beschäftigt, die beiden Schüler, mit denen ich mich in der Pause zuvor unterhalten hatte, sind aber auch in kritischeren Fragen firm.

Zunächst gelingt es ihnen mühelos, den vorhergehenden Gesprächsabschnitt zusammenzufassen (der Lehrer lenkt nur mäßig): Zusammenfassend könne man sagen, der Computer helfe, Arbeitsplätze zu sparen (ein Schüler wörtlich: „Berufe werden verdrängt“!), und der Computer irre sich weniger als der Mensch.

Dem schließt sich nun das problematisierende Gespräch an – Mensch und Maschine –, wer von beiden häufiger krank/kaputt sei, leichter vertretbar, unbestechlicher, weniger manipulierbar sei u. ä. Geht der Vergleich anfangs noch zugunsten des Computers aus, wird dem nun aber entgegengehalten, denken könne er allerdings nicht („Wenn man ihn kauft, ist ja nichts drin“!). An dem fiktiven Beispiel eines „Gerichtscomputers“ im Vergleich zum menschlichen Richter (so etwas erfinden nur Schüler) machen die Schüler einander klar, inwiefern das Gehirn dem Computer bei komplexen Abwägungsprozessen überlegen sei; natürlich wird dabei auch Schach als Beispiel erwähnt. Der Lehrer versucht nun, die beiden Gesprächsebenen, die technische und die wirtschaftliche, getrennt systematisieren zu lassen, auch das gelingt.

An der Tafel entsteht als Stichwortkatalog einerseits:

Umgang mit großen Datenmengen
Schwierige Rechnungen und Kombinationen
Es gibt Grenzen für Computer (Denken, Kreativität)
Der Computer ist auf Programme angewiesen

Andererseits (hier geht die Zusammenfassung in ein Gespräch mit längeren Beiträgen über) könne man nicht so klar zusammenfassen, müsse man mehr abwägen:

Arbeitsplätze (man muß beide Seiten sehen, Arbeitnehmer und Arbeitgeber)
Schattenseiten (längere Passage über Fahndung und Datenschutz)
Legalität (wie weit der Einsatz von Computern mit Grundrechten vereinbar sei).

Hier schließt sich nochmals ein kurzer Exkurs über den Druckerstreik an, der das Problem Berufsverdrängung mit dem der Observation verbindet.

Der Schüler, der etwas dazu neigt, Allgemeinplätze zu verkünden, stellt in der Attitüde des großen Historikers fest, Erfindungen seien schon immer zweischneidig gewesen. Die beiden anderen, die inhaltlich detaillierter informiert sind und problembezogener argumentieren, lassen ihm dieses Schlußwort: Man wird auf Dauer schon sehen, welcher Typ von Aussagen hier gefragt ist.

Selbstverständlich könnte man den Verlauf der Stunde auch auf der Beziehungsebene schildern, als erbitterten Kampf um die besten Plätze in der Leistungshierarchie, die sich auch in diesem Kurs ausbilden wird. Das würde zwar dem sachlichen Interesse der dominanten Schüler nicht voll gerecht, träfe aber vermutlich besser die Gefühle der beiden Mädchen, mit denen ich mich auf dem Rückweg zu ihrer Klasse unterhalte. Sie sind einigermaßen erschlagen, woher jemand das alles wis-

sen kann, alle diese Fremdwörter beherrscht, fanden es aber nicht unfair, daß sich die vier Jungen so vordrängten. Ob sie allerdings weiter in diesen Kurs gehen sollen, wissen sie noch nicht. Sie kommen sich doch ein wenig wie Amateure unter Lernprofis vor.

Leider hatte ich keine Gelegenheit mehr, die professionellen Lerner zu dem Grammatikproblem zu befragen. Vermutlich hätten sie mir geantwortet, das stehe doch in Büchern. Auf die Frage, ob sie sich an dieser Schule benachteiligt vorkämen, hätten sie vermutlich genauso verständnislos dreingeschaut wie die Demokratie-Profis in der Schülerratssitzung. Das Problem der „guten Schüler“ hier ist höchstens, daß der Tag so kurz ist; man muß seine Zeit schon gut einteilen, wenn man alle Lernmöglichkeiten an der GSK ausnutzen will.

4.7 Fragestellungen für genauere Nachforschungen

Die in der Literatur über Kern-Kurs-Systeme verbreitetste Art empirisch gewonnener Daten beschreibt die Zugehörigkeit zu Kursen, evtl. gegliedert nach Geschlecht, Intelligenz oder sozialer Herkunft, die Häufigkeit von Auf- und Abstufungen und soziometrische Wahlen zwischen Schülern.

Das sind alles nützliche Informationen, wenn man auf Probleme aufmerksam werden (oder machen) will; aber über die Entstehung der Probleme und Lösungsmöglichkeiten besagen sie nicht viel. Die geschlechtsspezifischen Tendenzen bei der Selektion in der GSK, die wir vermuten, haben tiefreichende Wurzeln, die man in ihren spezifischen Verzweigungen an der GSK nur nach und nach ausgraben kann. Neben der „Mädchenrolle“, die in einem ländlich-kleinstädtischen Milieu noch ausgeprägt vorfindbar ist, dürften Vorurteile über das Verhältnis von Mädchen zu Naturwissenschaften und Mathematik eine Rolle spielen und natürlich die auch an der GSK noch gegebene Überbewertung sprachlicher Leistungen gegenüber anderen (der Clinch der Kultusminister um die Bedeutung der 2. Fremdsprache ist ja nur die Spitze des Eisberges).

Diese globalen Quellbereiche werden nun aber je nach Situation, Lehrer und Kind von mehr oder minder vielen Wurzelenden durchzogen, überlagern einander und werden durch abstrakte Bekenntnisse über Gleichberechtigung (benachteiligt sind ja in der Schule nicht die Mädchen, sondern die Jungen in den HA-Stammgruppen) mehr verschleiert als kanalisiert. Diesen „natürlichen Vergesellschaftungsprozeß“ – deswegen auch diese Metaphern – näher aufzuklären, zu untersuchen, wie er sich in einzelnen Situationen vollzieht, wäre genauere Nachforschungen wert.

Die übrigen Fragestellungen beziehen sich bereits stärker auf die Oberfläche des Geschehens als auf seine Tiefenstruktur. Es sollte an einigen Schulen darüber Buch geführt werden, wie die fünf Lehrerwochenstunden für den Ausgleichsunterricht verwendet werden (welcher Lehrer mit welchen Schülern worüber wieviel Zeit verbrachte). Damit die Schulen bei dem Bericht ehrlich bleiben können, sollte ihnen glaubwürdig versichert werden, daß ihnen keine Konsequenzen drohen, wenn sie erlaßwidrig verfahren. Nur so kann man sich Klarheit darüber verschaffen, welche anderen Notlagen es noch gibt, die eine Schule aus diesem Deputat lindert oder behebt. So wäre es ja z. B. sinnvoll, daß ein Lehrer, der für Ausgleichsunterricht besonders qualifiziert ist, in den ersten Wochen Entlastungsstunden für Curriculumentwicklung bekommt, ehe er mit der gleichen Anzahl Stunden in den Ausgleichsunterricht geht, oder daß ein anderer Lehrer, der dazu bereit ist, in den ersten Wochen weniger Stunden pro Woche erteilt und sie später im Ausgleichsunterricht

nacharbeitet. Da die Schulen die Vielfalt der Aufgaben gleichzeitig vor Augen haben, kann dort am besten entschieden werden, wofür Deputate jeweils am sinnvollsten eingesetzt werden. So etwas wie eine (wenigstens begrenzte) wechselseitige Deckungsfähigkeit der verschiedenen Titel sollte auch bei den Pflichtstunden der Lehrer gewährt werden. Soweit die GSK solche Spielräume hat (Versuchszuschlag), nutzt sie sie flexibel und verantwortungsvoll.

In Verbindung mit dem Schulpsychologen und den Beratungslehrern wäre genauer festzustellen, für welche Schüler aus welchen Gründen Ausgleichsunterricht beantragt wird und zustande kommt. Die Diagnostik setzt ja erst ein, wenn ein Kind bereits aufgefallen ist. Wie schult man aber Lehrer darin, daß ihnen die richtigen Kinder rechtzeitig auffallen? Zur Zeit scheint an der GSK wie anderswo auch die Tendenz zu überwiegen, „Störer“ als gefährdete Schüler zu bezeichnen; die in sich zurückgezogenen „braven“ Kinder mit nicht minder großen Problemen haben weniger Chancen, Beratung zu finden.

Neben der Entwicklung von Unterrichtseinheiten für den Ausgleichsunterricht (vgl. Kapitel 7) ist auch an die Stunden zu denken, die den anderen Schülern gleichzeitig von Lehrern erteilt werden, die normalerweise nicht in der Klasse unterrichten. Solche Stunden sind zu beobachten unter der Frage, wie man aus ihnen im Sinne des vorne Gesagten „Bausteine“ macht, die Lehrer untereinander austauschen können.

An der GSK gibt es Beispiele für die Entwicklung einer „Kultur des Unterrichtsgesprächs“. Welche Lehrer waren über die verschiedenen Schuljahre in diesen Klassen, welche Maßnahmen haben sie ergriffen, wie können andere Lehrer daraus lernen? Zunächst genügt es hier, einzelne Schüler und kleine Schülergruppen im Unterricht des 9. Jahrgangs zu beobachten und ihren „Bildungslebenslauf“ (vielleicht bis in die Grundschule?) zurückzuverfolgen. Aus der Konfiguration der dabei auftauchenden Fachlehrer ist zu schließen, wen man im Unterricht vorhergehender Jahrgänge beobachten muß.

An der GSK sollten Materialien zur „inneren Differenzierung“ im Deutschunterricht entwickelt werden, die über Kulturtechniken im engeren Sinne (Rechtschreibung, Wort- und Satzlehre) hinausgehen. Die von den Lehrern jetzt schon häufig vergebenen Arbeitsaufträge sind didaktischen Analysen zu unterziehen, die auch die Lernziele anderer sprachlicher Fächer im Auge haben. Aus bewährten Aufgabenstellungen ist ein Fundus zusammenzustellen, aus dem sich Lehrer bedienen können, wenn sie im Anschluß an gesamtunterrichtliche Phasen in der heterogenen Gruppe Schüler mit für sie angemessenen Vertiefungsaufgaben versorgen wollen. Erfahrungsgemäß sind solche Aufgabenstellungen für „gute Schüler“ (die auch mit weniger perfekten Materialien zurechtkommen) leichter zu entwickeln. Es wäre also gewährleistet, daß sich der Lehrer in Stillarbeitsphasen den „schwächeren Schülern“ zuwenden könnte, während die anderen aus dem Fundus versorgt sind.

Vorweg empfiehlt sich eine regelmäßige Beobachtung von Fach-Team-Konferenzen (oder die Analyse von Tonbandaufzeichnungen, um die man die Teams bitten könnte), um im Sinne einer „critical incident“-Erhebung diejenigen Konstellationen zu ermitteln, die den Lehrern derzeit am meisten auf den Nägeln brennen. Forschungsrelevant wäre dabei die Unterscheidung von verschiedenen Ebenen didaktischer und methodischer Entscheidungen, auf denen die Probleme in den verschiedenen Fächern liegen. Vermutlich läßt sich ein Kontinuum von Problemlagen der Curriculumentwicklung finden, das sich von Deutsch und Gesellschaftslehre über Mathematik und Englisch zu den Naturwissenschaften und Technik oder Sport

erstreckt. Die Kenntnis dieses Kontinuums könnte Fachteams davor schützen, unangemessene Ansprüche an sich zu stellen.

Im Wahlpflichtbereich I wäre eine vergleichende Studie der Lernfortschritte in den drei Fächern/Lernbereichen von bildungspolitischer Bedeutung. Die Bewertung der Fächer scheint stärker von Traditionen als von einer Kenntnis des Unterrichtsgeschehens bestimmt zu sein.

Bei der fachübergreifenden Differenzierung ist von verschiedenen Schulen zu berichten, in welchem Zahlenverhältnis in den vergangenen und künftigen Jahren die Schüler auf HA- und HAQ-Stammgruppen verteilt wurden und welche Gesichtspunkte dabei zur Interpretation des Erlasses herangezogen wurden. Eine solche Übersicht könnte dazu führen, daß der Spielraum der Verteilung im Erlaß breiter (und quantitativ) definiert wird, so daß die Schulen ihn gemäß regionalen Sonderbedingungen ausnutzen können.

Auf Basis der in den Schulen bereits geschriebenen Normarbeiten (informellen Tests), der vergebenen Noten/Bewertungsstufen und einem Intelligenztest (zur Auspartialisierung der Intelligenz in der nachfolgenden Analyse) sind folgende Fragen auf drei Ebenen zu untersuchen (dabei handelt es sich allerdings um ein Großforschungsprojekt, das auch ein Landesinstitut gut auslastet):

1. Wie unterscheiden sich paarweise Grundkurs und Erweiterungskurs bezüglich Mittelwert (Median) und Standardabweichung (Quartilabstände) auf der jeweils gemessenen Variablen (Test etc.) – vor allem: wie groß ist der Überschneidungsbereich beider Verteilungen?
2. Wie unterscheiden sich die verschiedenen Erweiterungskurse (Grundkurse) eines Faches in einem Jahrgang (entsprechende Parameter wie oben) voneinander?

Diese Untersuchung ist auf folgenden drei Ebenen durchzuführen:

1. In einzelnen Schulen getrennt nach Fächern und Jahrgängen.
2. Als Vergleich zwischen verschiedenen Schulen, wobei die Verteilung eines Maßes für den Überschneidungsbereich (z. B. Anzahl der Schüler, die jeweils in beiden Kursen sitzen können, bezogen auf die Stärke der Stammgruppen) auf schul- und/oder fachcharakteristische Besonderheiten analysiert wird.
3. Vergleich der Werte für solche Parameter mit den entsprechenden Werten aus Systemen, die früher und stärker differenzieren (ABC, FEGA).

Damit würden Daten bereitgestellt und Methoden entwickelt, die es gestatten würden, nun auch die vermeintliche Homogenität von Lerngruppen im dreigliedrigen Schulsystem genauer zu untersuchen.

Schließlich ist, weil dazu nur soziometrische Untersuchungen vorliegen, die sich auf Befragung (oder Rating) der Schüler stützen, mittels Beobachtungsstudien zu untersuchen, in welchem Grade Differenzierungsmaßnahmen die sozialen Beziehungen der Schüler tatsächlich affizieren. Ein Maß für die außerschulische Dichte der Beziehung ist dabei als Moderatorvariable zu berücksichtigen.

Was die Reihenfolge angeht, empfehlen wir dringend, eine Reihe von Studien über Gesprächsgegenstände in den Fach-Team-Konferenzen möglichst bald in Auftrag zu geben. Dies ist der am wenigsten aufwendige Weg, die übrigen Fragestellungen zu präzisieren.

5. Die Sekundarstufe II

5.1 Die Sekundarstufe II im Rahmen der GSK

In der GSK wird die Sekundarstufe II nach ihrer Struktur und Organisationsform auch oft als gymnasiale Oberstufe bezeichnet. Ihr kommt für das Selbstverständnis der Schule erhebliche Bedeutung zu. Denn sie gibt der GSK die Möglichkeit, Schüler bis zum Abitur zu führen, ohne sie vorher an andere Schulen abgeben zu müssen, mit denen man sich im Hinblick auf Leistungsanforderungen in formaler und inhaltlicher Hinsicht koordinieren müßte. Bei der gymnasialen Oberstufe der GSK handelt es sich um eine Sekundarstufe II, die nach den entsprechenden KMK-Vereinbarungen eingerichtet worden ist und über die wie über andere Gymnasien das Schulkollegium in Münster die Aufsicht führt. Für die Schule und für den Ort ist die Oberstufe Ausdruck dafür, daß die GSK in jeder Hinsicht eine „vollwertige“ Schule ist. Dies wurde auch anläßlich der ersten Abiturabschlußfeier gegenüber der Schulöffentlichkeit und der Stadt deutlich gemacht, die am Ende des Schuljahres 1977/78 an der GSK stattfand und anläßlich derer sogar der Kultusminister nach Kierspe kam, um an der Feierstunde teilzunehmen.

Für die GSK war diese Feier in mehrfacher Hinsicht wichtig. Nun wurden zum ersten Male **alle** Abschlüsse an der GSK vergeben. In dieser Tatsache kann man wahrscheinlich zu Recht den Abschluß der Aufbauphase sehen. Von nun an gehört die jährliche Vergabe aller Schulabschlüsse zum Alltag der GSK. Die schulinterne Bedeutung dieser Verabschiedung des ersten Abiturjahrganges lag darin, daß es sich um den ersten Jahrgang handelte, der die GSK vollständig durchlaufen hatte. Aufgrund der anderenorts bereits geschilderten Gründe handelte es sich hierbei um einen Doppeljahrgang (zur Zeit der Schulgründung hatten die Eltern die Schüler des 5. Jahrgangs um ein Jahr geschlossen zurückgestuft, um sie in die GSK schicken zu können). Dieser Abiturientenjahrgang hatte die ganze Entwicklung der GSK von einer eher offenen Reformschule zu einer mehr im Sinne der Entwicklung eines Grundmodells standardisierten Schule miterlebt, so daß diese Schüler auf eine vergleichsweise bewegte Schulzeit zurückblicken konnten, die von den Schülern, mit denen wir Gespräche hatten, insgesamt sehr positiv eingeschätzt wurde. Die Verabschiedung dieses Jahrgangs, die während der Zeit unseres Aufenthalts stattfand, wurde von der Schule als Erfolg und Bestätigung der bisher geleisteten Arbeit erlebt und gefeiert. Schließlich war man in Stadt und Schule auf die gymnasiale Oberstufe besonders stolz, weil sie Kierspe mit den gleichen Schulmöglichkeiten wie die Nachbarstadt Meinerzhagen ausstattete. Die relative Größe des ersten Abiturientenjahrganges hatte zudem sichergestellt, daß man den Schülern ein umfangreiches Kursangebot machen können, bei dem es mit abnehmender Schülerzahl sicherlich auch Einbußen geben wird. Denn die Jahrgangsbreite beträgt in den nächsten Jahren lediglich 81 bzw. 97 bzw. 88 Schüler.

Von einer Reihe von Lehrern wurde anläßlich dieser Feier, der einige schulinterne Konflikte über die Form der Koordinierung mit den Abschlußfeiern der Schüler nach Beendigung der Sekundarstufe I vorausgegangen waren, bedauert, daß es in Kierspe keine Kollegstufe gibt, die es erlauben würde, mehr Schüler auch im Hinblick auf eine Berufsausbildung zu fördern. Wenn die Gründung einer solchen Institution wegen einer Reihe einsehbarer Gründe kaum möglich sei, so sei der Ausbau der Sekundarstufe II für ein oder zwei Berufsfelder eine andere wünschenswerte Möglichkeit; so dachte man an der GSK an einen Ausbildungsgang für den Beruf „Chemielaborant“ oder ähnliches.

Vergleicht man die gymnasiale Oberstufe der GSK mit den anderen Jahrgangsstufen in der Sekundarstufe I, so wird sichtbar, daß es deutliche Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II, der gymnasialen Oberstufe, gibt, die für die Gesamtsituation der GSK charakteristisch sind. Insgesamt läßt sich der Unterschied so kennzeichnen: Die gymnasiale Oberstufe führt eine von der übrigen Schule ein wenig „abgekoppelte“ Existenz. Diese Tatsache wird in einer Reihe von Faktoren greifbar, die unter anderem mit der Homogenität der Oberstufe zusammenhängen. In der Oberstufe unterrichten nur noch Lehrer mit der Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt. Im Unterschied zur Sekundarstufe I, in der Lehrer mit unterschiedlichen Lehrbefähigungen unterrichten, handelt es sich dabei um Lehrer, die in der Regel einander ähnliche universitäre Sozialisationserfahrungen haben (vgl. Kapitel 8). Auch bei den Schülern handelt es sich um Schüler, die nach dem Durchlaufen einer heterogenen gesamtschulspezifischen Sekundarstufe I in einer gymnasialen Oberstufe „unter sich“ sind. Alle Schüler in der Sekundarstufe II streben die Allgemeine Hochschulreife oder zumindest die Fachhochschulreife an; eine Berufsausbildung kann man in der Sekundarstufe II der GSK nicht erwerben. Somit ist die Sekundarstufe II der GSK eine gymnasiale Oberstufe – wie wir sie auch an anderen Gymnasien finden. Ein Unterschied zu den klassischen Gymnasien besteht darin, daß die Schüler durch die Gesamtschulzeit in der Sekundarstufe I zum Teil andere Voraussetzungen mitbringen und die Lehrer – trotz einer gewissen Distanz der gymnasialen Oberstufe zu der Sekundarstufe I – auch in der Sekundarstufe I unterrichten und zum Gesamtkollegium der GSK gehören.

Andererseits besitzt die gymnasiale Oberstufe ein erhebliches Maß an Autonomie. Das hängt u. a. damit zusammen, daß der Schulleiter der GSK ein Realschulrektor ist, der dem für die Sekundarstufe II zuständigen Studiendirektor weitgehende Entscheidungsbefugnisse eingeräumt hat. Hinweise auf diese von uns festgestellte Autonomie der Sekundarstufe II zeigen sich im Verlauf und in der Atmosphäre der von uns beobachteten Stufenkonferenz 11/13. Sie finden sich auch in der Tatsache, daß im Oberstufenbüro der Stundenplan für die Sekundarstufe II zuerst gemacht und dann an den Organisationsleiter weitergegeben wird, wofür es wegen der Vielfältigkeit des Oberstufenangebots natürlich auch stundenplantechnische Gründe gibt. Insgesamt überrascht die Breite des Lernangebots und der Arbeitsmöglichkeiten in der Sekundarstufe II der GSK.

5.2 Stufenkonferenz 11/13

An die Lehrerkonferenz schließt am ersten Tag nach einer kurzen Pause um 10.05 Uhr die Stufenkonferenz 11/13 an. Sie wird „Oberstufenkonferenz“ genannt, und die Bezeichnung offenbart bald ihre doppelte Logik. Einmal geht es hier, man darf das ohne falschen Zungenschlag sagen, „oberprofessionell“ zu, z. B. wird nur hier das Protokoll der vorhergehenden Sitzung erwähnt, dann nach kurzer Begrüßung das Protokoll dieser Sitzung vergeben (das geschieht in alphabetischer Reihenfolge, damit jeder mal drankommt). Zum andern ist der Tonfall der Konferenz „gymnasialer“, vielleicht liegt es an den Begriffen, die hier benötigt werden, vielleicht an der streng knappen Leitung der Konferenz, vielleicht daran, daß nicht von der Stufe 11/13, sondern mit einer gewissen Betonung von der Oberstufe gesprochen wird.

Ein wenig von der Verbindlichkeit und Lockerheit der vorhergehenden Lehrerkonferenz fehlt anfangs. Das ändert sich, als sich auch die drei Jahrgangleiter zu Wort melden, weniger bemüht straff, aber auch nicht jovial, sachlich-sanft nennt man den Stil vielleicht am besten. Nachdem wir sie in drei Wochen noch mehrfach in sehr

verschiedenen Situationen gesehen und gesprochen hatten, konnten wir es auf einen besseren Nenner bringen: sie praktizieren ihre Professionalität betont „nicht-dienstlich“ mit dem Wissen darum, daß die Betonung ihrer Überlegenheit in der Sache Kollegen und Schüler erdrücken und zu Verslossenheit zwingen könnte.

Zunächst aber rauscht der Terminplan auf die Konferenzmitglieder und uns herab. Die Rahmenbedingungen setzen die Abiturtermine, deren es nun zwei pro Jahr gibt. Von daher bestimmt sich rückwärts, wann die Klausuren geschrieben werden müssen. Wegen des Zeitbedarfs tritt in den Klausurwochen der Stundenplan außer Kraft und jedes Fach erhält seinen Tag. Selbst der ansonsten freie Dienstagnachmittag bleibt davon nicht verschont, es ist der einzige Tag, an dem man Nachzügler ihre Klausuren schreiben lassen kann, ohne mit zu vielen anderen Terminen zu kollidieren. Der Zeitrahmen ist mehr als knapp.

Nichts zu ändern ist an den Ferienterminen. Das bedeutet für das nächste Abitur angesichts der Lage der Sommerferien rückwärts gelesen: Zeugnisse vor dem 7. 6., letzte mündliche Prüfung am 30. 5., schriftliches Abitur 23.–30. 3., Zulassungskonferenz 14.–16. 3. und bedingt, daß das Halbjahr 13/2 auf sechs Wochen schrumpft (1. 2. bis 14. 3.). Der Vorschlag, das Halbjahr 13/2 dann eben nach Weihnachten beginnen zu lassen, findet aber auch wenig Gegenliebe, denn das ginge von der Wiederholungsphase im Halbjahr 13/1 ab.

Worüber soll man andererseits die Ende Februar fällige Klausur im Jahrgang 13/2 schreiben, wenn man das Halbjahr erst am 1. 2. beginnen läßt (wie es ansonsten für alle Jahrgänge gilt)?

In ähnliche Schwierigkeiten gerät die Studienfahrt für den Jahrgang 12, die in der nächsten Woche stattfinden soll. Nicht nur, daß damit in vielen anderen Jahrgängen gleich in der zweiten Schulwoche Vertretungsunterricht notwendig wird, wenn an der Studienfahrt beteiligte Lehrer ihre Stunden ausfallen lassen müssen – das gehört hier zu den normalen Organisationsproblemen; entschieden werden muß aber, ob die Wiederholungsschüler, die nun nicht mehr zu diesem Jahrgang gehören, an der Fahrt teilnehmen dürfen, die sie im vorigen Schuljahr schließlich mit vorbereitet haben. Da einige dieser Schüler auf dem Wege von Nachprüfungen noch die Aussicht haben, doch versetzt zu werden, kompliziert sich die Lage. Einerseits sind die Nachprüfungen erst in dieser Woche, andererseits muß man für die Studienfahrt nun wissen, wie viele Teilnehmer endgültig angemeldet werden sollen.

Die Nachprüfungen werfen noch ein anderes Problem auf. Wenn ein Lehrer mit dem Ende des vorhergehenden Schuljahres an eine andere Schule versetzt wurde, müßte er zur Durchführung der Nachprüfungen an seine alte Schule zurück beurlaubt werden, wenn man vermeiden will, daß der Schüler nun von einem Fachlehrer geprüft wird, dem er unbekannt ist und der – besonders bei Wiederholungen von Teilprüfungen im Abitur – die Vorbereitungen des Schülers auf die Themen nicht mitverfolgt hat.

In den Argumenten zum Problemkreis Studienfahrt und Nachprüfungen klingen noch zwei weitere Probleme an. Der didaktische Leiter bittet darum, nicht auf die Schüler „einen sanften Druck“ auszuüben, daß sie statt der Arbeitsgemeinschaften lieber einen weiteren Kurs besuchen (was jedoch für die Punktzahlen im Abitur Konsequenzen hat), andere Kollegen geben zu bedenken, daß man Schüler, die wegen häufigen Fehlens eine „verstärkte Bemerkung“ im Zeugnis hatten, schlecht mit einer Teilnahme an der Studienfahrt belohnen könne.

Offiziell geht es in der Konferenz nur um den Terminplan, der den Teilnehmern schriftlich vorliegt; tatsächlich wird zäh darum gerungen, pädagogisch sinnvolle

Lösungen gegen organisatorische Rahmenbedingungen durchzusetzen. Das gelingt noch, soweit die Schule selbst die Entscheidungen zu treffen hat und Bestimmungen auslegen oder informelle Regelungen einvernehmlich herstellen kann. Das gelingt nicht mehr, wo der Schulleiter gezwungen war, von seiner Verpflichtung, die rechtliche Geltung von Konferenzbeschlüssen zu prüfen, Gebrauch zu machen. Sind solche Punkte erreicht, stellt der Stufenleiter nur noch knapp und lapidar fest: „Das hat der Schulleiter so festgesetzt.“

Aus dem Terminplan, wie er bis jetzt dargestellt wurde, ergeben sich fast zwangsläufig zwei weitere Blöcke von Terminen: die verschiedenen Konferenzen und – in den noch verbleibenden Lücken – die Informationsveranstaltungen, Pflegerschaftsversammlungen usf. Man muß das ganz klar sehen: hier greift jedes Organisations-element so ins andere, daß inhaltliche Erwägungen zu der Frage, wann denn z. B. eine Elternversammlung sinnvoll sei, vollständig verdrängt werden. Wenn sie nicht aus rechtlichen Gründen (Mitwirkungsgesetz) zu einem bestimmten Zeitpunkt abgehalten sein muß, hat sie sich mit einer noch verbleibenden Lücke zu begnügen, nachdem die rechtlich festgelegten Termine alle befriedigt sind. Ein wenig nachdenklich sind wir geworden, ob hier die Rechtssicherheit im Einzelfall (Nachprüfungen) nicht beginnt, auf Kosten der pädagogischen Qualität der gesamten Schule zu gehen.

Anders sieht es im „Oberstufenbüro“ aus, das vom Konferenzraum (fast symbolisch) in der diagonal weitestmöglichen Entfernung liegt. Dort treffen sich die in der Oberstufe unterrichtenden Lehrer informell und sehen, was sie aus einer Regelung, die ihnen irgendeine Obrigkeit neuerdings beschert hat, inhaltlich machen können. Das muß man wissen, wenn man verstehen will, warum die Konferenz hier einiges nur administrativ und anderes – wie die Erhöhung der Pflichtfächer in Jahrgang 11 von sieben auf acht und damit der Pflichtstunden für die Schüler von 27 auf 30, die als nächstes auf der Tagesordnung steht – mit Gelassenheit behandelt: Man werde wohl auf Dauer die Zeiten für die Arbeitsgemeinschaften nicht freihalten können. Der Satz, der sich sehr resignativ anhört – wieder wird eine pädagogische Errungenschaft der Schule administrativ verhindert –, ist für gewiefte Pädagogen auslegungsfähig: die Zeiten wird man nicht freihalten können, ob man in den Kursen statt dessen anders, nämlich arbeitsgemeinschaftsartig, verfährt, diese Frage steht auf einem anderen Blatt, darüber spricht man besser im Oberstufenbüro.

5.3 Der Stundenplan der Sekundarstufe II

Im weiteren wollen wir einen Blick auf den Stundenplan der Schüler in der Sekundarstufe II werfen und kurz veranschaulichen, welche Wahlmöglichkeiten Schüler an der GSK im 1. Halbjahr 1978/79 hatten.

Die Bezeichnungen (G 11 usf.) kennzeichnen jeweils ein „Band“, d. h. mehrere parallel liegende Kurse, unter denen der Schüler immer nur einen wählen kann (vgl. die Erläuterung weiter unten). Da der Schüler andererseits nur eine bestimmte Anzahl von Kursen belegen muß, entstehen für ihn ab und zu Springstunden, die er im Ganztagsbereich (z. B. Bibliothek) verbringt.

Stundenplan des Jahrgangs 11

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
1. Std.	G 11	G 41	G 11	G 61	G 31
2. Std.	G 71	G 61	G 11	G 31	G 31
3. Std.	G 71	G 91	G 51	G 81	G 91
4. Std.	G 81	G 81	G 41	G 01	G 51
5. Std.	G 61	G 31	G 21	G 51	AG 1
6. Std.		G 21	G 71	SM 1	
7. Std.	G 01				TUT
8. Std.	G 01		AG 1	G 21	G 21
9. Std.	G 91		AG 1	G 41	G 11

Stundenplan des Jahrgangs 12

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
1. Std.	L 12	G 42	L 12	G 32	L 22
2. Std.	G 92	G 32	L 12	L 22	L 22
3. Std.	G 92	G 72	G 62	G 82	G 72
4. Std.	G 82	G 82	G 42	G 62	G 62
5. Std.	G 32	L 22	L 22	L 12	AG 2
6. Std.		L 22	G 92		
7. Std.	SJ 2			SM 2	TUT
8. Std.	SJ 2		AG 2	SM 2	L 12
9. Std.	G 72		AG 2	G 42	L 12

Stundenplan des Jahrgangs 13

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
1. Std.	L 13	L 23	L 13	G 83	G 43
2. Std.	G 63	G 83	L 13	G 43	G 33
3. Std.	G 63	G 93	L 23	G 53	G 93
4. Std.	G 53	G 53	L 23	L 23	L 23
5. Std.	G 83	G 33	G 33	L 13	L 23
6. Std.	G 93	G 43	G 63		
7. Std.				AG 3	TUT
8. Std.			AG 3		L 13
9. Std.	SJ 3		AG 3	SM 3	L 13

Grundkurse werden drei- und vierstündig erteilt, Leistungskurse sechsstündig (eine Stunde mehr als nach KMK-Vereinbarung), die Arbeitsgemeinschaften und Tutorenstunden liegen für alle drei Jahrgänge parallel, der Sportunterricht (SM/SJ) günstig am Nachmittag, viele Kurse haben Blockstunden zur Verfügung. Das gesamte Unterrichtsangebot in den drei Jahrgängen umfaßt bei einem Stundenrahmen von 38 – 38 – 36 Stunden folgende Kurse in folgenden Fächern:

G 11 4stdg.: Englisch (drei Parallelkurse)

G 21 4stdg.: Deutsch (drei Parallelkurse)

G 31 4stdg.: Mathematik (drei Parallelkurse)

G 41 3stdg.: Englisch (Angleichkurs), Gemeinschaftskunde, Kunst

2stdg.: Evangelischer und katholischer Religionsunterricht

G 51 3stdg.: Geschichte, Philosophie, Sozialwissenschaften, Gemeinschaftskunde, Chemie

G 61 3stdg.: Mathematik, Erziehungswissenschaft, Biologie, Chemie

G 71 3stdg.: Physik, Erziehungswissenschaft, Gemeinschaftskunde, Musik

G 81 3stdg.: Latein (ab 9. Jg.), Latein (ab 11. Jg.), Biologie

G 91 3stdg.: Französisch (ab 7. Jg.), Musik, Kunst,

2stdg.: Evangelischer Religionsunterricht

G 01 3stdg.: Erdkunde, Gemeinschaftskunde, Biologie, Chemie

Um die Wahlmöglichkeiten zu illustrieren, betrachten wir das Fach Gemeinschaftskunde, das gewählt werden muß. Es taucht in den Bändern G 41, G 51, G 71 und G 01 auf. Der Schüler kann also, wenn er es in einem Band gewählt hat, in den drei anderen Bändern andere Fächer belegen, z. B. Englisch (Angleichkurs) in G 41, Philosophie in G 51 und Erziehungswissenschaft in G 71; trotzdem findet er noch die Angebote in G 61 und G 91, mit denen er seiner Wahlpflicht in den anderen Aufgabenfeldern genügt, neben den Pflichtkursen in G 11 bis G 31.

L 12 6stdg.: Erziehungswissenschaft, Mathematik, Biologie, Geschichte, Deutsch (Musik eventuell)

L 22 6stdg.: Englisch, Französisch, Biologie, Chemie, Physik

Die Schüler können also zwei naturwissenschaftliche Fächer, aber z. B. nicht zwei Fremdsprachen als Leistungskurs belegen.

G 32 3stdg.: Deutsch, Deutsch, Englisch, Chemie

G 42 3stdg., B: Deutsch, Deutsch, Mathematik, Mathematik

G 62 3stdg.: Französisch (ab Jg. 11), Latein (ab Jg. 11), Mathematik, Mathematik

G 72 3stdg.: Latein (ab Jg. 9), Englisch, Englisch, Biologie

G 82 3stdg.: Ev. und kath. Religion, Erziehungswissenschaft, Erdkunde

G 92 3stdg.: Literatur, Kunst, Kunst, Musik

L 13 6stdg.: Biologie, Deutsch, Musik, Mathematik, Erdkunde, Erziehungswissenschaft

L 23 6stdg.: Biologie, Biologie, Englisch, Chemie, Geschichte

In dem dreimaligen Angebot von Biologie drückt sich das Wahlverhalten dieses Schülerjahrgangs aus, vgl. hingegen Jg. 12, wo Physik wieder als Leistungskurs gewählt wurde.

G 33 3stdg.: Deutsch, Französisch (ab Jg. 7), ev. und kath. Religion, Kunst

G 43 3stdg.: Musik, Erdkunde, Geschichte, Sozialwissenschaften

G 53 3stdg.: Englisch, Kunst, Chemie, Literatur

G 63 3stdg.: Ev. Religion, Chemie, Biologie, Physik

G 83 3stdg.: Deutsch, Französisch (ab Jg. 11), Latein (ab Jg. 11), Latein (ab Jg. 9), Kunst

G 93 3stdg.: Deutsch, Deutsch, Mathematik, Erziehungswissenschaft

Die Zusammenstellung der „Bänder“ ist bemüht, möglichst viele Optionen der Schüler miteinander vereinbar zu halten. Eine genauere Analyse war uns aber nicht möglich. Eine Befragung der Schüler über ihre ursprünglichen Wahlen und später

notwendige „Umwahlen“, wie wir sie bei der Zusammenstellung der Tutor-Gruppen in Jahrgang 11 beobachteten, hätte zu große Unruhe in die Schule gebracht und unsere Arbeitskapazität überfordert.

5.4 Aspekte der Schulleistung in der Sekundarstufe II

Diese Übersicht über den Stundenplan der Sekundarstufe II macht trotzdem deutlich, wie relativ vielfältig an der GSK (wie auch an anderen gymnasialen Oberstufen) die Lernmöglichkeiten für die Schüler sind. Im weiteren wollen wir der Frage nachgehen, welche spezifischen Probleme sich im Hinblick auf die Verbindung von Sekundarstufe I und Sekundarstufe II an der GSK ergeben. Dabei müssen wir uns weitgehend auf die Urteile verschiedener Lehrer und unsere hier nur punktuellen Beobachtungen stützen, die einer detaillierten Überprüfung bedürften.

Das zentrale Problem der gymnasialen Oberstufe an der GSK besteht darin, daß die Schüler beim Eintritt in die Sekundarstufe II in einer Reihe von Fächern nicht vollständig über die für die gymnasiale Oberstufe erforderlichen Leistungen verfügen. Nach Aussagen einiger Lehrer war dies früher noch weniger der Fall, als die Schüler leichter die Eintrittsberechtigung in die Sekundarstufe II erhielten. Seit als Nachweis für die Übergangsberechtigung die FO-Reife verlangt wird, ist bereits ein höherer Leistungsstand bei den Schülern der Sekundarstufe II zu verzeichnen. Dieser soll noch dadurch erhöht werden, daß vom Schuljahr 1978/79 an der Eintritt in die gymnasiale Oberstufe nur noch möglich ist, wenn ein Schüler die FO-Reife mit Qualifikation erworben hat. Deutlich geht aus dieser Entwicklung hervor, daß die Anforderungen für den Eintritt in die Sekundarstufe II im Verlauf der letzten Jahre wesentlich erhöht worden sind. Man kann hierin durchaus den Versuch der Schulverwaltung sehen, den Eintritt in die Sekundarstufe II nur bei relativ guten Schulleistungen zuzulassen, um zu verhindern, daß die Leistungen der gymnasialen Oberstufe an den Gesamtschulen geringer als an den anderen gymnasialen Oberstufen des Landes sind. Daß diese Maßnahmen zu einer erheblichen Verschärfung der Leistungsanforderungen in der Sekundarstufe I geführt haben, wurde uns von Lehrern und Schülern immer wieder vor Augen geführt. Nach Auffassung einiger Kollegen wirken sich diese Maßnahmen bis in die 5. Jahrgangsstufe aus, in der einige Lehrer bereits im Hinblick auf die Erfordernisse der Sekundarstufe II unterrichten würden.

Bislang scheint nach den Aussagen vieler Lehrer die Situation beim Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II so zu sein, daß in den Fächern, in denen „harte“ Leistungen verlangt werden, die Schüler zunächst nicht ganz den Anforderungen der Sekundarstufe II genügen. Das gilt vor allem für Englisch, aber auch für Mathematik und zum Teil für Deutsch. Im Fach Deutsch zeigen sich Unzulänglichkeiten vor allem im Basiswissen, weniger dort, wo es um die Interpretation von Texten und die Kommunikation über diese geht. Leistungsschwächen zeigen sich – nach Auffassung der Lehrer – im Vergleich zum Gymnasium nicht im Bereich der Naturwissenschaften, im musischen und künstlerischen Bereich und in den Gesellschaftswissenschaften. Im Gegenteil: In diesen Bereichen würden durchaus gleichartige oder gar bessere Leistungen erreicht.

In den Fächern Englisch, Mathematik und Deutsch, für die seit dem Schuljahr 1978/79 wenigstens die Note befriedigend erreicht werden muß, um den Fachoberschulabschluß mit Qualifikationsvermerk zu erreichen, war bislang beim Eintritt in die Sekundarstufe II ein erheblicher Notenabfall zu verzeichnen, in dem man einen Indikator für einen Anstieg der geforderten Schulleistungen sehen kann. Beim

Übergang des ersten Abiturjahrganges in die Sekundarstufe II im Schuljahr 1975/76 war der Notenabfall – berechnet auf den Durchschnitt der Schüler:

	10. Jahrgangsstufe	11. Jahrgangsstufe	Differenz
Englisch	2,7	3,8	– 1,1
Mathematik	2,7	3,4	– 0,7
Deutsch	2,5	3,3	– 0,8

Für das besonders kritische Fach Englisch sahen die Notensprünge nach dem Protokoll der Fachkonferenz vom 27. 6. 1978 von Jahrgang 10 nach Jahrgang 11 wie folgt aus:

Noten in Jg.	1	2	3	4	5	6	Ø
10	21	44	48	29	4	0	2,66
1975/76 11	2	17	35	55	35	2	3,80
10	9	13	43	31	9	0	3,17
1976/77 11	4	10	40	40	11	0	3,42
10	12	18	42	24	5	0	2,92
1977/78 11	2	10	34	37	15	3	3,61

Das bedeutet: Am Anfang der gymnasialen Oberstufe steigern sich die Anforderungen der Schule insbesondere in den genannten Fächern so sehr, daß im Vergleich zur Sekundarstufe I ein Notenabfall für die meisten Schüler unvermeidbar ist. In manchen Fächern wird dabei das erste halbe Jahr des 11. Jahrgangs zum Teil noch dazu verwendet, den Unterrichtsstoff nachzuholen, der eigentlich im 10. Jahrgang zu behandeln gewesen wäre. Dazu werden in diesem ersten halben Jahr 2- bis 3stündige Angleichkurse angeboten; dadurch ergeben sich im Fach Deutsch 4–5 Stunden, für die schwächeren Schüler in Mathematik und Englisch sogar jeweils ca. 7 Stunden (für die guten Schüler 4–5 Stunden). Insgesamt werden dadurch die Leistungsdefizite aufgehoben. Nach unseren, wenn auch geringen Beobachtungen – die jedoch durch die Ergebnisse umfangreicher Hospitationen des Schulkollegiums Münster im Schuljahr 1976/77 gestützt werden –, lassen sich in den Abiturprüfungen Leistungsunterschiede zu vergleichbaren Gymnasien nicht oder kaum festmachen.

Natürlich sind Aussagen zu diesem Bereich nur wenig sicher. Prinzipiell ist es außerordentlich schwierig, Schulen, die zum Teil verschiedene Zielsetzungen haben, miteinander zu vergleichen. Im Hinblick auf das Leistungsproblem macht dies z. B. der folgende zur Illustration beigegebene Bericht der Schülerin M. deutlich.

M. war in der Grundschule eine sehr gute Schülerin. Dementsprechend empfahl man ihren Eltern, sie aufs Gymnasium zu schicken. Dort ging es zunächst recht gut; allmählich wurden ihre Schulleistungen immer schlechter. In der 9. Klasse ging M. vom Gymnasium ab und wurde in die Realschule in Meinerzhagen eingeschult. Anfangs brachte ihr dieser Schulwechsel Verbesserungen um 1 bis 2 Noten. Dennoch erlebte sie sich weitgehend als Außenseiterin. Nach ihrer Auffassung sei sie von Lehrern und Schülern als eine Schülerin etikettiert worden, die es auf dem Gymnasium nicht geschafft hätte. Schlechte Schulleistungen führten dazu, daß sie kurz vor Abschluß der Realschule beantragte, in die GSK aufgenommen zu werden. Da sie mittlerweile in Kierspe wohnte, wurde sie trotz ihrer schlechten Noten wenigstens probeweise in die GSK aufgenommen. Hier gefiel es ihr viel besser, da sie von den Mitschülern und den Lehrern stärker akzeptiert wurde. An der GSK seien sowohl

Lehrer als auch Schüler viel offener; auch gebe es nicht eine Front der Lehrer gegen die Schüler. An der GSK würde der Schüler von den Lehrern mehr als Person und als Schüler akzeptiert, der auch Vorschläge machen könne, die im Unterricht berücksichtigt würden. Die Schüler seien an der GSK viel freier und selbstbewußter. Auch habe man hier bessere Möglichkeiten, Fächer nach Neigungen zu wählen, als dies am Gymnasium und an der Realschule der Fall gewesen sei, an denen es im Bereich der Sekundarstufe I keine Wahlmöglichkeiten gegeben habe.

Was die Schulleistungen angehe, so seien sie am Ende der Sekundarstufe I in ihrem engen Erfahrungsbereich im Englischen geringer als im Gymnasium und wohl auch in der Realschule; in den Naturwissenschaften sei man hingegen an der GSK weiter. Im Fach Deutsch sei man etwa gleich weit; allerdings lerne man auf dem Gymnasium mehr Grammatik. In Mathematik sei man auf dem Gymnasium auch weiter gewesen. Doch müsse man an der GSK am Anfang des 11. Jahrgangs erheblich mehr arbeiten als das in der Sekundarstufe I notwendig gewesen sei, so daß man sicherlich die Leistungsunterschiede aufholen würde.

Gut sei an der GSK auch, daß man den ganzen Tag über mit anderen Schülern zusammen sei. Man lerne dadurch mehr Schüler besser kennen. Auch habe man in stärkerem Maße jahrgangsübergreifende Kontakte, die auch von der Schule gefördert würden. Schließlich sei ihr beim Übergang in die GSK aufgefallen, daß die 9 Stunden auf der GSK kaum mehr als die 6 Stunden auf dem Gymnasium oder der Realschule anstrengen würden, da es eine Mittagspause gäbe und der Unterricht freier sei und mehr Spaß mache.

6. Die GSK als Ganztagschule

Wie fast alle anderen Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens ist die GSK eine Ganztagschule, in der der Unterricht und der Ganztagsbereich eine Einheit bilden sollen. Lag das Schwergewicht unserer bisherigen Untersuchung auf Fragen der Schulorganisation, des Unterrichts und der Integration und Differenzierung in der GSK, so gilt es nun zu untersuchen, welche Gebiete zum Ganztagsbereich in der GSK gehören und wie sie genutzt werden. Im ersten Abschnitt sollen dazu die allgemeinen durch den entsprechenden Erlaß gegebenen Rahmenbedingungen dargestellt werden. Im zweiten Abschnitt wird die Situation der GSK im Ganztagsbereich beschrieben und analysiert. Im dritten Abschnitt gilt es, zu einigen Beobachtungen Fragen zu formulieren, die weiterer Untersuchung bedürfen.

6.1 Geltende Vorschriften für den Ganztagsbereich

Nach dem Erlaß zum Ganztagsbereich vom 5. 6. 1977 soll dieser Bereich besonders:

- „der Übung und selbständigen Entfaltung des im Unterricht Erlernten dienen,
- Anregung und Vertiefung individueller Interessen ermöglichen,
- die sozialen Erfahrungen der Schüler erweitern,
- zur Verbesserung der sozialen Verhaltensweisen von Schülern beitragen,
- die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern verstärken,
- die Erziehung der Schüler zur Selbstbestimmung und Mitbestimmung fördern,
- die Orientierung und Beratung der Schüler verbessern helfen und
- die Möglichkeiten zur Entspannung und Erholung erweitern.“

Ob und inwieweit der Ganztagsbereich dazu beiträgt, diese Ziele oder einige dieser Ziele zu verwirklichen, ließ sich im Rahmen unserer in zeitlicher Hinsicht sehr begrenzten Untersuchung nur ansatzweise klären. Sicher ist jedoch, daß versucht wird, mit einer Reihe von formalen, inhaltlichen und organisatorischen Maßnahmen den Bereich so zu gestalten, daß er seinen Beitrag zur Erreichung der obengenannten Ziele leistet.

Der Ganztagsbereich umfaßt folgende Teile:

1. Übungsstunden,
2. Klassenstunden,
3. Arbeitsgemeinschaften,
4. Freistunden.

In den **Übungsstunden**, auf deren Problematik bereits hingewiesen wurde, sollen die Schüler dazu angehalten werden, das im Unterricht Gelernte zu üben. Sie sollen sich selbständig mit den Aufgaben auseinandersetzen, ihre Lernprozesse organisieren und die erforderlichen Arbeitstechniken und Arbeitsmittel anwenden. Die Übungsstunden, für die die Aufgaben jedesmal deutlich formuliert werden sollen, können auch der Vorbereitung neuer Aufgaben dienen, die im Unterricht erarbeitet werden sollen.

Die Übungsstunden sollen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik vom jeweiligen Fachlehrer der Klasse erteilt werden; allerdings können auch die Aufgaben des fachunabhängigen Unterrichts während der Übungsstundenzeit erledigt werden.

Die Übungsstunden sollen weitgehend dazu dienen, die an den Halbtagschulen üblichen Hausaufgaben zu ersetzen. Ganz kann jedoch auch die Ganztagschule auf Hausaufgaben nicht verzichten, die hier insbesondere der Festigung und Sicherung des im Unterricht Behandelten dienen sollen. Doch dürfen die für Hausaufgaben in den Klassen 5 und 6 zur Verfügung stehenden 1 1/2 Stunden und die in den Klassen 7 – 10 zur Verfügung stehenden 2 1/2 Stunden wöchentlich nicht überschritten werden. Die Verteilung der Hausaufgabenzeit obliegt der Schulkonferenz.

Die **Klassenstunden** dienen der Klasse und dem Klassenlehrer dazu, ihre Belange zu besprechen; sie ersetzen die in den Stundentafeln der Sekundarstufe I enthaltenen Orientierungsstunden. Bei diesen Stunden handelt es sich ausdrücklich nicht um Übungs- oder Fachunterrichtsstunden.

An den **Arbeitsgemeinschaften** sollen die Schüler bei einer festen Teilnehmerzahl über einen bestimmten Zeitraum teilnehmen (2 Monate, 1/2 Schuljahr, 1 Schuljahr) und hier einem Vorhaben nachgehen, für das sie sich interessieren. In inhaltlicher Hinsicht sollen sich die Arbeitsgemeinschaften deutlich von den Schulfächern unterscheiden. Die Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft ist in der Sekundarstufe I Pflicht.

Während der **Freistunden** sollen die Schüler sich entspannen und erholen, sowie ihr Mittagessen einnehmen. Dabei müssen sie beaufsichtigt und betreut werden; die Schule kann während dieser Zeit auch offene Angebote machen. Die offenen Angebote sollen die Schüler anregen und ihr Interesse wecken; bei ihrer Ausgestaltung sollen die Schülerwünsche berücksichtigt werden. Hier brauchen sich die Schüler nicht zu einer kontinuierlichen Teilnahme zu verpflichten. Die offenen Angebote bieten den Schülern die Möglichkeit zu wechselnden Aktivitäten; sie sind freiwillig. Um in den Freistunden Gelegenheit zu ruhigen Aktivitäten, wie Unterhaltungen, Lesen, Brettspielen und dergleichen zu geben, sollen *ruhige Zonen zur Entspannung* und Kommunikation im Schulgebäude eingerichtet werden (ein Drittel des Ganztagsbereiches).

Darüber hinaus sollen Stufentreffpunkte gebildet werden, die den Schülern eine stufenbezogene Orientierung ermöglichen und erleichtern.

Für die Gestaltung des Ganztagsbereichs wird ein Zuschlag von 30 v.H. auf die Grundstellenzahl der Sekundarstufe I und von 20 v.H. auf die Grundstellenzahl der Sekundarstufe II gewährt. Dabei soll der für den Ganztagsbereich der Sekundarstufe I vorhandene Anteil der Lehrerwochenstunden folgendermaßen verteilt werden:

- für die Übungsstunden sollen mindestens 5 Stunden pro zu bildender Klasse zur Verfügung stehen;
- für die Arbeitsgemeinschaften und offenen Angebote sind 4 Stunden pro zu bildender Klasse bereitzustellen;
- für Aufsichten steht mindestens 1 Stunde pro zu bildender Klasse zur Verfügung.

Aufschlußreich im Hinblick auf den in quantitativer Hinsicht eher geringen Stellenwert, den der Ganztagsbereich im Vergleich zum Unterrichtsbereich in den Gesamtschulen hat, ist folgende Aufstellung über die Zeitverteilung in den einzelnen Jahrgangsstufen (vgl. auch Abschnitt 1.8).

In der Jahrgangsstufe 5/6 verteilen sich die 39 bis 41 Wochenstunden zu je 45 Min. wie folgt:

– Unterricht	30 Stunden
– Übungsstunden	3–5 Stunden
– Arbeitsgemeinschaften	2 Stunden
– Freistunden	4 Stunden
Summe	<u>39 bis 41 Stunden</u>

In der Jahrgangsstufe 7/8:

– Unterricht	31 Stunden
– Übungsstunden	3–5 Stunden
– Arbeitsgemeinschaften	2 Stunden
– Freistunden	4 Stunden
Summe	<u>40–42 Stunden</u>

In der Jahrgangsstufe 9/10:

– Unterricht	32 Stunden
– Übungsstunden	3–4 Stunden
– Arbeitsgemeinschaften	2 Stunden
– Freistunden	4 Stunden
Summe	<u>41 bis 42 Stunden</u>

Die schulgebundene Zeit ist auf 5 Vormittage und 4 Nachmittage zu verteilen; sie darf pro Tag 8 Zeitstunden nicht überschreiten. Der freie Nachmittag ist auf den Dienstag zu legen. Ein Fach soll an einem Tag nicht mehr als 2 Stunden umfassen. Die Fächer, in denen schriftliche Leistungskontrollen erbracht werden müssen, sind mit mindestens der Hälfte ihrer Stunden auf den Vormittag zu legen. Arbeitsgemeinschaften können von der dritten Stunde an eingeplant werden. Die Pausen dürfen 75 Min. pro Tag nicht überschreiten. Die Mittagspause, die mindestens 60 min. umfassen soll, ist für die 5., 6. oder 7. Stunde einzuplanen.

6.2 Die Situation der GSK im Ganztagsbereich

Im folgenden Abschnitt soll untersucht werden, wie an der GSK die vier zentralen Elemente des Ganztagsbereichs durchgeführt werden.

Wie auch in den anderen Bereichen gehen unsere Aussagen zurück auf zahlreiche Einzelgespräche, Beobachtungen und Hospitationen.

6.2.1 Übungsstunden

Ziel dieser Übungsstunden ist es, im Rahmen der Ganztagsschulen weitgehend die Funktion zu übernehmen, die an den Halbtagschulen die Hausaufgaben haben. Damit soll die Familie von ihrer Stützfunktion für den Unterricht weitgehend entlastet werden, in deren Rahmen sie die Verantwortung für die Durchführung der Hausaufgaben zugeschoben bekommt. Doch zeigt sich auch in Kierspe deutlich, daß ganz ohne Hausaufgaben selbst die Ganztagsschule nicht auskommt. Nach einem Beschluß der Schulkonferenz werden daher die nach dem Erlaß pro Woche möglichen 1 1/2 Stunden Hausaufgaben in Klasse 5 und 6 und die 2 1/2 Stunden Hausaufgaben in den Klassen 7 bis 10 in Kierspe den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik sowie in der 7. und 8. Klasse dem Wahlpflichtfach I und in der 9. und 10. Klasse dem Wahlpflichtfach II zugeordnet. Nach einem Beschluß der Schulkonfe-

renz, die nach dem Erlaß für die Verteilung der Hausaufgaben-Stunden zuständig ist, sollen als Hausaufgaben nur reine Lernaufgaben gegeben werden. Dazu gehört z. B. in den Sprachen das Lernen von Vokabeln, das Auswendiglernen, die Lektüre längerer Texte, das Hören bzw. Sehen bestimmter Funk- und Fernsehsendungen etc. Schriftliche Arbeiten sollen in Kierspe nicht als Hausaufgaben gegeben werden. Nicht selten kommt es jedoch unter den Lehrern zu kontroversen Diskussionen über das Ausmaß an Hausaufgaben, da die im Erlaß gegebenen Richtvorstellungen recht allgemein gehalten sind und die Zeitangaben einen erheblichen Interpretationsspielraum eröffnen. Da in Kierspe die Übungsstunden den gleichen Fächern zugeordnet werden, ergibt sich für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik die Situation, daß sie sowohl über Übungsstunden als auch über einen Anteil an den Hausaufgaben verfügen. Im Vergleich zu den anderen Fächern, die weder Anteil an den Übungsstunden noch an den Hausaufgaben haben, werden somit die Langzeitfächer Deutsch, Englisch und Mathematik deutlich hervorgehoben.

Für die Lehrer der anderen Fächer ergibt sich die Notwendigkeit, den Unterricht so zu gestalten, daß die Schüler keine zusätzliche Zeit zur Vorbereitung oder zur Nachbereitung des Unterrichts benötigen. Dies impliziert Konsequenzen für die Anlage und Durchführung des Unterrichts. So müssen die Lehrer in den Unterricht ausdrücklich Phasen einplanen, in denen sich die Schüler auf ein Thema vorbereiten können, das erarbeitet werden soll. Desgleichen müssen Phasen zur Festigung und Übung des unterrichtlich Erarbeiteten vorgesehen werden. In unseren – sicherlich nur ausschnittshaften – Unterrichtsbeobachtungen zeigte es sich, daß viele Kollegen kein ausgeprägtes Bewußtsein von der Notwendigkeit hatten, verschiedene Phasen und entsprechende Formen der unterrichtlichen Arbeit zu planen. Hierin liegt jedoch sicherlich keine spezifische Unzulänglichkeit der Gesamtschullehrer. Man findet sie genauso an anderen Schulen. Doch wird an den Halbtagschulen zumindest ein Teil der Verantwortung für das Lernen auf den außerschulischen Bereich – und das heißt auf die Eltern – abgeschoben. Dies geschieht insofern, als bestimmte außerschulisch zu erledigende Arbeitsleistungen in fast allen Fächern gefordert werden. Will man dieser Verlagerung eines erheblichen Teils schulischer Arbeit in den Bereich der Hausaufgaben durch den ausdrücklichen Verzicht oder durch eine erhebliche Beschränkung der für die Hausaufgaben aufzuwendenden Zeit entgegenwirken, muß man die entsprechenden didaktischen Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung ziehen. Das bedeutet: man muß Vorbereitungs- und Nachbereitungsphasen bewußt in den Unterricht einbeziehen und sie mit den Phasen der Erarbeitung neuer Unterrichtsinhalte verbinden.

Mit der Akzentuierung der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik an der GSK geht eine Betonung des fachlichen Lernens einher. Sie kommt auch darin zum Ausdruck, daß die diesen Fächern zugeschriebenen Übungsstunden den Fachlehrern und nicht etwa den Klassenlehrern zugeordnet werden. In der Jahrgangsstufe 5/6 werden in den entsprechenden Übungsstunden die Klassen geteilt; der Fachlehrer unterrichtet den schwächeren Teil der Klasse, ein zusätzlicher Fachlehrer den in den Leistungen besseren Teil der Schüler. Eine der zur Verfügung stehenden Übungsstunden wird in dieser Jahrgangsstufe dem Klassenlehrer als Verfügungsstunde zugeordnet. In der Jahrgangsstufe 7/8 werden die 3 – 5 Übungsstunden im Unterschied zu Bergisch-Gladbach und Gelsenkirchen, wo sie vom Klassenlehrer durchgeführt werden, ebenfalls vollständig den Fachlehrern zugeordnet. Hier kommen zu den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik noch die Naturwissenschaften hinzu. In der Jahrgangsstufe 9/10 erhalten die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und das Wahlpflichtfach II die 4 Übungsstunden.

Der Entscheidung, in Kierspe die Übungsstunden durch die Fachlehrer durchfüh-

ren zu lassen, sind eine Reihe von Überlegungen und Güterabwägungen vorausgegangen. Ihr Ergebnis ist die erwähnte Akzentuierung des fachlichen Gesichtspunkts gegenüber dem Gesichtspunkt pädagogischer Förderung und Betreuung, der wahrscheinlich eher dafür spräche, dem Klassenlehrer die Durchführung der Übungsstunden zu übertragen. Diese Entscheidung beinhaltet unter anderem folgendes: Wenn in der Jahrgangsstufe 7/8 die Klasse nur noch in höchstens der Hälfte aller Unterrichtsstunden zusammen ist und der Klassenlehrer seine Klasse geschlossen manchmal nur in der wöchentlichen Klassenstunde sieht, wird durch den Verzicht auf die Durchführung der Übungsstunden durch den Klassenlehrer der Klasse und dem Lehrer die Möglichkeit entzogen, einige zusätzliche Stunden Unterricht gemeinsam zu haben, in denen gegebenenfalls auch fachübergreifende Fragen besprochen werden könnten. Ferner könnte ein solcher Unterricht den Schülern auch helfen, wenigstens im Klassenlehrer eine feste Bezugsperson für die sie bedrängenden Fragen im Bereich der Schule zu haben. Entsprechendes gilt für die Jahrgangsstufe 9/10. Etwas weniger gewichtig ist dieser Gesichtspunkt wahrscheinlich für die Jahrgangsstufe 5/6, in der der Klassenverband noch fast in allen Stunden zusammen ist und in der der Klassenlehrer mindestens ein Langzeitfach unterrichtet. Dies gilt auch dann, wenn man wie wir aus einer Reihe pädagogischer Gründe der Auffassung ist, daß in der Jahrgangsstufe 5/6 der Klassenlehrer prinzipiell so viele Stunden wie möglich mit seiner Klasse verbringen sollte.

Als Nachteil einer Regelung, aufgrund derer der Klassenlehrer die Übungsstunden durchführt, werden von Lehrern in Kierspe unter anderem folgende Gesichtspunkte angegeben: In einer Reihe von Situationen dürfte der Klassenlehrer nicht die fachliche Kompetenz haben, den Schülern in fachlicher Hinsicht die erforderlichen Hilfen zu geben und die Ergebnisse der Übungsstunden zu überprüfen. Eine entsprechende Absprache zwischen Fachlehrern und Klassenlehrer wäre organisatorisch schwierig und wahrscheinlich zu zeitaufwendig. Möglicherweise bestünde auch bei einem Verfahren, bei dem der Klassenlehrer die Übungsstunden durchführt, die Versuchung, den Gesichtspunkt fachlichen Lernens des öfteren der Behandlung aktueller pädagogischer Probleme der Schüler unterzuordnen.

Die Durchführung der Übungsstunden durch die entsprechenden Fachlehrer bietet dagegen eher die Gewähr, daß der Lehrer in der Art der Aufgabenstellung für die Übungsstunden die spezifischen Lernbedürfnisse und Lernschwierigkeiten der Schüler berücksichtigt, deren Kenntnisstand und deren Lernfähigkeit er aus dem Unterricht kennt. Auch könne er den Schülern eher gezielte fachliche Hilfen geben und die erforderliche Verbindung zwischen Fachunterricht und Übungsstunden herstellen, so daß ein enger Bezug zwischen beiden Unterrichtsformen erreicht wird. Insgesamt bieten die so mit dem Fachunterricht verbundenen Übungsstunden nach Auffassung der Kiersper Schulleitung eher die Gewähr für eine effektive Verbindung von Unterricht und Übungsstunden.

Da die Didaktik dieser Übungsstunden bislang nicht sehr entwickelt ist und manche Lehrer Schwierigkeiten haben, Übungsstunden zu planen und durchzuführen, die sich in ihrem Charakter von Unterrichtsstunden unterscheiden, werden diese Übungsstunden bei einigen Lehrern zu zusätzlichen Unterrichtsstunden. In diesem Fall erfüllen sie nur bedingt ihre Aufgabe, den Schülern Gelegenheit zur selbständigen Vorbereitung oder Nachbereitung eines Gebietes und zur Übung von bereits erarbeiteten Zusammenhängen zu geben. Um diesen Lehrern dabei zu helfen, die Übungsstunden wirklich als Übungsstunden durchführen zu können, reichen jedoch allgemeine methodische Hinweise nicht aus. Vielmehr müßte ihnen ein Inventar von Übungsaufgaben (Itembank, Übungskarteien o. ä.) an die Hand gegeben

werden, aus dem sie das der jeweiligen Situation Angemessene wählen können. Solange der Lehrer jeweils in der Situation ad hoc angemessene Aufgaben „erfinden“ muß, ist er überfordert, zumal ihm von den Schulbüchern darin wenig Hilfe zuteil wird.

Selbst spezielle „Übungsbücher“ sind noch insofern unpraktisch, als sie den Lehrer dazu zwingen, für die ganze Klasse gemeinsame Übungsaufgaben zu stellen, die nur bezüglich der Anzahl der ausgeführten Übungsschritte differenzieren, nicht aber bezüglich des Anspruchsniveaus oder Sachgebiets.

Ideal wäre deshalb ein Übungsinventar, aus dem der Fachlehrer jedem Schüler das für ihn Angemessene zuweist, das der Schüler dann unter Aufsicht des Klassenlehrers bearbeiten kann. Auf diese Weise ließen sich die beiden in der Diskussion an der GSK konkurrierenden Gesichtspunkte gleichermaßen berücksichtigen.

Ein weiteres Problem bei der Durchführung der Übungsstunden besteht in der häufig zu großen Zahl von Schülern. Sie bewirkt oft Unruhe und erschwert die individuelle Förderung der Schüler. Möglicherweise kann eine Verbesserung dieser Situation durch Teilung der Lerngruppen bewirkt werden.

Ein weiteres Problem besteht in der Einordnung der Übungsstunden in den Wochenstundenplan der Schüler. Nach unserer Auffassung empfehlen sich für die Übungsstunden Zeiträume in den Rand- und Nachmittagsbereichen. Möglicherweise sollte aus medizinisch-physiologischen und pädagogischen Gründen noch mehr als bisher versucht werden, die Nachmittagsstunden für die Übungsstunden, die Arbeitsgemeinschaften und dergleichen zu nutzen und den Unterricht im engeren Sinne auf den Vormittag zu konzentrieren (Kapazitäts- und Stundenplanproblem). In jedem Fall sollte versucht werden, die Übungsstunden an jedem Tag zur gleichen Zeit stattfinden zu lassen, um sie so im Bewußtsein von Schülern und Lehrern zu einem festen, aber besonderen Teil des Schultages zu machen. Um hier Entscheidungen zu treffen, bedarf es jedoch weiterer Beobachtungen und Untersuchungen und der Entwicklung eines solchen Übungsinventars (zunächst exemplarisch für einen Lernbereich und eine Altersstufe).

Schließlich muß hier festgehalten werden, daß an den als Ganztagschulen einggerichteten Gesamtschulen die Summe der Übungsstunden und der für die Hausaufgaben zusätzlich zur Verfügung stehenden Stunden geringer ist als die Hausaufgabenzeit für die Halbtagschüler. Ein Vergleich der entsprechenden Erlasse vom 2. 3. 1974 und 5. 6. 1977 erbringt folgende Verteilung:

Jahrgang 5/6:

Halbtagschüler mit 6-Tage-Woche 450 Minuten (5 x 90 Min.)	Halbtagschüler mit 5-Tage-Woche 270 Min. (3 x 90 Min.)
Ganztagschüler 270 Min. (4 x 45 Min. Übungszeit und 90 Min. Hausaufgaben).	

Jahrgang 7/8:

Halbtagschüler mit 6-Tage-Woche 600 Min. (5 x 120 Min.)	Halbtagschüler mit 5-Tage-Woche 360 Min. (3 x 120 Min.)
Ganztagschüler 330 Min. (4 x 45 Min. Übungszeit und 150 Min. Hausaufgaben)	

Jahrgang 8/10:

Halbtagschüler mit 6-Tage-Woche 600 Min. (5 x 120 Min.)	Halbtagschüler mit 5-Tage-Woche 360 Min. (3 x 120 Min.)
Ganztagschüler 285 Min. (3 x 45 Min. Übungszeit und 150 Min. Hausaufgaben)	

Diese Zahlen beinhalten natürlich nur einen Vergleich zwischen den durch die entsprechenden Erlasse gegebenen rechtlichen Grundlagen im Hinblick auf das Ausmaß an Übungs- und Hausaufgaben an Halb- und Ganztagschulen. Sie gestatten keine Aussagen über das tatsächliche Ausmaß der für Übungs- und Hausaufgaben aufgebrauchten Zeit, da neuere Untersuchungen der tatsächlichen Belastung der Schüler durch Hausaufgaben an Halbtagschulen leider fehlen. Ebenso ist z. B. im Hinblick auf Kierspe bislang nicht bekannt, wieviel Zeit die Schüler wirklich für Hausaufgaben aufbringen und wie weit es hier Unterschiede zwischen Schülern unterschiedlicher Leistungsniveaus gibt.

Bereits die angeführten Zahlen machen deutlich – wie in Abschnitt 1.8 bereits näher erörtert –, daß in Halbtagschulen, die den durch den Erlaß gegebenen Spielraum ausnutzen, eine Tendenz besteht, die Schüler im Hinblick auf die zeitlichen Anforderungen zu überlasten. Dies wird um so klarer, als in Ganztagschulen wie der GSK die Schüler bereits eine 40-Stunden-Woche haben, die in manchen Halbtagschulen leicht zu einer 45- bzw. 50-Stunden-Woche wird.

6.2.2 Klassenstunden

Die Klassenstunden dienen für die Belange der Klasse und werden in der Regel vom Klassenlehrer durchgeführt. Sie sollen z. B. in der Jahrgangsstufe 5 dazu beitragen, den Schülern bei der Orientierung in der neuen Schule zu helfen. In der Jahrgangsstufe 6 gilt es, mit ihnen z. B. die Probleme der WP I-Wahl zu besprechen. Von Jahrgangsstufe 7 an gehören sie zu den wenigen Stunden, in denen die Klasse insgesamt zusammen ist. Es liegt auf der Hand, daß in diesen Stunden, die als Orientierungsstunden auch an anderen Schulen für die Sekundarstufe I vorgesehen sind, zahlreiche für die Klasse relevante Probleme zu besprechen sind. Insbesondere in den 5. Klassen werden zu den Klassenstunden oft auch die Sozialpädagoginnen und der Beratungslehrer hinzugezogen (vgl. Kapitel 7). Im allgemeinen müssen in den Klassenstunden alle anliegenden administrativen Fragen besprochen werden, es müssen die Probleme und Konflikte, die zwischen den Schülern einer Klasse bestehen oder die zwischen der Klasse und einzelnen in der Klasse unterrichtenden

Lehrern vorhanden sind, erörtert werden. So konnten wir zum Beispiel an einer Klassenstunde teilnehmen, in der einer 7. Klasse die übereinstimmende Kritik der Klassenkonferenz an ihrem undisziplinierten und wenig arbeitsbezogenen Verhalten vom Klassenlehrer vorgetragen und mit ihr unter der Perspektive erörtert wurde, wie dieses Verhalten zu verändern sei. Dabei wurde den Schülern deutlich gemacht, daß die Klassenkonferenz mit diesem Gespräch einen letzten Versuch machen würde, befriedigende Arbeitsvoraussetzungen herzustellen, bei dessen Fehlschlag die Klasse mit entsprechenden Sanktionen bis hin zur Umgruppierung bestimmter Schüler in andere Klassen rechnen müsse. Wie uns der Klassenlehrer einige Wochen später versicherte, sei die Auseinandersetzung über das Unterrichtsverhalten der Klasse in mehreren Klassenstunden weitergeführt worden und habe – von einigen Kollegen in ihrem Unterricht bewußt unterstützt – insgesamt auch zu einer Verbesserung des Mitarbeitens der Klasse geführt. Die Klassenstunden dienen darüber hinaus auch zur selbständigen Planung von Klassenaktivitäten: Verteilung der verschiedenen „Ämter“, Wahl des Klassensprechers, Einrichtung und wohnlliche Ausgestaltung des Klassenraumes (Wandschmuck), Vorbereitung von Klassen- und Stufenfesten, von Wandertagen u. ä. m. Bei ihnen handelt es sich also insgesamt um nicht fachbezogene Stunden, über die die Klasse und der Klassenlehrer disponieren können.

6.2.3 Arbeitsgemeinschaften

Einen zentralen Bereich im Rahmen des Ganztagsangebots der nordrhein-westfälischen Gesamtschulen nehmen die Arbeitsgemeinschaften ein. Jeder Schüler der GSK soll in der Sekundarstufe I an mindestens einer 2stündigen Arbeitsgemeinschaft teilnehmen. Im Bereich der Arbeitsgemeinschaften soll den Schülern ein Angebot gemacht werden, aus dem sie weitgehend nach ihren Interessen und Neigungen auswählen können. Sie sollen lernen, die Wahl der Arbeitsgemeinschaften selbständig vorzunehmen und ihre Interessen zu entwickeln.

Die Arbeitsgemeinschaften werden in der Regel für eine Jahrgangsstufe (also klassenübergreifend), in einigen Fällen aber auch stufenübergreifend angeboten bzw. gewählt. Insbesondere stufenübergreifende Arbeitsgemeinschaften, die über einen längeren Zeitraum wiederholt angeboten werden, bieten die Möglichkeit, daß jüngere Schüler (oder Neulinge) von älteren (oder Fortgeschrittenen) lernen, was den Lehrer von sonst typischen Merkmalen seiner Rolle entlastet und den Schülern lebensnahe Modelle von Lerngruppierungen bietet – ähnlich den Sozialbeziehungen und Lernbedingungen in der außerschulischen Jugendarbeit, in Vereinen oder in der beruflichen Ausbildung.

In inhaltlicher Hinsicht und in der Art der methodischen Durchführung sollen sich die Arbeitsgemeinschaften deutlich von Unterricht unterscheiden, um den Schülern solche neuen und auf spätere Lebensabschnitte vorausweisenden Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Für die Durchführung der Arbeitsgemeinschaften stehen in Kierspe wie an den anderen Gesamtschulen im Prinzip 4 Lehrerwochenstunden pro zu bildender Klasse zur Verfügung. Das bedeutet, daß die Arbeitsgemeinschaften im Durchschnitt halb so viele Schüler umfassen, also ca. 15 bis 20, wie die Klassen. Da in Kierspe im Schuljahr 1977/78 noch nicht alle Planstellen besetzt waren und da in manchen Arbeitsgemeinschaften (etwa Photoarbeitsgemeinschaft) ein sinnvolles Arbeiten nur bei noch kleinerer Teilnehmerzahl möglich ist oder sich für einige Arbeitsgemeinschaften weniger Schüler als für andere fanden, konnten im Schuljahr 1977/78

nicht so viele Arbeitsgemeinschaften angeboten werden, daß jeder Schüler an einer Arbeitsgemeinschaft teilnehmen konnte. Allerdings bestand auch nicht bei allen Schülern der Wunsch, an einer Arbeitsgemeinschaft teilzunehmen.

Immerhin wurden in Kierspe nach einer entsprechenden Aufstellung im letzten Halbjahr des Schuljahres 1977/78 39 zweistündige Arbeitsgemeinschaften angeboten. Ein Schwerpunkt des Angebots liegt im Bereich „Sport und Spiel“, der etwa ein Viertel des Gesamtangebots ausmacht (10 von 39 Arbeitsgemeinschaften). Hier finden sich Arbeitsgemeinschaften, in denen Tennis, Tischtennis, Fußball, Handball und Sportspiele gelernt werden können. Ein weiterer Schwerpunkt liegt im Bereich „Musik/Hörspiel/Theater/Tanz“ (7 von 39 Arbeitsgemeinschaften). Beide Arbeitsgemeinschaftsschwerpunkte sind wie die Arbeitsgemeinschaften im Bereich technisch-handwerklicher Betätigung und Hauswirtschaft bei den Schülern so beliebt, daß nicht alle interessierten Schüler einen Arbeitsgemeinschaftsplatz bekommen konnten.

Neben den Arbeitsgemeinschaften in den genannten Bereichen werden aber auch Arbeitsgemeinschaften zu Gebieten wie „Stadtgeschichte Kierspes“, „Astronomie“, „Russisch“, „Bibliothek“, „Schülerzeitung“, „Erste-Hilfe-Kurs“, „Rote-Kreuz-Kurs“ angeboten. Insgesamt könnte der Versuch, die Arbeitsgemeinschaften nach Bereichen zu strukturieren, folgende Gruppen umfassen:

- Sport
- technisch-handwerkliche Betätigung
- musische Betätigung
- Hauswirtschaft
- Sprachbereich
- Gesundheitswesen

In Kierspe ist die Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft für die Schüler des Jahrgangs 5 und 6 Pflicht; für die anderen Jahrgänge wird die Teilnahme empfohlen; sie ist jedoch nicht Pflicht. Man wird also von einer „relativen Freiwilligkeit“ der Teilnahme dieser Jahrgänge ausgehen können. Als arbeitsgemeinschaftsbefreiend gelten in Kierspe folgende außerunterrichtlichen Aktivitäten: Chor/Orchester, Schulsonderturnen, Sportverein, Tanzstunde. Insgesamt zeigt sich die Tendenz, daß die Schüler mit zunehmendem Alter in abnehmendem Maße an den Arbeitsgemeinschaften teilnehmen. So besuchten zum Beispiel im 7. Jahrgang 81,2%, im 8. Jahrgang 88,8%, im 9. Jahrgang 65,9% und im 10. Jahrgang 45,8% der Schüler Arbeitsgemeinschaften. Hier müßte näher untersucht werden, welches die Gründe für die abnehmende Zahl von Arbeitsgemeinschaftsteilnehmern sind.

In Kierspe können die Schüler auch an mehreren Arbeitsgemeinschaften teilnehmen. Für die Schüler des 5. Jahrgangs, die trotz Hilfe durch den Klassenlehrer und den Beratungslehrer keine Arbeitsgemeinschaft gefunden haben, wird von einer Sozialpädagogin eine „Sonderarbeitsgemeinschaft“ durchgeführt, die den Schülern ein gemischtes Angebot macht.

An der GSK werden aufgrund der Anmeldung von Arbeitsgemeinschaften durch die Lehrer, die bei der Stundenplanung im Prinzip gleichrangig mit dem Unterricht behandelt werden, Arbeitsgemeinschaftslisten zusammengestellt, die an die Schüler des 5. und 6. Jahrgangs verteilt, in den anderen Jahrgängen in den Klassenräumen ausgelegt werden. In diese Listen sollen sich die Schüler für eine Arbeitsgemeinschaft ihrer Wahl eintragen. Während der ersten drei Wochen haben sie das Recht, herauszufinden, ob ihnen die gewählte Arbeitsgemeinschaft zusagt. Während dieser Zeit können sie gegebenenfalls ihre Entscheidung revidieren und sich in eine

andere Arbeitsgemeinschaft eintragen. Nach diesen drei Wochen ist in der Regel ein Wechsel innerhalb des Halbjahres nicht mehr möglich.

An der GSK geht man von einer Mindestgröße der Arbeitsgemeinschaften von 15 bis 20 Schülern aus; anderenfalls müssen die Lehrer versuchen, weitere Schüler für eine unterbesetzte Arbeitsgemeinschaft zu gewinnen. In Kierspe hat man sinnvollerweise feste Stunden für die Arbeitsgemeinschaften eingerichtet. Für alle Schüler sind es die 8. und 9. Stunde am Mittwochnachmittag; für die Schüler des 5. und 6. Jahrgangs stehen darüber hinaus noch die 8. und 9. Stunde am Donnerstag für Arbeitsgemeinschaften zur Verfügung. Die Festlegung auf bestimmte Stunden für die Arbeitsgemeinschaften an 1 bis 2 Tagen nach dem Mittagessen hat neben offensichtlichen Gründen der Stundenplangestaltung auch den Vorteil, den Arbeitsgemeinschaftsbereich als einen festen schulischen Bereich im Bewußtsein von Schülern und Lehrern zu verankern. Zudem erlaubt auch nur diese Organisationsform die Bildung jahrgangsübergreifender themenspezifischer Gruppen, die eine wichtige Voraussetzung für das jahrgangsübergreifende Lernen bildet.

Für die Verankerung des Arbeitsgemeinschaftsbereichs im Bewußtsein der Schüler und Lehrer ist auch eine gewisse inhaltliche und personelle Kontinuität im Angebot der Arbeitsgemeinschaften wichtig. In der GSK bemüht man sich darum, diese Kontinuität herauszustellen, indem etwa ein Drittel aller Arbeitsgemeinschaften wiederholt angeboten wird.

In der GSK werden die meisten Arbeitsgemeinschaften von Lehrern durchgeführt. Außerdem wird ein gewisser Teil der Arbeitsgemeinschaften von nebenberuflichen Lehrkräften (z. B. Eltern) als pädagogischen Helfern erteilt. In Kierspe handelt es sich dabei um etwa ein Fünftel der Arbeitsgemeinschaften. Im Interesse einer Öffnung der Schule zur Gemeinde und für neue Erfahrungen der Schüler ist dies ohne Zweifel eine sinnvolle Regelung, insbesondere, wenn Institutionen wie das Rote Kreuz, die Feuerwehr u. a. in die Schule hineingeholt werden.

6.2.4 Freistunden und offene Angebote

In den 4 Freistunden, die wöchentlich für alle Schüler der Sekundarstufe I vorgesehen sind, soll das Mittagessen eingenommen werden; die verbleibende Zeit soll den Schülern zur Erholung und Entspannung dienen. In dieser Zeit werden von der Schule sogenannte offene Angebote bereitgestellt, die die Schüler wahrnehmen, zu denen sie aber nicht verpflichtet werden können. Auch brauchen sie die offenen Angebote nicht wie eine einmal gewählte Arbeitsgemeinschaft kontinuierlich wahrzunehmen; sie können sie von Mal zu Mal wechseln und so ganz ihren momentanen Neigungen nachgehen. Die offenen Angebote finden in der Mittagszeit statt, müssen also so attraktiv sein, daß sie von den Schülern angenommen werden.

Im Herbst des Schuljahres 1977/78 wurden an der GSK während der Mittagsfreizeit den Schülern folgende Angebote in verschiedenen Bereichen gemacht:

1. **Alte Mensa:** Hier haben die Schüler eine Cafeteria eingerichtet, die sie selbst unterhalten und in der Getränke und Gebäck zum Selbstkostenpreis abgegeben werden. Hier können Gesellschaftsspiele entliehen, aber auch in Ruhe Gespräche geführt werden. Für die Jahrgänge 5/6 besteht zudem ein offenes Angebot zum Basteln.
2. **Freizeitheller:** Wie die alte Mensa ist der Freizeitheller mit verstreuten Sitzgelegenheiten so eingerichtet, daß sich die Jugendlichen in ihm wohlfühlen kön-

nen. Im Unterschied zur alten Mensa geht es hier jedoch sehr geräuschvoll zu. Die Schüler finden im Freizeitkeller die Gelegenheit zum Tischbillard-Spielen, zum Spielen an Kicker-Automaten, sie können sich zudem weitere Spiele ausborgen. An manchen Tagen finden hier Sonderveranstaltungen statt, so mittwochs die Vorstellung verschiedener Musikgruppen durch Schülerexperten.

3. **Der Tischtennisbereich:** Der Tischtennisbereich liegt neben der Mensa und vor dem Freizeitbereich; hier werden in jeder Mittagspause Bälle und Schläger ausgeliehen.
4. **Picknick im Außensportbereich:** Bei schönem Wetter werden viele Veranstaltungen im Haus abgesagt. Dann werden hinter der Schwimmhalle im Außensportbereich Spiel- und Sportmaterialien ausgegeben. Die hier gebotenen Spielmöglichkeiten erfreuen sich großer Beliebtheit. Zu ihnen gehören: Boccia, Stelzen, Federball, Rollschuh, Ballspiele, Tennis, Croquet, Hockey etc. Zudem werden Saft und Kuchen zum Selbstkostenpreis verkauft.
5. **Diskotheke:** Im pädagogischen Zentrum wird ein oder zweimal in der Woche eine Disco-Veranstaltung durchgeführt. Einmal steht im Mittelpunkt die Musik, die die Schüler am liebsten hören; am anderen Tag wird etwas anspruchsvollere Musik angeboten. Die Disco-Veranstaltungen werden vor allem von den Schülern des 8., 9. und 10. Jahrgangs besucht. Zu ihnen kommen während der Mittagspause oft mehrere hundert Schüler, die teils im pädagogischen Zentrum sitzen und der Musik zuhören, teils nach ihr tanzen.
6. **Filme:** Einmal in der Woche werden in der Mittagspause Filme gezeigt; im Schuljahr 1977/78 fanden diese Veranstaltungen montags im kleinen Hörsaal statt.
7. **Kasperletheater zum Mitspielen:** Für die Jahrgangsstufe 5/6 wird einmal in der Woche während der Mittagspause Kasperletheater angeboten; hier können die Schüler über das bloße Zuschauen hinaus selbst mitspielen.
8. **Turnen für Mädchen:** Für die Mädchen wird zweimal in der Woche Turnen angeboten.
9. **Instrumente spielen:** Zweimal in der Woche bietet ein Musiklehrer den Schülern die Möglichkeit, während der Mittagspause auf Instrumenten zu spielen.
10. **Bibliothek:** Die Bibliothek steht den Schülern ebenfalls in der Mittagspause für die Lektüre offen.

Wichtige Freizeitbereiche bilden auch das Café vor der Schwimmhalle, in dem man häufig Schülergruppen mit Lehrern diskutieren sieht, die zahlreichen Flure und das Forum. Überall trifft man während der Mittagspause kleinere Schülergruppen im Gespräch – manchmal mit einem Lehrer, meistens allein.

Generell fällt an der GSK auf, daß die offenen Angebote der Freizeit von den Schülern der verschiedenen Jahrgangsstufen unterschiedlich genutzt werden. So wird die alte Mensa eher von älteren Schülern besucht, die z. B. Schach spielen oder sich in Ruhe unterhalten wollen. Hier findet man manchmal auch Schüler der Sekundarstufe II, die ansonsten von dem Freizeitangebot fast keinen Gebrauch machen. Im Freizeitkeller, im Außensportbereich, beim Tischtennis trifft man eher jüngere Schüler. An den Diskothekveranstaltungen nehmen vorwiegend die Schüler mittleren Alters teil. Insgesamt kann man die Tendenz beobachten, daß die Schüler mit zunehmendem Alter weniger an den organisierten Freizeitangeboten – auch wenn diese offen organisiert werden – teilnehmen. Mit zunehmendem Alter suchen die

Schüler eher das Gespräch in der kleinen Gruppe mit den Gleichaltrigen. Angesichts dieser Beobachtung stellt sich – wie bereits im Hinblick auf die Arbeitsgemeinschaften – die Frage, ob diese Tendenz in der Art der offenen Angebote begründet liegt oder ob sie aus dem Bedürfnis entsteht, Zeit für vertrauliche Gespräche zu haben, die mit zunehmendem Alter für die Entwicklung der Jugendlichen immer wichtiger werden und zu denen die schulische Freizeit gute Möglichkeiten bietet, oder ob es noch andere Gründe zur Erklärung dieser von uns und den Lehrern beobachteten Tendenz gibt. Die Klärung dieser Frage bedarf weiterer Untersuchung.

Als ein weiterer Bereich für offene Angebote können die erste Stunde bzw. die ersten beiden Stunden in den Fällen genutzt werden, in denen diese wegen eines plötzlichen Unterrichtsausfalls nicht erteilt werden können. Bislang mußten dann die Schüler dieser Klassen in der Mensa zusammenkommen, wo sie beaufsichtigt werden konnten. In den Jahreszeiten mit verstärkten Erkältungskrankheiten sollen sich manchmal drei bis fünf Klassen unterschiedlichen Alters in der Mensa aufhalten. Angesichts dieser Situation, in der der aufsichtführende Lehrer häufig überfordert ist und die selten im Interesse der Schüler genutzt werden kann, wurde angefragt, die Sozialpädagoginnen verstärkt im Rahmen dieser Morgenaufsicht einzusetzen. Sie können im Bereich des Freizeitkellers tätig werden. Eine Sozialpädagogin könnte Spiele und Tischtennismaterial ausgeben, die andere ein offenes Freizeitangebot machen. Dadurch wäre der in der Mensa aufsichtführende Lehrer so weit entlastet, daß er sich wirklich um die Schüler kümmern könnte. Schließlich sollte überlegt werden, ob nicht ein zweiter Lehrer dafür gewonnen werden könnte, täglich eine fest eingeplante Vertretungsstunde anzubieten, in deren Verlauf er interessierte Schüler in sein Fachgebiet im Sinne eines offenen Angebots einführen könnte. Insgesamt sollte die Möglichkeit geschaffen werden, daß sich alle Schüler, für die der Unterricht ausfällt, ein Angebot nach ihren Interessen auswählen können. Dabei könnte die Aufteilung in Gruppen so geschehen, daß sich zunächst alle Schüler, deren Unterricht vertreten werden muß, mit den Vertretungslehrern und den Sozialpädagoginnen im pädagogischen Zentrum oder im Freizeitkeller treffen. In jedem Fall könnte ein solches Vorgehen dazu führen, daß die Vertretungsstunden im Sinne einer sinnvollen Freizeitgestaltung genutzt werden und nicht, wie bislang häufig, lediglich vertrödelt werden.

Schließlich gehören zum Freizeitbereich auch Veranstaltungen, die außerhalb der Schulzeit in der Schule stattfinden. Dazu zählen die Disco-Abende für die verschiedenen Schulstufen, die Theater- und Kabarettveranstaltungen sowie die Musikschule. Hinzu kommen zahlreiche andere Aktivitäten wie Klassen- und Stufenfeste, Sommerfeste, Karnevalfeste und Ausflüge. In einem ländlichen Einzugsbereich, wie ihn die GSK betreut, ist das außerschulische Freizeitangebot spärlich. Den entsprechenden Angeboten der Schule kommt deshalb besondere Bedeutung zu – wo sonst könnten die Schüler lernen, Freizeit selbständig zu nutzen. Und so verwundert es auch nicht, daß im Rahmen der Berichterstattung der lokalen Zeitungen über die GSK diesem Bereich besonders positive Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. Kapitel 9).

Im Vergleich mit der Durchführung der Arbeitsgemeinschaften kommen in den Freistunden und offenen Angeboten relativ viele pädagogische Helfer zum Einsatz. So werden in der GSK 54 Lehrerwochenstunden für die Durchführung der offenen Angebote bereitgestellt; desgleichen wurden in Kierspe 5 pädagogische Helfer mit 54 Stunden herangezogen, so daß in diesem Bereich ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Lehrern und pädagogischen Helfern besteht (Zahlen aus dem Jahr 1977/78).

An der GSK gibt es neben dem „Didaktischen Ausschuß“ und dem „Pädagogischen Ausschuß“ einen „Ganztagsausschuß“, in dem sich am Ganztagsbereich besonders interessierte Lehrer, Schüler und Eltern in regelmäßigen Abständen treffen, um Anregungen für die Verbesserung der Arbeit im Ganztagsbereich zu erarbeiten. Daneben gibt es an der GSK das sogenannte „Ganztagssteam“, zu dem neben dem didaktischen Leiter und den beiden Sozialpädagoginnen drei in diesem Bereich besonders engagierte Lehrer gehören. Dieses Team trifft sich wöchentlich etwa eine Stunde, um die mit dem Ganztagsbereich zusammenhängenden organisatorischen Fragen zu klären. In diesen Besprechungen ist über Reparaturen, Anschaffungen und mit dem Programm zusammenhängende Fragen zu entscheiden. Man verweist nicht ohne Stolz darauf, daß es gelungen sei, den Förderkreis der GSK besonders für die Aktivitäten im Ganztagsbereich zu interessieren. Das habe auch dazu geführt, daß dieser Bereich weitgehend mit Spenden des Förderkreises versorgt wird.

Insgesamt wird betont, daß es an der GSK in der letzten Zeit zu einer schulischen Aufwertung des Ganztagsbereiches gekommen sei. Zum Teil sei sie der Erfolg der engagierten Arbeit des „Ganztagssteams“; zum Teil werde sie auch durch entsprechende Erlasse des Kultusministeriums gefördert. So werde auch dieser Bereich als ein Strukturbereich der nordrhein-westfälischen Gesamtschulen optimiert; auch sei der Koordinator des Ganztagsbereichs mit den Koordinatoren der Langzeitfächer insofern gleichgestellt worden, als beide nun Entlastungsstunden erhalten. Inwieweit man wirklich davon ausgehen kann, daß der Ganztagsbereich im Bewußtsein der Schulgemeinde in den letzten Jahren eine Aufwertung erfahren hat, konnten wir in der uns zur Verfügung stehenden Zeit nicht feststellen.

6.3 Weitere Gesichtspunkte zum Ganztagsbereich in der GSK

Aus unserer Darstellung des Ganztagsbereichs an der GSK ist deutlich geworden, daß dieser Bereich an den als Ganztagssschulen eingerichteten nordrhein-westfälischen Gesamtschulen etwa ein knappes Viertel der in der Schule verbrachten Zeit der Schüler ausmacht. Bereits dieses Verhältnis macht deutlich, daß der Ganztagsbereich im Vergleich zum Unterrichtsbereich – zumindest in zeitlicher Hinsicht – weniger gewichtig ist. Dieser Eindruck verstärkt sich weiter, wenn man berücksichtigt, daß ein wesentlicher Teil des Ganztagsbereichs, nämlich die Übungsstunden, den Langzeitfächern zugeordnet wird und den diese Fächer unterrichtenden Lehrern zur Verfügung steht. Bedenkt man, daß die Klassenstunden (sonst als Orientierungsstunden in der Sekundarstufe I bezeichnet) ebenfalls eher zum Unterricht zu zählen sind, da in ihnen teilweise Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit Unterricht stattfinden kann, wird der Anteil des noch verbleibenden Teils des Ganztagsbereichs am Gesamtstundenplan der Schüler noch kleiner. Stellt man darüber hinaus in Rechnung, daß die für das Mittagessen erforderliche Zeit notwendig ist, um den Ganztagsbetrieb aufrechtzuerhalten, verringert sich der für die Rekreation der Schüler zur Verfügung stehende Teil (Freizeit bzw. offene Angebote) weiter. Allenfalls die Arbeitsgemeinschaften dienen dazu, den Schülern auch neue und andere, nicht nur unterrichtsrelevante Lernerfahrungen zu vermitteln. Insgesamt bedeutet diese Situation, daß der Ganztagsbereich im Vergleich zum Unterrichtsbereich nur einen geringen und z. T. auch noch auf den Unterricht bezogenen Teil des Wochenstundenplans der Schüler umfaßt. Daher besteht durchaus die Gefahr, daß dieser Bereich in den Augen der Schüler zu einem dem Unterricht nachgeordneten Bereich des Wochenstundenplans wird. Obwohl diese Stundenplananalyse und eine Reihe von Beobachtungen diese Deutung stützen, weisen Schullei-

tung und Lehrer energisch auf die Bedeutung des Ganztagsbereichs für ihre Schule hin und betonen trotz des geringen Stundenanteils die prinzipielle Wichtigkeit und Gleichwertigkeit des Ganztagsbereichs mit dem Unterrichtsbereich. Dabei weisen sie vor allem auf folgende Aspekte hin, für deren Verwirklichung nach ihren Erfahrungen der Ganztagsbereich eine zentrale Funktion hat:

1. Die im Rahmen des Ganztagsbereichs bestehende Möglichkeit, einen wesentlichen Teil des für den Unterricht erforderlichen Übens im Rahmen der Schule zu erledigen, bedeutet insbesondere für die Kinder, die in ihrer Familie keine Unterstützung bei den Hausaufgaben finden, eine erhebliche Verbesserung ihrer Lernmöglichkeiten. Denn im Rahmen der in der Schule durchgeführten Übungsstunden haben auch diese Kinder Zugang zu einer entsprechenden Beratung und Hilfe. Besonders relevant dürfte diese Möglichkeit für Kinder aus den unteren sozialen Schichten sein, deren Elternhaus ihnen oft weniger schulbezogene Förderung geben kann.
2. Die im Rahmen des Ganztagsbereichs bestehende Möglichkeit zum Besuch von Arbeitsgemeinschaften bietet den Schülern die Möglichkeit, neue Lernerfahrungen zu machen, für die im Rahmen des normalen Unterrichts nicht genügend Möglichkeiten bestehen. So haben die Schüler im Rahmen der Arbeitsgemeinschaften in höherem Maße Gelegenheit, Inhalte und Lernformen nach ihren Interessen und Neigungen selbst zu bestimmen. Auch dürfte die in den Arbeitsgemeinschaften eher gegebene Möglichkeit zu projektorientiertem Lernen den Schülern neue Anregungen vermitteln, die auch positive Rückwirkungen auf ihr Lernverhalten im Unterricht haben können. Schließlich erlaubt die zahlenmäßig kleinere Arbeitsgruppe eine dichtere Interaktion zwischen Schülern sowie dem Lehrer und seinen Schülern.
3. Desgleichen stellt die Freizeit in der GSK einen wichtigen Bereich der Erholung und Kompensation dar. In ihrem Verlauf müssen zunächst einmal die Auswirkungen des Unterrichts und des Ganztagsbetriebs auf die Schüler aufgefangen werden. Dies geschieht bei einigen Schülern durch Ausruhen und Entspannen, bei anderen Schülern durch die Teilnahme an offenen Angeboten und die in diesem Rahmen zum Teil verlangten motorischen Aktivitäten. Manchmal müssen in diesen Stunden die Schüler auch im Unterricht gemachte negative Selbsterfahrungen kompensieren. Sodann geht es während dieser Zeit darum, den Schülern Anregungen für eine aktive Freizeitgestaltung zu geben, bei der sie sich ausleben und bei der sie kreativ sein können. Schließlich bietet diese Zeit den Schülern die Möglichkeit, sich mit Gleichaltrigen zu treffen und Freundschaften zu entwickeln sowie sich darin zu üben, die Freizeit selbständig zu nutzen.
4. Im Unterschied zu dem eher zielorientiert organisierten Unterricht bietet der Ganztagsbereich eine bessere Gelegenheit zu weniger zielgerichteten Kommunikations- und Interaktionsformen. So gibt der Ganztagsbereich z. B. Lehrern und Schülern beim Mittagessen, in der Freizeit und in den Arbeitsgemeinschaften zusätzliche Möglichkeiten, miteinander in Beziehung zu treten; dabei dürfte zumindest die ansonsten die Lehrer-Schüler-Beziehung dominierende Lehr- und Beurteilungsfunktion zugunsten der Erziehungs- und Beratungsfunktion zurücktreten. Davon kann man nach unseren Eindrücken Rückwirkungen auf das Schulklima an der GSK feststellen, dessen Bedeutung für die Lehr-, Lern- und Sozialprozesse auch Fend (1977) deutlich gemacht hat. So scheint das insgesamt relativ offene und akzeptierende Schulklima an der GSK auch mit der Tatsache in Zusammenhang zu stehen, daß Lehrer und Schüler die Gelegenheit haben, sich in der Schule außerunterrichtlich zu begegnen. Es bleibt weiteren

Untersuchungen vorbehalten, die hier vermuteten Zusammenhänge zwischen Ganztagsbereich, Lehrer-Schüler-Beziehung und Schulklima zu erforschen.

5. Schließlich geben unsere Beobachtungen und Gespräche Anlaß zu der Vermutung, daß nicht selten die im Ganztagsbereich – insbesondere in den Arbeitsgemeinschaften, den offenen Angeboten und der unstrukturierten Freizeit gemachten Lern- und Sozialerfahrungen – von den Schülern auch in den Unterricht eingebracht werden und einen gewissen Einfluß auf den Unterricht nehmen. In einem eher vordergründigen Sinn wird dies dadurch deutlich, daß manchmal Schüler nach einer sehr anregend verbrachten Freizeit Schwierigkeiten haben, sich wieder in den anschließenden Unterricht mit seinen Erfordernissen einzufinden. In einem tieferen Sinne zeigen sich solche Auswirkungen auch im Unterricht in den mehrfach von Lehrern erwähnten Versuchen der Schüler, im Freizeitbereich gemachte Selbst- und Sozialerfahrungen in den Unterricht hineinzutragen.

Nach unseren Beobachtungen könnte der in zeitlicher Hinsicht nicht sehr umfangreiche Ganztagsbereich, dessen Auswirkungen auf einer Reihe von Gebieten nach Überzeugung der Schulleitung und vieler Lehrer und aufgrund unserer Beobachtungen dennoch beträchtlich sind, noch weiter an Einfluß in der GSK gewinnen. Dazu bedarf es u. a. folgender Maßnahmen. Mit Hilfe einer schulbezogenen Lehrerfortbildung sollte versucht werden, mehr Lehrer für die Bedeutung der Arbeit im Ganztagsbereich zu sensibilisieren und sie in didaktischer Hinsicht für diese Arbeit weiterzubilden. Dies ist um so wichtiger, als die Mehrzahl der Lehrer im Rahmen ihrer Ausbildung bislang kaum auf die Arbeit in diesem Bereich vorbereitet worden ist. Eine entsprechende Fortbildung müßte sich sowohl auf didaktische Gestaltung der Übungsstunden und ihre Verbindung mit dem Unterricht als auch auf die didaktische Gestaltung der Arbeitsgemeinschaften und offenen Angebote beziehen. Mit Hilfe eines derart schulbezogenen Angebots von Fortbildungsmaßnahmen könnten auch fruchtbare Anregungen für die Unterrichtsgestaltung (als ungewollte oder nur teilweise gewollte Nebenwirkungen) vermittelt werden, wodurch die Verbindung zwischen Unterrichtsbereich und Ganztagsbereich verbessert werden könnte.

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, daß der Ganztagsbereich ein wesentliches Charakteristikum der nordrhein-westfälischen Gesamtschulen ist, das ihren Charakter in erheblichem Maße bestimmen soll und dessen Einfluß auf die Lehr-, Lern- und Sozialprozesse beträchtlich ist. Freilich wäre diesem Bereich eine bessere und gezieltere Ausstattung mit Ressourcen (Zeit, Ausbildung des Personals, Sachmittel) zu wünschen, wenn er nicht nur im Bewußtsein der Schule, sondern auch für Außenstehende unübersehbar oder empirisch nachweislich, voll die Funktionen übernehmen soll, die ihm programmatisch zugeschrieben werden.

Nach unserer Auffassung würde eine Modifizierung des Gesamtschulmodells in Richtung auf den Abbau des Ganztagsbereichs zu nachteiligen Veränderungen der Gesamtschule – wie wir sie in Kierspe kennengelernt haben – führen; während eine deutlichere Trennung von (Vormittags-)Unterricht und (Nachmittags-)Angeboten im Sinne dieses Kapitels der Optimierung beider Bereiche dienen könnte.

Käme es zu einer dementsprechenden konzeptuellen Akzentuierung und zu einer Entwicklung didaktischer Modelle für die verschiedenen Bereiche, so könnten hier wichtige Erfahrungen gemacht werden, die – insbesondere im Hinblick auf eine Didaktik der Übungsstunden – auch Anregungen für die Gestaltung von Unterricht an Halbtagsschulen ergeben könnten.

7. Beratung

An der GSK wird Beratung als integrierter Teil und als Ergänzung der Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule begriffen. Beratung läßt sich sogar als ein Strukturmerkmal der GSK verstehen. Die Beratung von Schülern und Eltern bei Schullaufbahnentscheidungen, bei Lernschwierigkeiten oder psychosozialen Problemen gehört neben dem Lehren, Erziehen und Beurteilen zu den zentralen Aufgaben aller Lehrer (vgl. Wulf 1977). Wegen der im Vergleich zum traditionellen Schulwesen an der GSK besseren Möglichkeiten zur Individualisierung der Bildungsgänge ist auch der Entscheidungsspielraum für die Auswahl der Bildungsgänge und die Zahl der bei den Laufbahnentscheidungen zu berücksichtigenden Gesichtspunkte größer. Dadurch ist der Entscheidungsprozeß, in den Schüler und Eltern gestellt sind, schwieriger. Um die an der GSK gebotenen Möglichkeiten zur Individualisierung der Bildungsgänge möglichst gut zu nutzen, bedarf es einer sorgfältigen Beratung von Schülern und Eltern. Wenn diese ausbleibt oder wenn es nicht angemessen gelingt, die Eltern über die im Vergleich zum traditionellen Schulwesen erweiterten Wahlmöglichkeiten zu orientieren, werden wertvolle Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten der Schule nicht genutzt. Deshalb hat man an der GSK ein Beratungsteam gebildet, das die Stufenleiter, die Klassen- und die Fachlehrer bei den anfallenden, z. T. schwierigen Beratungsaufgaben unterstützen soll. An der GSK besteht das Beratungsteam aus einem Schulpsychologen, drei Beratungslehrern (je einer für jede Jahrgangsstufe) und den beiden Sozialpädagoginnen, die auch im Beratungsbereich tätig sind.

Die Beratungstätigkeit der Lehrer und des Beratungsteams ist an der GSK nicht auf die Beratung von Schülern und Eltern im Hinblick auf Laufbahnentscheidungen begrenzt. Beratung wird auch bei Lernschwierigkeiten und psychosozialen Problemen erforderlich. Auch hier wird vom Beratungsteam Hilfe erwartet. Diese ist um so mehr gefragt, als sich die GSK als Ganztagschule in einem höheren Maße als Halbtagsschulen mit den entwicklungsbedingten Schwierigkeiten ihrer Schüler konfrontiert sieht. Dabei spielt als „subjektiver Faktor“ mit, daß bei einer Reihe von Lehrern die Bereitschaft vorhanden ist, sich auf die hier geforderte erzieherische Arbeit in besonderem Maße einzulassen.

Schließlich obliegt dem Beratungsteam an der GSK auch die Beratung anderer Lehrer. Zu den in diesem Rahmen anfallenden Aufgaben zählen:

- Bereitstellung von zusätzlichen Informationen über bestimmte Schüler oder Schülergruppen und die Interpretation dieser Informationen. Dazu gehören z. B. die aus verschiedenen Tests wie dem PSB, Raven, d 2, IST 70 gewonnenen intellektuellen Leistungsdaten sowie Informationen aus Schultests, Elternfragebogen und Grundschulgutachten.
- Unterstützung bei der Beobachtung von Schülern und der Beschreibung ihres Verhaltens im Klassenverband. Hier kann das Beratungsteam Anregungen für gezielte Beobachtungen durch den jeweiligen Lehrer geben. Oder es kann einem Lehrer anbieten, ihn durch die Beobachtung von Schülern durch ein Mitglied des Beratungsteams zu unterstützen.
- Langfristig angelegte Betreuung und Beratung von verhaltensauffälligen Kindern. Hier besteht die Möglichkeit, daß Mitglieder des Beratungsteams Gruppen- oder Einzelgespräche mit den verhaltensauffälligen Schülern führen, Zusatzübungen zu einzelnen Problemen durchführen, Betreuungsübungen zur Förderung des Konzentrations- und Arbeitsverhaltens veranstalten.

- Vermittlung außerschulischer Maßnahmen und Hilfen, etwa durch die Überweisung von Schülern an Institutionen, die medizinische oder psychologische Untersuchungen durchführen können, oder an das Jugendamt, die Berufsberatung oder die Sonderschule.

Im Rahmen der an der GSK von allen Lehrern erwarteten Beratungstätigkeit stellt die Arbeit des Beratungsteams einen wichtigen Teil schulischer Beratung dar. Diese Arbeit erstreckt sich ebenfalls in erster Linie auf die Beratung von Schülern und Eltern bei Orientierungsfragen und Schullaufbahnentscheidungen, bei Lernschwierigkeiten und psychosozialen Problemen und auf die Beratung von Stufenleitern, Klassenlehrern und anderen Lehrern in diesen Fragen. Im weiteren wollen wir diese Arbeit des Beratungsteams an der GSK näher untersuchen. Die Konzentration unserer Untersuchung auf die Arbeit des Beratungsteams im Rahmen der an der GSK insgesamt stattfindenden Beratungsarbeit ist berechtigt, da die Bildung derartiger Teams an den Gesamtschulen neu ist, so daß eine Darstellung und vorsichtige Auswertung der Arbeit eines Beratungsteams im Verlaufe eines Schuljahres – einschließlich der vielen Schwierigkeiten, vor denen heute eine engagierte Beratungsarbeit in den Schulen steht – einen Beitrag zum Verständnis der Bedeutung der Beratungsarbeit an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen leisten kann. Im einzelnen sollen die folgenden drei Aspekte behandelt werden:

1. Die Aufgaben und Zielsetzungen der Beratung an der GSK im Rahmen der allgemeinen Bestimmungen zur Durchführung von Beratung an den nordrhein-westfälischen Gesamtschulen.
2. Beratungsaufgaben in den drei Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I im Verlauf eines Schuljahres.
3. Einige mit der Arbeit des Beratungsteams verbundene Probleme und Schwierigkeiten.

7.1 Aufgaben und Zielsetzungen der Beratung an der GSK

7.1.1 Der Lehrer als Berater

In dem Erlaß zur Schulberatung vom 12. Mai 1978 wird deutlich, daß der Schwerpunkt der Beratungsarbeit, insofern sie durch das Beratungsteam wahrgenommen wird, in der Sekundarstufe I liegt. In der Sekundarstufe II, die an den Gesamtschulen als gymnasiale Oberstufe oder als Kollegstufe eingerichtet wird, erfolgt die Beratung der Schüler nach den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe. Schulberatung wird als Hilfe für die Schüler und Eltern begriffen, die Bildungsangebote der Schule entsprechend den Fähigkeiten und Interessen der Schüler wahrzunehmen und die Selbstverwirklichung der Schüler zu fördern. Im einzelnen soll die Schulberatung „den Schüler und seine Eltern dabei unterstützen,

- seine individuellen Möglichkeiten zu erkennen,
- Ursachen für mögliche Lernschwierigkeiten aufzudecken,
- die Lern- und Förderangebote der Gesamtschule in vollem Umfang wahrzunehmen,
- einen Überblick über mögliche Schullaufbahnen und Ausbildungswege zu gewinnen und
- außerhalb der Gesamtschule bestehende Erziehungs- und Beratungshilfen in Anspruch zu nehmen.“ (Erlaß vom 12. Mai 1978.)

Die bei der Beratungsarbeit gewonnenen Erkenntnisse sollen von der Schulberatung ausgewertet werden und nach Möglichkeit zur Verbesserung der Lerninhalte und der Schul- und Unterrichtsorganisation beitragen.

Träger der Schulberatung sind die Lehrer, besonders die Klassen-, die Beratungslehrer und der Schulpsychologe, unterstützt von den Sozialpädagogen.

Die Beratungsaufgaben des Lehrers beziehen sich auf folgende Bereiche:

- Beratung im Bereich von Unterricht und Erziehung,
- Schullaufbahnberatung,
- Vermittlung von Beratungshilfe.

Der zentrale Beratungsbereich jedes Lehrers liegt im Bereich des Unterrichts und der Erziehung. Im Unterschied zum Beratungslehrer und Schulpsychologen ist im Unterricht der Lehrer mit den Schülern kontinuierlich zusammen, so daß man davon ausgehen kann, daß er aufgrund seiner Kenntnis des Unterrichtsverhaltens der Schüler diese auch in den mit dem Unterricht und der unterrichtlichen Erziehung verbundenen Fragen beraten kann. Hier ergeben sich eine Reihe von Fragen und Aufgaben. Dazu gehören u. a.: Die Information der Schüler und ihrer Eltern über die individuellen Lernprozesse, die Lernfortschritte und Lernschwächen sowie die Information über mögliche Lernhilfen und Fördermaßnahmen. Hinzu kommt die Information über die Ziele und Inhalte des Unterrichts und die Verfahren des Lernens, die im Unterricht verwendet werden. Schließlich dürfen auch Hinweise darauf nicht fehlen, wie Eltern die Interessen ihrer Kinder fördern können, wie sie sie anregen können, eigenverantwortlich zu lernen und eine entsprechende Arbeitshaltung zu entwickeln. Angesprochen ist hier der Bereich der Elternarbeit, der für die Entwicklung vieler Schüler so wichtig ist, dem aber die starke Arbeitsbelastung der Lehrer enge Grenzen setzt, so daß ein erheblicher Teil der Beratung der Eltern von den Lehrern zusätzlich zu ihrer Arbeitszeit erbracht werden muß. Die hier von jedem Lehrer zu leistende – häufig aufgrund der Größe der Schülerzahl, der Häufigkeit und der Intensität des individuellen Engagements begrenzte – Beratungsarbeit ist ein integrierter Bestandteil seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Seine Möglichkeit, eine entsprechende Beratungsarbeit zu leisten, ist in den Fällen begrenzt, in denen er selbst im Unterricht die Probleme mitproduziert, für deren Überwindung die Schüler seiner Beratung bedürften. Eine weitere Einschränkung der Beratungsmöglichkeiten des Lehrers kann auch durch die relativ enge unterrichtliche Verbindung zwischen Lehrer und Schülern bewirkt werden, die zu einer Art „Betriebsblindheit“ auf seiten des Lehrers führen kann.

Der andere wichtige Beratungsbereich jedes Lehrers liegt in der Schullaufbahnberatung, die mit der Beratungsarbeit im Hinblick auf den Unterricht und die Erziehung verbunden ist. Durch sie soll jeder Schüler (und seine Eltern) dabei unterstützt werden, die Bildungsmöglichkeiten der Gesamtschule für sich zu nutzen. Dazu müssen u. a. Eltern und Schüler über die Aufgaben und Schwerpunkte der einzelnen Jahrgangsstufen informiert werden. In der Jahrgangsstufe 5/6 handelt es sich um die Unterstützung der Schüler und ihrer Eltern im Prozeß ihres Einlebens in die neue große Schule und am Ende des 6. Jahrgangs um die Vorbereitung der Wahl des Wahlpflichtbereiches I. In der Jahrgangsstufe 7/8 geht es um die Vermittlung von Informationen und Orientierungshilfen im Hinblick auf die Differenzierung und Individualisierung des Bildungsangebots. Hier müssen Schüler und Eltern im Hinblick auf die Überprüfung der Wahl des Wahlpflichtbereiches I und die Wahl des Wahlpflichtbereiches II beraten werden, d. h., sie müssen darüber informiert werden, welche Implikationen die Wahl eines bestimmten Faches für die Schullaufbahn hat. In der Jahrgangsstufe 9/10 wird z. B. Beratung erforderlich im Hinblick auf die Wahl des Abschlusses und die Fragen der Berufswahl.

So sehr die Schullaufbahnberatung im Prinzip der optimalen Förderung des einzelnen verpflichtet ist, so leicht kann es zum Konflikt zwischen diesem Ziel und schulorganisatorischen Gesichtspunkten kommen (z. B. Auffüllen von Kursen, übergroße Nachfrage nach bestimmten Kursen, Äquivalenz der Wahlpflichtbereiche I).

Schließlich gehört es auch zu den Aufgaben jedes Lehrers, die Grenzen seiner Beratungsmöglichkeiten zu erkennen und Kinder mit besonderen Schwierigkeiten an den Beratungslehrer bzw. den Schulpsychologen zu weiterer Beratung zu vermitteln.

7.1.2 Der Beratungslehrer

Aufgabe der Beratungslehrer ist in erster Linie die Schullaufbahnberatung und die schulische Berufsorientierung, die Beratung bei schwierigen Einzelfällen und die Vorbereitung und Unterstützung schulischer Fördermaßnahmen. Diese Aufgaben machen deutlich, daß der Beratungslehrer eng mit dem Stufenleiter und dem Klassenlehrer kooperieren und seine Fähigkeiten in einen koordinierten Beratungsprozeß einbringen muß.

Im Rahmen der Schullaufbahnberatung und der schulischen Berufsvorbereitung fällt es in den Aufgabenbereich des Beratungslehrers, in Abstimmung mit dem Klassenlehrer und dem Stufenleiter einzelnen Schülern (und ihren Eltern) individuell Entscheidungshilfen bei Schwierigkeiten in der Wahl oder Umwahl von Fächern und Kursen oder in der Nutzung von Förderungsmöglichkeiten zu geben. Auch gehört es zu den Aufgaben der Beratungslehrer, besonders des Beratungslehrers der Jahrgangsstufe 9/10, Schüler und Eltern darüber zu informieren, welche Berufs- und Studienmöglichkeiten aufgrund bestimmter schulischer Angebote und Abschlüsse bestehen. Dabei bedarf es häufig der Zusammenarbeit mit der Berufsberatung.

Im Rahmen der Beratung in schwierigen Einzelfällen obliegt dem Beratungslehrer die Feststellung von besonderen Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten. Meistens wird er auf die entsprechenden Schüler durch die Klassenlehrer, die Fachlehrer oder den Stufenleiter aufmerksam gemacht, die von ihm Hilfe erwarten. Eine wesentliche Unterstützung besteht darin, herauszufinden, welches die Ursachen der Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten sind – eine Aufgabe, die die Kompetenz des Beratungslehrers nicht selten überfordert. Sodann geht es um die Anregung zu schulischen Fördermaßnahmen im Einzelfall oder die Vermittlung weiterer diagnostischer oder therapeutischer Hilfen durch den Schulpsychologen. Nicht selten wird der Beratungslehrer auch dazu herangezogen, bei Konflikten zwischen Lehrern und einzelnen Schülern oder anderen schulischen Konflikten zu vermitteln, wodurch er nicht selten in einen neuen Konflikt gerät.

Schließlich gehört die Vorbereitung und Unterstützung schulischer Fördermaßnahmen zu den Aufgaben des Beratungslehrers. Diese Unterstützung kann sich auf die Anregung einzelner Kollegen zu bestimmten Fördermaßnahmen beziehen; sie kann aber auch in die betreuende kontinuierliche Arbeit mit einzelnen Kindern münden; sie kann schließlich in der unmittelbaren Unterstützung bestimmter Maßnahmen des Schulpsychologen liegen (Anwendung diagnostischer Verfahren und therapeutischer Maßnahmen).

7.1.3 Der Schulpsychologe

Nicht weniger vielfältig sind die Aufgaben des Schulpsychologen im Beratungsbe-
reich, die sich auf die individualpsychologische Beratung, die Schullaufbahnbera-
tung und die Beratung von Schule und Lehrern beziehen sollen.

Im Bereich der individualpsychologischen Beratung geht es vor allem um die Bera-
tung von Einzelfällen; deshalb war in diesem Zusammenhang früher auch häufig
von Einzelfallhilfe die Rede. Aufgaben sind hier die Diagnose und Einzelberatung
bei besonderen psychosozialen Problemen, die meistens im Bereich des Lern- und
Sozialverhaltens der entsprechenden Schüler auftreten. Dabei ist oft die kontinuier-
liche Betreuung einzelner Schüler über einen längeren Zeitraum erforderlich. So-
fern eine derartige Betreuung die zeitlichen Möglichkeiten des Schulpsychologen
überschreitet, obliegt ihm die Vermittlung therapeutischer Maßnahmen im außer-
schulischen Bereich. In vielen Fällen bringt aber bereits die zeitlich begrenzte in-
tensive Beratung die erforderliche Hilfe, zumal wenn sie durch Maßnahmen der Be-
ratungslehrer, des Klassenlehrers oder anderer Lehrer unterstützt und durch ein
entsprechendes Verhalten der Eltern verstärkt wird. Wichtig ist die Arbeit des
Schulpsychologen in diesem Zusammenhang auch im Hinblick auf die Früherken-
nung von Beeinträchtigungen und Behinderungen.

Der Bereich der Schullaufbahnberatung stellt ebenfalls eine wichtige Aufgabe des
Schulpsychologen dar. Hier geht es um die Gewinnung und Auswertung von zusätz-
lichen Informationen mit Hilfe psychodiagnostischer Verfahren, die bei schwierigen
Entscheidungsprozessen herangezogen werden. Hinzu kommt die Beratung von
Schülern, Eltern, Stufenleitern und Klassenlehrern in einzelnen unsicheren Fällen
auf der Grundlage von ergänzenden Beratungsgesprächen. Während dieser Be-
reich zunächst den Schwerpunkt der Arbeit des Schulpsychologen bildete, tritt er
im Zusammenhang mit der Verminderung der Entscheidungsspielräume der Lehrer
in Schullaufbahnfragen und einer zunehmenden Regelung dieser Fragen mit Hilfe
von Erlassen durch das Kultusministerium zurück. Auch haben die Lehrer im Laufe
der vergangenen Jahre in diesen Fragen eine größere Sicherheit gewonnen, so daß
– zumindest in Kierspe – der Arbeitsanfall in diesem Bereich z. Z. etwas geringer ist
als noch vor einigen Jahren.

Den dritten Schwerpunkt bildet die Beratung der Schule und der Lehrer. Hier wird
eine Unterstützung der Schulleitung und der Mitwirkungsorgane in Fragen der
Schulleistungsmessung, Differenzierung und Förderung sowie beim Umgang und
bei der Behandlung von psychosozialen bzw. organisationspsychologischen Pro-
blemen erwartet. Hinzu kommt die Betreuung der Beratungslehrer bei der Vorberei-
tung und Auswertung ihrer Beratungstätigkeit. Nicht ausdrücklich genannt wird die
Beratung der Lehrer im Sinne einer schulbezogenen Lehrerfortbildung.

Die Koordination der innerschulischen Beratung soll dem didaktischen Leiter ob-
liegen, der Dienstbesprechungen mit dem Schulpsychologen, den Stufenleitern,
den Beratungslehrern und partiell den Sozialpädagogen durchführen soll. Ent-
scheidungen über das Ausmaß der einzelnen Schülern vom Schulpsychologen zu
erteilenden Beratung soll der Schulpsychologe im Einvernehmen mit dem Stufen-
leiter unter Anhörung des Klassenlehrers treffen. Die Inanspruchnahme schulex-
terner beratender oder therapeutischer Dienste soll im Einvernehmen mit den Er-
ziehungsberechtigten vom Schulleiter veranlaßt werden.

7.2 Beratungsaufgaben im Verlauf eines Schuljahres

Die Arbeit des Beratungsteams beschränkt sich an der GSK in der Regel auf die Sekundarstufe I; die Schüler der Sekundarstufe II werden von ihren Tutoren beraten. In jeder Jahrgangsstufe, für die jeweils ein Beratungslehrer von der Lehrerkonferenz gewählt wird, und in jedem Jahrgang fallen unterschiedliche Beratungsaufgaben an. Im Hinblick auf die Unterstützung bei Orientierungs- und Schullaufbahnfragen werden diese Beratungsaufgaben durch entsprechende schul- und unterrichtsorganisatorische Erfordernisse bedingt. Im Hinblick auf die Beratung bei schwierigen Einzelfällen kommen ebenfalls zum Teil schulstufen-, alters- und schichtspezifische Probleme zum Tragen, auf die später näher einzugehen ist. Desgleichen unterscheiden sich die Möglichkeiten des Beratungsteams, schulische Fördermaßnahmen vorzubereiten und zu unterstützen, nach Jahrgang und Zeitpunkt im Schuljahr.

7.2.1 Jahrgangsstufe 5/6

Die Arbeit des Beratungsteams und besonders des für die Jahrgangsstufe 5/6 zuständigen Beratungslehrers beginnt bereits mit der Mitwirkung bei der Bildung der Klassen aus den Anmeldungen für die Einschulung in die GSK. Aufgabe ist es, ausgeglichen heterogene Klassen zu bilden. Zusammen mit dem Jahrgangsstufenleiter muß der Beratungslehrer die Anmeldedaten und die Grundschulgutachten sichten und auswerten. Berücksichtigt werden müssen dabei im Sinne der Herstellung einer ausgeglichenen Heterogenität in den Klassen Gesichtspunkte wie

- Geschlechtszugehörigkeit,
- Religionszugehörigkeit,
- im Grundschulgutachten prognostizierter Abschluß,
- abgebende Grundschule,
- etwaige Verhaltensauffälligkeit einzelner Schüler.

Im Hinblick auf die GSK wird die Verwirklichung der Heterogenität der Klassen dadurch eingeschränkt, daß aus stundenplantechnischen Gründen die evangelischen Schüler aus den Kiersper Grundschulen, in denen sie bereits Englischunterricht gehabt haben, eine Population für sich bilden, die in heterogene Klassen untergliedert werden muß. Die andere in sich geschlossene Population, die auch nach dem Gesichtspunkt der Heterogenität in Klassen untergliedert werden soll, besteht aus den katholischen Schülern Kierspes, die ebenfalls bereits in der Grundschule Englischunterricht gehabt haben, und den auswärtigen Schülern ohne Englischkenntnisse. Angesichts dieser aus schulorganisatorischen Gründen gegebenen Einschränkung der Möglichkeiten, eine ausgeglichene Heterogenität der Klassen herzustellen, kommt der sorgfältigen Berücksichtigung aller anderen Gesichtspunkte eine besondere Bedeutung zu. Demzufolge übernimmt der Beratungslehrer des öfteren die Aufgabe, zusätzliche Informationen über einzelne Schüler bei den diese Schüler abgebenden Grundschulen einzuholen. An der GSK erwägen Stufenleiter und Beratungslehrer die vielfältigen zu berücksichtigenden Gesichtspunkte, unter denen die Frage eine besondere Rolle spielt, welche der neugebildeten Klassen von welchem der zur Verfügung stehenden Lehrer unterrichtet werden soll. Trotz sorgfältiger Beratung bei der Einteilung der Schüler in neue Klassen, in die des öfteren auch der Schulpsychologe einbezogen wird, ergibt sich häufig nicht die gewünschte Heterogenität. So erweisen sich z. B. die Angaben der Grundschullehrer über auffällige Schüler als für die GSK nur bedingt relevant. Denn eine Reihe der in den Grundschulen als verhaltensauffällig bezeichneten Schüler zeigen in der neuen

Schulumwelt keine Verhaltensauffälligkeiten mehr; andere, bis dahin nicht „auffällige“ Schüler haben in der neuen Schule Schwierigkeiten mit der Eingewöhnung. In dem nur begrenzten prognostischen Wert der Aussagen über Verhaltensauffälligkeiten läßt sich u. a. auch ein Beweis dafür sehen, daß die Verhaltensauffälligkeit von Schülern oft durch den diese feststellenden Lehrer und die spezifische Schulumwelt mitbedingt wird. Trotz dieser Einschätzung bemüht man sich bei der Klassenbildung, die als auffällig bezeichneten Schüler gleichmäßig auf die Klassen zu verteilen. In der Regel fällt diese Zusammenstellung von sozial- und leistungsmäßig ausgeglichenen Klassen in die Monate Juni und Juli.

Nach dem Beginn des neuen Schuljahres werden in den ersten Wochen in den neuen Klassen vom Beratungsteam Eingangstests durchgeführt. Dazu werden die acht Klassen in 16 Testgruppen eingeteilt. Es werden zwei Testdurchgänge in zweimal zwei Stunden durchgeführt. Die ausgefüllten Testbogen werden an das Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung zur Auswertung geschickt.

In den ersten Wochen des neuen Schuljahres werden die Schüler einer intensiven Beobachtung unterzogen. Hieran ist neben den unterrichtenden Lehrern, dem Klassenlehrer, dem Jahrgangsstufenleiter auch das Beratungsteam einschließlich der Sozialpädagogen beteiligt. Ziel dieser Phase, in der vom Beratungsteam in den verschiedenen Klassen des 5. Jahrgangs hospitiert wird, ist es, verhaltensauffällige Schüler zu identifizieren und entsprechende Hilfsmaßnahmen zu entwickeln. Die von einzelnen Mitgliedern des Beratungsteams ausgehende Beratung richtet sich – je nach Erfordernis – an den Klassenlehrer, einzelne Fachlehrer, den Jahrgangsstufenleiter, oder sie wird in die Klassenkonferenz eingebracht. Als Maßnahmen ergeben sich:

1. Die Arbeit in „Kursen für Schüler mit isolierter Lese-Rechtschreib-Schwäche“ (LRS) in der Deutschgruppe. Auf diese Arbeit haben sich in Kierspe vor allem zwei Lehrer spezialisiert. Die Einweisung in diese Gruppen erfolgt unter Verwendung der Grundschulgutachten und der Ergebnisse der Beratungsarbeit durch den Deutschlehrer.
2. Die Bildung von Beobachtungsgruppen aus auffälligen Schülern. Diese Beobachtungsgruppen werden „Arbeitsgruppen“ genannt; sie finden parallel zum Unterricht statt. In der Regel werden in Kierspe 5 oder 6 derartige Gruppen gebildet, die sich für acht Wochen jeweils 1–2 Stunden in der Woche treffen; manche dieser Gruppen werden – z. T. in anderer Zusammensetzung nach diesen acht Wochen – einstündig weitergeführt. Ziel dieser „Arbeitsgruppen“ ist es, den Schülern, die Schwierigkeiten mit der Eingewöhnung in die neue Schulumwelt haben, bei diesem Prozeß zu helfen. Die in diesen „Beobachtungsgruppen“ von den einzelnen Mitgliedern des Beratungsteams geleistete Arbeit läßt sich dem fachunabhängigen Ausgleichsunterricht zuordnen, der in Kierspe im Vergleich zu anderen Gesamtschulen eine untergeordnete Rolle spielt. In diesen Beobachtungsgruppen findet kein fachbezogener Unterricht statt. Statt dessen gibt es offene Gruppengespräche über die die Schüler beschäftigenden Fragen und Probleme. Es werden Übungen zur Förderung des Sozialverhaltens und Konzentrations- sowie Reflexionsübungen durchgeführt. Ziel dieser fachunabhängigen Übungen ist es, das allgemeine Lern- und Sozialverhalten zu verbessern.

Weil die Durchführung dieser „Arbeitsgruppen“ einen wesentlichen Teil der Arbeit des Beratungsteams ausmacht, soll das vom Schulpsychologen der GSK entworfene Programm einer solchen Beobachtungsgruppe als Beispiel für die Arbeit der Beratergruppe in diesem Bereich etwas ausführlicher dargestellt werden.

1. Stunde

- Einführungsgespräch
- Spiel „Verschlungene Linien“. Hier sollen Linien, von den Ziffern, die am linken Bildrand in Kästchen stehen, zu Buchstaben, die am rechten Bildrand stehen, verfolgt werden, zunächst mit den Fingern oder einem Stift, dann nur mit den Augen.
- Spiel „Schiff-Vervollständigen“. Hier sollen unvollständige Bilder eines Schiffes nach dem Modell eines vollständigen Bildes ergänzt werden.

2. Stunde

- Spiel „Kirmes“. Auf zwei Kirmesszenen sind 10 Gegenstände identisch; die Schüler sollen diese identifizieren; wenn der erste Schüler die 10 Gegenstände gefunden hat, hört das Spiel auf; jeder Schüler vergleicht dann, wie viele Gegenstände er gefunden hat und kennzeichnet die gefundenen Gegenstände.
- Spiel „Zahlen-Finden“. Hier kommt es darauf an, auf einem Blatt unsystematisch verteilte Zahlen, wenn sie vom Spielleiter genannt werden, so schnell wie möglich zu identifizieren.
- Spiel „Bootsfahrt“. Vom Boot beginnend soll mit dem Stift eine Linie in der Mitte eines Flusses mit vielen Kurven so gezeichnet werden, daß der Stift den Flußrand nicht berührt, beim Zeichnen der Linie der Stift aber auch nicht abgesetzt wird.
- Spiel „Koffer-Packen“. Hier wird am Beispiel des Koffer-Packens die Übersichtsfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit der Schüler geübt.

3. Stunde

- „Wecker-Spiel“: Es wird ein Stuhlkreis gebildet. Jeweils ein Schüler versucht, mit verbundenen Augen einen Wecker zu finden, der innerhalb des Kreises auf dem Boden steht.
- Sehtest: Testkärtchen werden nacheinander an einer Pin-Wand befestigt. Die Schüler nähern sich langsam um Fußbreite den Kärtchen. Wer das Wort erkennt, nennt es. Wer dreimal ein Wort als erster benannt hat, darf ausscheiden. Das Spiel ist zu Ende, wenn jeder Schüler drei Wörter erkannt hat.
- Spiel „Aufträge“. Die Schüler ziehen reihum Kärtchen, auf denen Anweisungen stehen; sie lesen die Anweisungen vor und führen sie aus. Ein anderer Schüler formuliert anschließend anhand seiner Beobachtung die Anweisung nachträglich nochmals.
Jeder Schüler kann den Schwierigkeitsgrad des Auftrages selbst bestimmen. Je schwerer der Auftrag ist, desto höher die Punktzahl auf der Rückseite der Karte. Das Spiel ist beendet, wenn jeder wenigstens drei Aufträge ausgeführt hat.

4. Stunde

- Spiel „Kopfrechnen“. Hier müssen Zahlen addiert, Zwischenergebnisse erinnert und erweitert werden.
- Spiel „Affe“. Hier sind Bilder, die die Zeichnung eines schaukelnden Affen in verschiedenen Stadien der Entstehung der Zeichnung zeigen, in die richtige Reihenfolge zu bringen. Sodann wird die Reihenfolge der Bilder besprochen und begründet.
- Spiel „Schiffe versenken“. Der Leiter zeigt die Vorlage mit den in Kästchen eingezeichneten Schiffchen 10 Sekunden lang. Anschließend soll jeder Schüler in die Kästchen Kreuze einzeichnen, in denen sich die Schiffe befunden haben. Wenn dies alle Schüler getan haben, wird mit der Vorlage verglichen; es werden Treffer und Irrtümer eingetragen.

5. Stunde

- Spiel „Bildergeschichte“. Die Bildergeschichte wird so ausgewählt, daß die An-

zahl der Gruppenmitglieder und die Anzahl der Bilder übereinstimmt. Jeder Schüler wählt sich ein auf dem Tisch liegendes Bild aus. Jeder nennt die Dinge und Personen, die er auf seinem Bild sieht, während das Bild für alle sichtbar auf dem Tisch liegt. Anschließend erhält die Gruppe den Auftrag, nach dem gleichen Verfahren eine zusammenhängende Geschichte zu erzählen. Dabei muß die Gruppe sich einigen, wer beginnt und wer fortfährt.

- Spiel „Kreuzende Linien“. Hier sollen Linien von Ziffern am linken Rand in ihrem Verlauf auf dem Papier verfolgt werden. Dabei dürfen die Schüler keine Hilfsmittel verwenden.

Eine kurze Analyse dieses Programms, das um weitere Aufgaben ergänzt werden kann und zu dem Bewegungsspiele und Übungen mit sprachlichem Material hinzukommen, ergibt, daß es sich um ein vieldimensionales Programm zur Übung fachunabhängiger Fähigkeiten handelt. Dazu gehört z. B. die Übung der Konzentrationsfähigkeit und Geschicklichkeit (Spiele: „Verschlungene Linien“, „Bootsfahrt“, „Kreuzende Linien“). Ebenso wird aber auch die Fähigkeit geübt, Gestalten zu sehen und sie in ihrer genetischen Entstehung zu begreifen (Spiele: „Schiff-Vervollständigen“, „Affe“). Auch die Beobachtungsfähigkeit wird geschult (Spiele: „Kirmes“ und „Schiffe-Versenken“, „Zahlen-Finden“). Sodann wird das Kopfrechnen und die Seh- und Hörfähigkeit geübt (Spiele: „Kopfrechnen“, „Sehtest“, „Wecker-spiel“). Schließlich wird anhand von Spielen wie „Aufträge“ und „Bildergeschichte“ die soziale Sensibilität und Kooperationsfähigkeit sowie – insbesondere bei der Bildergeschichte – die Vorstellungskraft und Sprachfähigkeit geübt.

Wegen der insgesamt nach Berichten des Beratungsteams guten Auswirkungen dieser „Arbeitsgruppen“ auf die betreffenden Schüler gibt es neben den Gruppen des 5. Jahrgangs im 6. und 7. Jahrgang ebenfalls zwei derartige Betreuungsgruppen.

Die in Kierspe faktisch weitgehend zum Beratungsteam gehörenden Sozialpädagogen unterstützen den Prozeß der Eingewöhnung der Kinder in die Schule durch die Mitwirkung an einer Rallye durch das Schulgebäude, in deren Verlauf die Schüler sich zu bestimmten vorgeschriebenen Orten begeben sollen. Ziel dieser Rallye ist es, die Schüler mit dem Schulgebäude vertraut zu machen und ihnen zu helfen, sich in der neuen Schule einzuleben.

Anzumerken ist hier, daß es mit Ausnahme der beschriebenen „Arbeitsgruppen“ in Kierspe (etwa im Gegensatz zur Gesamtschule in Mülheim) – wie bereits erwähnt – keinen fachunabhängigen Ausgleichsunterricht gibt. So werden in Kierspe die Übungsstunden den Fächern zugeordnet. Vereinzelt wird im Rahmen der fachspezifischen Maßnahmen versucht, auch fachunabhängige Ziele zu erreichen. Für das Fehlen des fachunabhängigen Unterrichts werden vor allem drei Argumente vorgebracht.

Erstens fehlt es bislang an einer entwickelten Didaktik fachunabhängigen Unterrichts, wodurch die Durchführung und die Evaluation der Wirkungen des fachunabhängigen Unterrichts erschwert werden: ein Defizit, das sich – wie wir gezeigt haben – auch bei den Übungsstunden ergibt. Zum anderen besteht auf seiten vieler Eltern und Lehrer der Wunsch zur verstärkten Förderung der Kinder im fachlichen Lernen, wozu die Übungsstunden verwendet werden. Dem entspricht eine Prioritätssetzung zugunsten dieses Bereiches. Schließlich ist es schwierig, fachunabhängigen Ausgleichsunterricht mit der Unterrichtszeit zu koordinieren, so daß erhebliche Stundenplanprobleme entstehen (in Mülheim hat man daher die ersten beiden Stunden des Tages für die von etwa der Hälfte der Schüler besuchten Fördermaßnahmen eingeplant).

Natürlich begrenzt sich die Arbeit des Beratungsteams in Jahrgang 5 nicht nur auf die genannten Aufgaben. Es kommt auch zur Beratung der Klassenlehrer, der Fachlehrer, des Jahrgangsstufenleiters (meist durch den für die Jahrgangsstufe zuständigen Beratungslehrer); manchmal erfolgt auch eine Beratung der Eltern, besonders wenn sich nach der Eingewöhnungszeit erhebliche Leistungsschwächen oder Probleme im Sozialverhalten zeigen.

Für den Beratungslehrer dieser Jahrgangsstufe ergibt sich im Februar/März auch jeweils die Aufgabe, an der Organisation einer Unterrichtseinheit im Deutschunterricht zur Orientierung über den Wahlpflichtbereich I und danach an der erforderlichen Wahl eines Lernbereichs mitzuwirken. Obwohl die Unterrichtseinheit zur Information der Schüler über den WP I-Bereich von den Lehrern durchgeführt wird, ergibt sich hier und in der Folgezeit die Notwendigkeit zu zahlreichen Einzelberatungen und zur Mitwirkung an einer Empfehlung zur WP I-Wahl. Bei der Vorbereitung dieses Entscheidungsprozesses geht es einmal um das Erfassen der Wünsche von Schülern und Eltern bei der Wahl eines Lernbereichs, zum anderen um ihren Vergleich mit Zeugnis- und Testdaten zur Ermittlung der Schulempfehlung. In $\frac{2}{3}$ bis $\frac{3}{4}$ der Fälle entsprechen sich Schülerwunsch und Schulempfehlung. In den verbleibenden Fällen bedarf es weiterer Untersuchungen; dies ist besonders dann erforderlich, wenn Lehrerempfehlung und Schüler- bzw. Elternwunsch weiterhin voneinander abweichen. Dies ist bei etwa 5–10% der Schüler der Fall. Hier werden in der Regel intensivere Beratungsprozesse erforderlich, die bewirken, daß es in etwa der Hälfte der Fälle zu einer Annäherung zwischen Schulempfehlung und Elternwunsch kommt. In den verbleibenden Fällen erfolgt die Wahl des Lernbereichs auf der Grundlage des Rechts der Eltern, hier die Entscheidung treffen zu können. Insgesamt wählen etwa 35–38% der Schüler die zweite Fremdsprache, 33–37% die Naturwissenschaften und 27–29% Technik. Dabei gibt es eine näher zu untersuchende Tendenz, daß die guten potentiellen Sekundarstufe II-Schüler Französisch wählen – außer wenn sie Schwierigkeiten in den Sprachen haben –; die Schüler mit mittleren Leistungen hingegen wählen die Naturwissenschaften und die eher schlechteren Schüler den Technikunterricht. Hier zeichnet sich ein Wahlverhalten ab, das keineswegs mit den Zielen der Schule in Einklang steht. Gegebenenfalls müssen im ersten Halbjahr des 7. Jahrgangs Korrekturen in der Wahl der Lernbereiche durchgeführt werden. Im Detail soll die Mitwirkung des Beratungslehrers an den WP-Wahlen am Beispiel der Wahlen zum Wahlpflichtbereich II analysiert werden.

Neben dieser schwerpunktmäßig erforderlich werdenden Beratungsarbeit erfolgt die kontinuierliche Mitwirkung an den Jahrgangsstufenkonferenzen und den Klassenkonferenzen.

7.2.2 Jahrgangsstufe 7/8

Im ersten Halbjahr des 7. Jahrgangs, für den mit dem 8. Jahrgang zusammen ein anderer Beratungslehrer zuständig ist, fällt die Mitarbeit an den Korrekturen für einen Wechsel im WP I-Bereich an. Das bedeutet für den Beratungslehrer die Teilnahme an allen Klassenkonferenzen sowie die Aufarbeitung aller für derartige Entscheidungen erforderlichen Informationen. Außerdem werden im 7. Jahrgang in den Fachleistungskursen in Mathematik und Englisch zahlreiche Anträge auf Umstufungen von den Grundkursen in die Erweiterungskurse und umgekehrt gestellt, zu deren Entscheidung in Zweifelsfällen der Beratungslehrer hinzugezogen wird.

Im 8. Jahrgang müssen zwei wichtige Entscheidungen getroffen werden. Einmal

muß festgelegt werden, welches Fach ein Schüler im Wahlpflichtbereich II wählt. Zum anderen muß entschieden werden, welchen Schulabschluß ein Schüler anstrebt. Zu beiden Entscheidungen ist die Hilfe des Beratungslehrers bzw. des Beratungsteams erforderlich.

Im ersten Halbjahr des 8. Jahrgangs muß der Beratungslehrer bei der Erforschung der Abschlußvorstellungen der überalterten Schüler mitwirken und ihre Wunschvorstellungen mit ihrer bisherigen Schullaufbahn vergleichen. Dabei werden z. T. Intelligenztests wiederholt.

Im Mai und Juni arbeitet der Beratungslehrer bei den berufskundlichen Unterrichtseinheiten und an der allgemeinen Gruppeninformation zur Berufswahl durch Berufsberater mit. Zugleich muß er sich an der Beratung, besonders der Einzelberatung, zur WP II-Wahl beteiligen.

Die Beratung bei der Wahl eines Lernbereichs aus dem Wahlpflichtbereich II, die im weiteren näher untersucht werden soll, hat die Aufgabe, Entscheidungshilfen für Lehrer, Schüler und Eltern bereitzustellen. Besonders in den Fällen, in denen das von den Lehrern für ihre Empfehlung des Lernbereichs vor allem berücksichtigte Kriterium der Schulleistung nicht eindeutige Hinweise für die Wahlentscheidung gibt, bedarf es einer gutachtlichen Stellungnahme aufgrund psychologischer und soziologischer Daten von seiten des Beratungsteams als Ergänzung. Dies gilt besonders für Fälle, in denen die Empfehlung der Lehrer und der Wunsch der Schüler und seiner Eltern nicht übereinstimmen. Die vom Beratungsteam sodann herangezogenen Testdaten stammen aus Intelligenz- und Konzentrationstests sowie aus dem sozialen Umfeld des Schülers und erlauben gewisse Rückschlüsse auf seine Leistungsmotivation. Doch sei hier betont, daß auch diese Daten lediglich zusätzliche Entscheidungshilfen darstellen; sie können die Entscheidung nicht ersetzen und das damit verbundene Risiko nicht ausschließen.

Versucht man sich den organisatorischen Ablauf zur Vorbereitung der Wahlentscheidung und zur Lerngruppenzusammenstellung zu vergegenwärtigen, bei dem der Beratungslehrer bzw. das Beratungsteam mitwirkt, so ergeben sich nach einem Arbeitsplan von Adler/Dobrindt aus dem Jahre 1978 folgende wesentliche Punkte mit den entsprechenden Beratungsaufgaben:

1. Mitwirkung bei der Bestätigung oder Veränderung des Wahlpflichtangebotes.
Die Mitglieder des Beratungsteams haben die Möglichkeit, auf das in jedem Jahr von der Schulleitung zu erarbeitende Fächerangebot für die Wahlpflichtdifferenzierung bestätigend oder ggf. verändernd einzuwirken.
2. Schriftliche Information an Eltern und Schüler.
Zwar liegt die Erstellung dieser Informationen beim Stufenleiter und didaktischen Leiter; doch ist die Mitarbeit des Beratungslehrers erforderlich, damit die bestehenden Beratungsmöglichkeiten entsprechend dargestellt werden.
3. Mündliche Information für Eltern und Schüler.
Nach Möglichkeit sollen der Schulpsychologe oder der Beratungslehrer dabei sein, wenn Eltern und Schüler über den Wahlpflichtbereich II informiert werden. Ein wesentlicher Teil dieser Arbeit erfolgt in Kierspe durch eine entsprechende Unterrichtseinheit.
4. Vorbereitung der Klassenkonferenz zur Erstellung einer Empfehlung.
Für die Vorbereitung der Klassenkonferenz, die die entsprechenden Empfehlungen der Schule zur Wahl des Wahlpflichtfaches ausspricht, erfolgt nach Möglichkeit eine Besprechung zwischen dem jeweiligen Stufenleiter, den Klas-

senlehrern, dem Schulpsychologen und dem Beratungslehrer. In diesen Besprechungen müssen folgende Informationen verarbeitet werden:

- Empfehlungen der Fachlehrer,
- Leistungsentwicklung und aktueller Leistungsstand,
- Psychologische Testdaten,
- Motivation,
- vorläufiger Schülerwunsch,
- andere, nicht kognitive Faktoren.

5. Die Klassenkonferenz zur Empfehlung der Schule.

Hier werden einzelne Problemfälle näher erörtert und Entscheidungen aufgrund der o. g. Informationen getroffen.

6. Entscheidungshilfe im Einzelfall.

Als Entscheidungshilfe für Schüler und Eltern bietet die Schule Einzelgespräche mit den Klassenlehrern, Fachlehrern, dem Beratungslehrer, dem Schulpsychologen und dem Stufenleiter an Eltern- und Schülersprechtagen an. Dabei können die Empfehlungen erläutert und transparent gemacht werden.

7. Sichtung des Wahlergebnisses.

Beratungslehrer und Beratungsteam beobachten die Wahlabläufe, um tendenzielle Verschiebungen erfassen zu können, die Konsequenzen für die Zusammensetzung des Kursangebotes im Wahlpflichtbereich haben.

8. Beratung in Zweifels- und Konfliktfällen.

Wenn Eltern- und Schülerwunsch nicht übereinstimmen, wird von seiten der Schule und hier oft vom Beratungslehrer versucht, zu vermitteln.

9. Zusammensetzung der Lerngruppen.

Wenn das Wahlverfahren abgeschlossen ist, wird die numerische Zusammensetzung der WP-Kurse festgestellt. Sodann sollen die Beratungslehrer nach Möglichkeit an der Zusammensetzung der einzelnen WP-Kurse mitarbeiten, um eine ungünstige Zusammensetzung der Gruppen zu vermeiden.

10. Korrektur von getroffenen Wahlen.

Wenn ein Kurs aus organisatorischen Gründen nicht durchgeführt werden kann (z. B. zu wenige Schüler), müssen Stufenleiter, Klassenlehrer oder Beratungslehrer mit Eltern und Schülern Kontakt aufnehmen und den Zweitwunsch zur Beratung heranziehen.

So können auch nach der Wahl des WP-Faches noch Beratungsprozesse erforderlich werden, die eine Korrektur der WP-Wahl zum Ziel haben.

Auch wenn im einzelnen nicht auf die im Rahmen der Beratung bei der Wahlpflichtdifferenzierung zu berücksichtigenden Kriterien eingegangen werden kann, muß festgehalten werden, daß es sich um die folgenden Kriterien handelt, die an der GSK berücksichtigt werden:

1. Wunsch des Schülers.

Für die WP-Entscheidung müssen – auch wenn sie auf Empfehlung der Schule zustande kommt – Neigung und Interessen der Schüler berücksichtigt werden.

2. Arbeitsverhalten.

Neben dem spezifischen Interesse für einen Lernbereich, das bei der Entscheidung für ein WP-Angebot vorhanden sein sollte, erfordern die Wahlpflichtfächer ein unterschiedliches Maß an Schul- und Lernmotivation. So dürfte diese Motivation für das Erlernen der zweiten Fremdsprache besonders wichtig sein.

In der Regel wird für die Einschätzung des Arbeitsverhaltens das Urteil der Lehrer zugrunde gelegt; nur in schwierigen Fällen werden mit Hilfe von Tests weitere Informationen gewonnen.

3. Schulleistungen.

Hier kommt den Schulleistungen in gleichen oder ähnlichen Unterrichtsfächern des Pflichtbereichs eine gewisse Relevanz zu, wenngleich dieses Kriterium nicht unumstritten ist.

Die Frage, ob und inwieweit sich eine bestimmte Begabungsstruktur mit Hilfe von Tests feststellen läßt, ist umstritten, zumindest in dem Punkt, wo Testergebnisse bei der Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Wahlpflichtfach mitsprechen sollen.

In der Regel wird bei der Wahl des WP II-Angebots auch schon der angestrebte Ausbildungsgang berücksichtigt. So beinhalten z. B. die WP II-Wahlen häufig Vorentscheidungen für einen Leistungskurs. Schüler, die z. B. eine betriebliche Ausbildung anstreben, wählen dementsprechend Fächer, die in diesem Bereich ihre Bewerbungschancen verbessern. Insgesamt muß jedoch auch hier festgehalten werden, daß die von dem Beratungsteam gewonnenen zusätzlichen Informationen nicht die Angemessenheit der Wahlpflichtfach-Entscheidungen sichern. Auch diese Hilfen stellen gegenwärtig nur einen Beitrag dazu dar, die Entscheidungen etwas besser begründet zu fällen. Eine Sicherheit für die Richtigkeit der Entscheidung gewähren sie nicht.

Während des zweiten Halbjahres des 8. Jahrgangs wirkt der Beratungslehrer auch an der abschlußbezogenen Differenzierung mit, auf die im Rahmen des Differenzierungskapitels näher eingegangen worden ist. Dabei ergibt sich auch hier in allen Unsicherheitsfällen die Nachfrage nach Beratung, sei es, daß unter den Lehrern unterschiedliche Auffassungen über die Empfehlung an einen Schüler bestehen oder daß die Empfehlung von der Auffassung der Eltern abweicht. Insgesamt besteht an der GSK im Hinblick auf die abschlußbezogene Differenzierung eine erhebliche Unzufriedenheit, da die bislang gegebenen Unzulänglichkeiten in bezug auf die prognostizierten Abschlüsse die abschlußbezogene Differenzierung vielen Lehrern als sehr problematisch erscheinen läßt.

Neben den in dieser Jahrgangsstufe anfallenden Fragen der Schullaufbahnberatung geht die Beratungslehrerin auch der Arbeit mit auffälligen Schülern nach. So betreut sie in einer Beobachtungsgruppe vier Schüler aus dem 7. Jahrgang; sie führt mit diesen offene Gespräche und macht mit ihnen Übungen zur Förderung ihres Konzentrations-, Arbeits- und Sozialverhaltens. Darüber hinaus betreut sie einen weiteren Problemschüler, der nach einiger Zeit einen zweiten Schüler zu diesen Gesprächen mitgebracht hat. Hinzu kommen viele aktuelle Fälle, in denen von den Schülern oder Lehrern die Hilfe des Beratungslehrers gesucht wird, sei es, daß es um Schwierigkeiten zwischen einem Lehrer und einem Schüler bzw. einer Schülergruppe oder einer Klasse geht. Dabei handelt es sich oft auch um Hilfe bei Konflikten, die von den Schulstrukturen mitbedingt werden.

7.2.3 Jahrgangsstufe 9/10

In der Jahrgangsstufe 9/10 liegt der Schwerpunkt der Beratungsarbeit auf der Mitwirkung bei der Vorbereitung des Betriebspraktikums, der Beratung im Hinblick auf die Berufswünsche, auf die Wahl der Abschlüsse und auf den Übergang in die Sekundarstufe II.

Etwa im August bzw. September des 9. Schuljahres kommt es zur Mitarbeit des Beratungsteams an der Vorbereitung des Schülerbetriebspraktikums, für die der Jahrgangsstufenleiter verantwortlich ist. Im Rahmen dieses Praktikums erfolgt eine erste Orientierung der Schüler für die Berufswahl. Erforderlich wird in diesem Zusammenhang die Beratung einiger Schüler bei der Entscheidung, in welchem Bereich sie ihr Praktikum absolvieren wollen; dabei spielen häufig erste Berufsvorstellungen eine Rolle. Zudem benötigen einige Schüler auch die Unterstützung des Beratungslehrers bzw. des Jahrgangsstufenleiters, um eine entsprechende Praktikumsstelle zu finden.

Ebenfalls zu dieser Zeit werden die WP II-Korrekturen erforderlich; sie bedeuten für den Beratungslehrer häufig die Notwendigkeit, auf entsprechende Gespräche mit den Schülern, ihren Eltern und den Fachlehrern vorbereitet zu sein, wobei die erforderliche Entscheidung von der Klassenkonferenz zu fällen ist.

Sodann müssen die Testuntersuchungen abgeschlossen werden. Die Teilnahme an diesen Untersuchungen ist freiwillig. In den FO-Gruppen wird der IST 70 (Amthauer: Intelligenz-Struktur-Test) in den HA-Gruppen der SABET 8+ (Schul-Abschluß- und Berufseintritts-Test für 8. und höhere Klassen) eingesetzt, deren Relevanz für die schulinterne Berufsorientierung begrenzt ist. Immerhin bewirkt die Testuntersuchung – abgesehen vom Übungseffekt im Hinblick auf die Absolvierung von Tests beim Eintritt in die Berufswelt –, daß sich etwa 90% der in Frage kommenden Schüler der FO-Gruppen – z. T. aus Neugier – dem IST 70 unterziehen und etwa 50% zu einer anschließenden Gruppenauswertung und Gruppenberatung zu dem zuständigen Mitglied des Beratungsteams kommen. So bietet die Durchführung und Auswertung der Tests in jedem Fall den Anlaß, entsprechende Diskussionen unter den Schülern anzuregen und mit ihnen über die anstehenden Berufsfindungsprobleme ins Gespräch zu kommen. Während es relativ gut gelingt, mit den Schülern der FO-Gruppen hierüber in einen Beratungsprozeß einzutreten, ist die Ansprechbarkeit der Schüler der HA-Gruppen nach Aussagen des Schulpsychologen wesentlich weniger ausgeprägt.

Um den Erfolg dieser Gruppenberatungen sicherzustellen, ist es erforderlich, die Möglichkeit zu einer Nachbetreuung anzubieten. So finden Einzelberatungen für die Abschlußentscheidungen statt. Nach Aussagen des Schulpsychologen hat er in diesem Zusammenhang mit etwa 15 Schülern aus den HA-Gruppen und etwa 30 Schülern aus den FO-Gruppen Kontakt. Bei diesen Beratungen besteht das entscheidende Problem darin, zu einer Übereinstimmung zwischen den Leistungen und der Leistungsfähigkeit der Schüler und ihren Vorstellungen über ihre Schullaufbahn und ihre Berufsmöglichkeiten zu kommen.

Sodann erfolgt die Mitarbeit des Beratungslehrers an der Organisation der zentralen berufsorientierenden Veranstaltungen und in der Folgezeit an der Beratung der Schüler, bei denen der gewählte Abschluß gefährdet ist oder bei denen sich die Möglichkeit zu einem höheren Abschluß bietet.

Auch im 10. Jahrgang fallen zahlreiche abschluß- und berufsbezogene Beratungen an. Hier geht es abermals um das Erfassen der Abschlußvorstellungen und Berufswünsche und ihres Vergleichs mit der bisherigen schulischen Entwicklung. Dazu bedarf es zahlreicher Einzelberatungen, kontinuierlicher Kontakte zur Berufsberatung und den Berufsschulen.

Im Dezember ist dann wieder die Mitarbeit bei der Organisation zentraler berufsorientierender Veranstaltungen erforderlich sowie die Beratung im Hinblick auf die Berufswahl bzw. den Übergang in die Sekundarstufe II.

Neben diesen wichtigen Laufbahnfragen muß das Beratungsteam auch in dieser Jahrgangsstufe verhaltensauffällige Schüler betreuen. Zum Teil sind die in diesem Alter anfallenden Probleme von besonderer Schwierigkeit und erfordern eine erhebliche Sensibilität auf seiten des Beratungslehrers. Dennoch tritt diese Beratung aufgrund von Zeitmangel und den zeitintensiven Laufbahn- und Berufsberatungen in dieser Jahrgangsstufe eher in den Hintergrund.

7.2.4 Die Arbeit des Schulpsychologen

Diesen Abschnitt abschließend, sollen einige Aspekte aus der Arbeit des Schulpsychologen verdeutlicht werden. Zum Zeitpunkt unserer Untersuchung war der Schulpsychologe mit 16 Stunden im Rahmen der Optimierung für die Strukturgruppe und als Bezirksbeauftragter entlastet. Von der für seine Arbeit an der GSK verbleibenden Zeit wendete er etwa die Hälfte der Zeit für die Arbeit mit den Beratungslehrern auf. Die andere Hälfte der Zeit stand ihm für die Schülerberatung im Hinblick auf Laufbahnfragen und psychosoziale Probleme zur Verfügung. Nach einer Selbsteinschätzung hat dabei die Zeit, die für die Laufbahnberatung erforderlich wird, im Vergleich zu den Jahren zuvor, abgenommen. Dafür gibt es vor allem zwei Gründe. Einmal haben Lehrer und Beratungslehrer im Laufe der letzten Jahre ihre Kompetenz im Hinblick auf die Laufbahnberatung der Schüler erhöhen können. Zum anderen ist infolge der zahlreichen entsprechenden Erlasse der Handlungsspielraum der Lehrer und der Schule in Laufbahnfragen immer kleiner geworden, so daß auch hier der Rat des Schulpsychologen weniger häufig gebraucht wird als noch vor einigen Jahren. Dies gibt dem Schulpsychologen eine bessere Möglichkeit, stärker in der Beratung verhaltensauffälliger Schüler tätig zu werden. Nach Angaben des Schulpsychologen betreut er etwa 10 bis 15 Schüler regelmäßig einmal in der Woche. Hinzu kommen die vielen anderen Beratungsanforderungen aus aktuellem Anlaß, bei denen durch eine punktuelle Beratung des Schülers, seiner Eltern oder eines Lehrers Hilfe erwartet wird. Generell läßt sich festhalten, daß bei den Lehrern ein erheblicher Bedarf an psychologischer Beratung besteht, der jedoch nur informell und sehr punktuell befriedigt werden kann. Zeit zu einer systematischen Lehrerberatung bleibt dem Schulpsychologen nicht.

7.3 Einige mit der Arbeit des Beratungsteams verbundene Probleme

Positiv muß zunächst einmal festgehalten werden, daß es an der GSK die beschriebenen intensiven Bemühungen um den Ausbau eines Beratungssystems gibt, das dazu beitragen soll, die in der Schulstruktur liegenden Möglichkeiten zur Individualisierung des Unterrichts und zur Förderung des einzelnen zu nutzen. Hier ist es vor allem das hohe Engagement des Beratungsteams für seine Arbeit, das die Erfolge der Beratungsarbeit im Sinne einer Verbesserung der pädagogischen Qualität der Schule sichert. Dabei kann man in der Regel davon ausgehen, daß die fünf Stunden, die den Beratungslehrern als Entlastung für ihre Beratungsarbeit gewährt werden, den Zeitaufwand, den sie für diese Tätigkeit benötigen, nicht auffangen.

Neben der engagierten Arbeit der Beratungslehrer und des Schulpsychologen ist es der integrierte Charakter des Beratungssystems, der seine guten Auswirkungen sicherstellt. Schullaufbahnberatung und Beratung bei psychosozialen Problemen wird an der GSK als Aufgabe des gesamten Kollegiums begriffen. Klassenlehrer, Jahrgangsstufenleiter und Beratungslehrer sind lediglich in besonderem Maße für

Beratungsfragen zuständig. Wie bereits erwähnt, wird die Beratungsarbeit weitgehend durch die Lehrer im Rahmen ihrer sonstigen Tätigkeit durchgeführt. Das bewirkt, daß die Beratungsaufgabe in der Regel nicht aus dem Aufgabenbündel der Lehrer ausgelagert wird und nicht an einige „Spezialisten“ abgeschoben wird, die aufgrund mangelnder Kenntnis der einzelnen Schüler und der mangelnden unterrichtlichen Einwirkungsmöglichkeiten bald an die Grenze ihrer schulischen Beratungsmöglichkeiten stoßen würden. Durch dieses Festhalten an dem integrierten Charakter von Beratung wird zudem eine Reduzierung der Lehrerrolle um diesen wichtigen Bereich vermieden. Darüber hinaus verlangt die Aufgabe der Beratung der Schüler eine Verständigung der Lehrer untereinander und eine wechselseitige Beratung, in der es nur in begrenztem Maße einen Fachmann gibt (denn auch der Beratungslehrer ist in erster Linie ein Lehrer), der die Lehrer von der gemeinsamen Verantwortung für ihre Beratung entlasten würde. Schließlich stellen diese durch die Beratungsnotwendigkeit bedingten Gespräche zwischen den Lehrern einen wichtigen Beitrag dar zur Verständigung der Lehrer über die Ziele – die ihnen impliziten Normen – und die Verfahren, diese Ziele im Rahmen der Schulstruktur zu verwirklichen. Somit bilden die Beratungsaufgaben und die daran anknüpfenden Gespräche einen wichtigen Beitrag zu einer schulinternen Lehrerfortbildung, in der Lehrer voneinander und miteinander lernen. Hier besteht nach unserer Auffassung eine Möglichkeit, durch ein bewußtes Nutzen der Beratungsanlässe zu einer schulbezogenen Fortbildung der Lehrer zu gelangen, deren Erfolgsaussichten – trotz des im Schulalltag gegebenen Handlungsdrucks – durch eine kompetente Anleitung wesentlich gesteigert werden könnten.

Bedenkt man, daß es in den Schulalltag integrierte Beratungssysteme in der Bundesrepublik Deutschland im Unterschied zu anderen Ländern erst seit der Gründung von Gesamtschulen und vorwiegend in diesen Schulen gibt, so wird deutlich, daß es im Bereich derartiger Beratungssysteme zahlreiche Entwicklungsaufgaben gibt, die die Beteiligten vor eine Reihe von Problemen stellen, die sich als struktur- und innovationsbedingte auch an der GSK ergeben. Vier Problembereiche sollen abschließend kurz skizziert werden.

1. Oft ist es im Schulalltag nicht leicht, die Rolle des Beratungslehrers zu definieren. So kann es – wenngleich wir an der GSK keine ernsteren Konflikte bemerkt haben – leicht zu Konflikten zwischen dem Beratungslehrer, den Klassenlehrern, den Fachlehrern und dem Stufenleiter kommen. Denn die Zuständigkeit des jeweiligen Kollegen läßt sich nicht durch eine deutliche Abgrenzung festlegen. Vielmehr gehört es gerade zu den Merkmalen eines integrierten Beratungssystems, das eine Etikettierung der beratenen Schüler, Eltern und Kollegen weitgehend vermeidet, daß die Zuständigkeiten für die anfallenden Beratungsfragen zwischen den einzelnen Kollegen nicht deutlich abgegrenzt sind, sondern sich überschneiden. Somit wird Beratung eine Aufgabe der Lehrer insgesamt, die sich im Hinblick auf ihre Beratungsmaßnahmen verständigen und diese koordinieren müssen. So kann es vorkommen, daß es zu einer Rivalität zwischen Stufenleiter und Beratungslehrer im Hinblick auf die Zuständigkeit und die zu ergreifenden Beratungsmaßnahmen kommt. Als Mitglied der Schulleitung verfügt der Stufenleiter zwar über mehr Macht und Einfluß; andererseits kann er gerade durch diese Funktion in manchen Situationen eher in Rollenkonflikte geraten als der Beratungslehrer, der sowohl den Kollegen als auch den Schülern gegenüber in geringerem Maße Funktionsträger ist. Ebenso kann es zu unterschiedlichen Auffassungen und ggf. auch zu Konflikten zwischen dem Klassenlehrer und dem Beratungslehrer kommen. Dies ist z. B. leicht der Fall, wenn der Klassenlehrer den Eindruck hat, vom Beratungslehrer nicht als kompetenter Kollege akzeptiert

zu werden, oder wenn der Beratungslehrer den Anspruch erhebt, grundsätzlich in Beratungsfragen kompetenter als der Klassenlehrer zu sein. Diese Andeutungen über mögliche, in der Rolle des Beratungslehrers liegende Konfliktpotentiale müssen genügen, um deutlich zu machen, daß aus den genannten Gründen ein hohes Maß an Bereitschaft zur Selbstkritik und zur Kooperation wichtige Voraussetzungen für die erfolgreiche Arbeit des Beratungslehrers darstellen. Die durch den integrierten Charakter der Beratung bedingten Konfliktmöglichkeiten stellen zugleich die Chance dieser Art der Beratung dar. So kann ein gewisses Maß an Arbeitsteilung zwischen Stufenleiter, Klassenlehrer und Beratungslehrer, bei dem die entsprechenden Maßnahmen dennoch koordiniert werden, gerade dazu beitragen, die Beratungsarbeit im Hinblick auf die Schüler zu intensivieren. So ergibt sich z. B. eine Arbeitsteilung zwischen Stufenleiter und Beratungslehrer bei Schülern mit auffälligem Verhalten insofern, als für die reinen Disziplinarmaßnahmen in der Regel der Stufenleiter zuständig ist (wenngleich er auch nicht auf diese Maßnahmen begrenzt ist); demgegenüber ist der Beratungslehrer neben dem Klassenlehrer in jedem Fall eher für die punktuelle oder auch kontinuierliche Betreuung zuständig. Hier stellt sich das Problem, woraufhin der Beratungslehrer initiativ wird. Grundsätzlich kann die Initiative von einem Kollegen (Klassenlehrer oder Fachlehrer), einem Schüler oder einer Schülergruppe, dem Beratungslehrer selbst oder dem Stufenleiter ausgehen, wodurch jeweils andere Bedingungen für das Beratungsgespräch geschaffen werden.

2. Die im Zusammenhang mit den Bemühungen um die Entwicklung eines Grundmodells Gesamtschule erfolgende Vereinheitlichung der Gesamtschulreform in Nordrhein-Westfalen mit Hilfe zahlreicher Erlasse hat den Handlungsspielraum der einzelnen Schulen im Laufe der letzten Jahre eingeengt. Nach Aussagen von Mitgliedern des Beratungsteams ist dadurch auch der Handlungsspielraum im Rahmen der Beratungsarbeit verringert worden. Besonders gilt dies für die Schullaufbahnberatung. Erreicht wurde dadurch neben einer Vereinheitlichung der Gesamtschulreform in Nordrhein-Westfalen eine bessere Kontrolle und eine leichtere Legitimierung der Schulversuche. Die Folgen: Eine Reihe von Maßnahmen, die möglicherweise aus pädagogischen Gründen vielen Lehrern als sinnvoll erscheinen, sind heute aufgrund ihnen entgegenstehender Erlasse nicht mehr realisierbar. Mit anderen Worten: Auch die Beratungsarbeit hat sich im Laufe der letzten Jahre Einschränkungen gefallen lassen müssen, die unter pädagogischem Gesichtspunkt nicht unproblematisch, unter dem Gesichtspunkt der Vereinheitlichung der Gesamtschulversuche und ihrer Darstellung in der politischen Öffentlichkeit jedoch begründbar sind.
3. Ein weiteres Problem der Beratungsarbeit an der GSK besteht darin, daß aufgrund der täglich anfallenden Arbeit im Bereich der Schullaufbahnberatung und der Beratung einzelner verhaltensauffälliger Schüler dem Beratungsteam keine Zeit bleibt, im Bereich der sogenannten Systemberatung bzw. Schulberatung tätig zu werden. Hierunter läßt sich eine systematische Mitarbeit des Beratungsteams an Maßnahmen verstehen, die zur Verbesserung der pädagogischen und didaktischen Qualität des Unterrichts und des Schullebens insgesamt beitragen. In diesen Bereich könnte z. B. eine kontinuierliche Mitwirkung des Schulpsychologen bzw. des Beratungslehrers bei der Erstellung von Tests gehören. Dazu gehört aber auch die informelle Beratung der Lehrer, nach der – wie wir beobachten konnten – ein hohes Maß an Nachfrage besteht. Hier bedarf es spezieller Veranstaltungen zur gemeinsamen Fortbildung der Lehrer, wobei das Beratungsteam in einigen Bereichen eine wichtige Vorbereitungs- und Strukturierungs-

funktion übernehmen könnte. Doch wäre gegenwärtig das Beratungsteam an der GSK mit der Übernahme derartiger Aufgaben neben den anderen noch zu leistenden Entwicklungsaufgaben in zeitlicher und personeller Hinsicht überfordert – so erheblich auch das Interesse an einer derartigen Arbeit und die Nachfrage nach ihr ist.

4. Ein weiteres Problem für die Beratungsarbeit an der GSK besteht in der Ausbildung der Beratungslehrer. Als im Rahmen der Bildung von Beratungsteams an den nordrhein-westfälischen Gesamtschulen die Stelle des Beratungslehrers geschaffen wurde, waren die Möglichkeiten, eine Ausbildung als Beratungslehrer zu bekommen, noch kaum vorhanden. Man war also gezwungen, auf engagierte, an den Fragen der Beratung interessierte Lehrer zurückzugreifen, die in der Regel noch keine spezielle Ausbildung hatten. Es zeigte sich – zumindest in Kierspe –, daß die Mehrzahl dieser Lehrer den meisten anfallenden Beratungsaufgaben durchaus gewachsen bzw. in der Lage war, sich so einzuarbeiten, daß sie die Mehrzahl dieser Aufgaben durchaus lösen konnten. Dies gelang um so mehr, als an der GSK die Möglichkeit bestand, sich in schwierigen Fragen mit dem Schulpsychologen zu beraten. Möglicherweise hat das Fehlen einer speziellen Beratungslehrausbildung sogar dazu beigetragen, daß in Kierspe der Prozeß der Integration des Beratungsteams in die Alltagsarbeit der Schule relativ gut gelungen ist, wurden doch die Beratungslehrer von den übrigen Lehrern – nicht zuletzt wegen der Rotation des Beratungslehrer-Postens – in erster Linie als Kollegen angesehen, von denen nicht die Lösung aller schwierigen Fragen erwartet werden konnte.

Ungeachtet dieser Gesichtspunkte liefert die in Nordrhein-Westfalen mittlerweile bestehende Möglichkeit, eine zusätzliche Ausbildung als Beratungslehrer zu erhalten, einen wichtigen Beitrag dazu, die Qualität der Beratungsarbeit der Schulen zu verbessern. Denn zweifellos leistet dieser Ausbildungsgang einen Beitrag zur Verbesserung der Kompetenz der Beratungslehrer. Nach unseren Beobachtungen ist eine solche Kompetenzverbesserung wünschenswert im Hinblick auf die Beratung von Schülern, Eltern und Lehrern bei psychosozialen Problemen, bei denen gegenwärtig die Beratungslehrer häufig eher überfordert sind als bei der Beratung in Schullaufbahnfragen. Mit anderen Worten: Eine Verbesserung der Kenntnisse über die Entstehungsbedingungen von psychosozialen Problemen, auffälligem Verhalten, Lernschwierigkeiten und über die Anwendung entsprechender Interventionsstrategien kann einen wichtigen Kompetenzgewinn der Beratungslehrer bewirken. So dürfte die Vermittlung von Grundkenntnissen im Bereich der Gesprächspsychotherapie, der Verhaltensmodifikation und der Tiefenpsychologie ein wichtiges Element einer Beratungslehrausbildung sein. Schließlich würde eine Kompetenzsteigerung im Bereich der Beratungslehrausbildung im Hinblick auf die Fragen der Lehrerberatung fruchtbar sein, die immer wieder von einzelnen Kollegen erwartet wird. Hier ginge es darum, Beratungslehrern zu vermitteln, wie man Kollegen in bestimmten Fragen, wie z. B. beim Umgang mit auffälligen Schülern oder bei bestimmten Problemen der Unterrichtsgestaltung Hilfen geben kann, ohne daß dadurch der Beratungslehrer in die Rolle eines grundsätzlich fähigeren Lehrers gedrängt wird, wodurch unweigerlich Konflikte im Kollegium entstünden.

8. Die Lehrer

8.1 Charakteristische Merkmale der Lehrersituation an der GSK

Unser erster Eindruck: Viele junge Lehrer, die sich interessiert erkundigen, wer wir sind, was wir in Kierspe untersuchen wollen. Wir kommen schnell ins Gespräch. Man lädt uns ein, mit in den Unterricht zu kommen. Wir verabreden Gesprächstermine in Freistunden und nach der Schulzeit. Diese Offenheit und dieses uns entgegengebrachte Interesse überraschen. Noch mehr erstaunt, daß die Lehrer selbst die Initiative ergreifen uns zu treffen, mit uns über ihre Schule, ihren Unterricht zu reden. Von Besuchen in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien waren wir eher zurückhaltende, zum Teil ängstliche, in jedem Fall skeptische Lehrer gewöhnt. Bald ist uns klar: Neben der Ganztags- und Gesamtschulstruktur prägen wesentlich die Lehrer den Charakter der GSK. Allmählich differenziert sich unser Eindruck. Wir beginnen Gruppierungen unterschiedlicher Art wahrzunehmen, ohne daß sich dadurch der Eindruck der Homogenität des Kollegiums nennenswert verringert hätte. Ein Blick in die Lehrerstatistik vom 15. 10. 77 ergibt, daß an der GSK – die Schulleitung eingeschlossen – etwa 120 Lehrer unterrichten. Drei Merkmale fallen besonders auf:

Mehr als ein Drittel der Lehrer, nämlich 45 (29 m., 16 w.) haben die Lehrbefähigung für das Gymnasium, 20 Lehrer (11 m., 9 w.) die Lehrbefähigung für die Realschule und 53 (38 m., 15 w.) die Lehrbefähigung für die Hauptschule.

Von 118 Lehrern sind etwa 2 Drittel männliche Lehrer und 1 Drittel weibliche Lehrer (78 : 40).

Das Kollegium ist jung. 31 Lehrer (26 %) sind bis zu 30 Jahre alt, 44 Lehrer (37 %) zwischen 30 und 35, 27 Lehrer (23 %) zwischen 35 und 40, und nur 16 Lehrer sind über 40 Jahre alt, davon drei über 50 Jahre.

Schon diese Zahlen machen einige Merkmale der Lehrerschaft an der GSK deutlich; andere lassen sich im Zusammenhang mit ihnen und den bereits benannten Charakteristika ausarbeiten:

1. Auffällt – und wir sind verschiedentlich von den Lehrern darauf hingewiesen worden –, daß zwar alle Lehrer an der GSK nur 24 Stunden wöchentlich unterrichten, daß sie aber unterschiedlich besoldet werden. So werden die Hauptschullehrer nach A12, die Realschullehrer nach A13, die Lehrer mit der Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt nach A13 mit Zulage bezahlt. Daß die Lehrer für die weitgehend gleiche Arbeit unterschiedlich besoldet werden, wird besonders negativ vermerkt, da in der Sekundarstufe I Lehrer mit verschiedener Ausbildung und Bezahlung die gleichen Klassen unterrichten. Nun wissen die Lehrer an der GSK, daß weder ihre Kollegen noch die Schulleitung, noch die Kultusverwaltung dafür die Verantwortung tragen. Und doch: Es erregt Mißfallen, wenn der Kollege für die gleiche Arbeit eine höhere Bezahlung erhält.

Ein weiteres kommt hinzu: Für die Lehrer, die die Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt besitzen, gibt es an der GSK wesentlich mehr Aufstiegsstellen als für die Hauptschullehrer. Insofern fühlen sich diese abermals benachteiligt. Denn außer diesen Aufstiegsstellen gibt es nach dem entsprechenden Erlaß an der GSK 12 Funktionsstellen; davon sind 7 durch die Schulleitung besetzt; 5 sind durch die Fachbereichsleiter und den für die Medien verantwortlichen Lehrer zu besetzen. Dadurch wird eine Rotation in den zuletzt genannten Funktionen nicht mehr möglich.

Daß diese stellen- und besoldungsmäßigen Unterschiede, die seit den Anfängen der Gesamtschularbeit bestanden, in letzter Zeit mehr in das Bewußtsein der Lehrer treten, hat mehrere Gründe. Einmal hat sich die Zahl der Lehrer, die die Befähigung für das Höhere Lehramt haben, mit dem abgeschlossenen Ausbau der Oberstufe erhöht, so daß auch immer mehr Beförderungsstellen vorhanden sind, die zur Zeit unseres Besuches an der GSK zur Besetzung anstanden. Zum anderen scheint es, daß die Lehrer mit der Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt in den Konferenzen und in den Fachgruppen bzw. Jahrgangsteamgruppen häufig etwas aktiver sind und sich möglicherweise in einigen Fällen auch dominant verhalten, so daß bei einigen Lehrern mit anderen Lehrbefugnissen nicht eingestandene Unterlegenheitsgefühle entstehen. Sodann hat es sich an der GSK eingebürgert, daß aus stundenplantechnischen Gründen zunächst der Stundenplan für die Sekundarstufe II gemacht wird; denn hier ist die Koordination der Angebote aufgrund des breiten Fächerangebots besonders schwierig. In der Wahrnehmung vieler Haupt- und Realschullehrer bewirkt das aber außerdem – als ungewollte Nebenwirkung –, daß die in der Sekundarstufe II unterrichtenden Lehrer bessere Stundenpläne mit weniger Springstunden haben. Inwieweit es sich wirklich so verhält, konnten wir nicht nachprüfen. In jedem Fall sind diese Äußerungen Ausdruck eines Gefühls der Benachteiligung. Aus diesem Gefühl heraus wird dann auch die Frage formuliert, ob nicht der Unterricht in der Sekundarstufe II angenehmer und leichter sei; denn schließlich gebe es hier kleinere Lerngruppen, in denen außerdem keine Disziplinprobleme bestünden. Gerade die Disziplinprobleme seien es, die den Unterricht in weiten Bereichen der Sekundarstufe I, vor allem in den Grundkursen der 7. und 8. Jahrgänge, so schwer machten. Diesen Schwierigkeiten seien vor allem die Haupt- und Realschullehrer ausgesetzt, die die „Kärnerarbeit“ in der Schule zu machen hätten. Ungeachtet dieser Aussagen wird natürlich auch von den entsprechenden Kollegen zugegeben, daß die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe ebenfalls ihre Schwierigkeiten hat. Darüber hinaus wird anerkannt, daß viele Lehrer mit der Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt bereit sind, in den schwierigen Klassen der 7. und 8. Jahrgänge zu unterrichten.

2. Einen weiteren Unterschied besonders zwischen den Lehrern mit der Lehrbefähigung für die Hauptschule und denen mit der Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt sehen eine Reihe von Lehrern in der Hochschulsozialisation. Ihre Auswirkungen glauben sie in den Verhaltensweisen der jeweiligen Kollegen auch heute noch deutlich wahrzunehmen. So stehen die Lehrer, die die Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt haben, in dem Ruf, eher fach- und leistungsorientiert zu sein. Die Lehrer, die die Befähigung für die Hauptschule haben, nehmen für sich in Anspruch, eher pädagogisch interessiert und das heißt schülerzentriert zu sein. Weil viele Lehrer eine Zunahme der Fach- und Leistungsorientierung im Unterricht an der GSK wahrnehmen, gewinnt diese Dichotomie besonders an Gewicht. Für die Verstärkung der Fach- und Leistungsorientierung werden eine Reihe von Faktoren verantwortlich gemacht: Zunahme des gesellschaftlichen Drucks auf die Schule, Selektionsinstrument zu sein; die Vergleichssituation, in die die Gesamtschulen bildungspolitisch gestellt sind; die stärkere Fach- und Leistungsorientierung in der gymnasialen Oberstufe der GSK.

Als Träger dieser Leistungsorientierung und des verstärkten Selektionsdrucks, die im Widerspruch zu den ursprünglichen Zielsetzungen der GSK gesehen werden, werden vor allem die Lehrer gesehen, die die Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt haben. Man wirft ihnen von verschiedener Seite vor, ihre Kriterien für guten Unterricht in der Sekundarstufe I seien die Leistungskriterien, die sie für den Unterricht in der Sekundarstufe II zugrunde legen. Damit würden sie sich dem außerhalb der

Schule bestehenden Leistungsdruck anpassen; zum anderen würden sie bei einer Orientierung ihres Unterrichts an diesen Kriterien wesentliche Aufgaben des Unterrichts in der Sekundarstufe I zum Schaden der Jugendlichen vernachlässigen. Auch müsse man bedenken, daß viele Jugendliche nicht die Sekundarstufe II besuchen werden und somit auch nicht an den für den Eintritt in die Sekundarstufe II gültigen Kriterien gemessen werden dürfen. Vorgeworfen wird vielen Lehrern mit der Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt, sie würden aufgrund der Erfordernisse der Oberstufe einen verhältnismäßig hohen Leistungsanspruch in die Sekundarstufe I hineinbringen, der sich negativ auf das Schulklima und das soziale Verhalten der Schüler auswirke. Fragt man bei den Lehrern nach, die derartige Überzeugungen äußern, so ergibt sich, daß sie die von ihnen behauptete Zweiteilung der Lehrerschaft modifizieren. Im Verlauf der Modifikation der Zweiteilung werden sodann Lehrer genannt, die die Lehrbefähigung für das Höhere Lehramt besitzen und die nicht zu den überwiegend leistungsorientierten Kollegen gehören. Im gleichen Zusammenhang werden Hauptschullehrer erwähnt, die eher zu den vorwiegend leistungsorientierten Lehrern an der GSK gehören. Schwierigkeiten macht bei diesen Klassifikationsversuchen die Einordnung der Realschullehrer. Denn einige lassen sich der einen Kategorie, andere der anderen Kategorie zuordnen. Schließlich – und dies haben wir in mehreren ähnlichen Gesprächen erlebt – kommt man dann zu dem Ergebnis, daß Lehrer der verschiedenen Lehrämter sowohl zu der einen als auch zu der anderen Kategorie gehören können.

Diesen Äußerungen einiger Lehrer stehen die Aussagen anderer gegenüber, die besagen, daß man häufig gar nicht – ohne nachzudenken – wisse, für welches Lehramt ein Lehrer die Lehrbefugnis habe. Auch spiele die Zugehörigkeit zu dem einen oder anderen Lehramt keine Rolle dafür, ob man mit einem Kollegen „könne“ oder nicht. Dazu käme es mehr auf eine Übereinstimmung in den politischen, pädagogischen und sozialen Vorstellungen an als auf eine Übereinstimmung in den Lehrbefugnissen für die verschiedenen Lehrämter. Man könne davon ausgehen, daß die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Lehrämtern bei der Entstehung von Bekanntschaften oder gar Freundschaften fast keine Rolle spiele. Bei Einladungen oder bei sozialen Beziehungen habe man noch nie an eine Zugehörigkeit der Kollegen zu bestimmten Lehrämtern gedacht. Mit den eben beschriebenen Sorgen einiger Kollegen konfrontiert, waren viele Lehrer der Meinung, daß diese Zusammenhänge keinen Einfluß auf die Kooperation der Kollegen hätten, da sie von Gemeinsamkeiten oder anderen Differenzen überlagert würden, die die Zusammenarbeit eher bestimmten. Dieser Auffassung ist unseres Erachtens zuzustimmen. Da jedoch die genannten Zusammenhänge von einigen Kollegen so beschrieben worden sind, werden sie wahrscheinlich in der Tiefenstruktur der Sozialbeziehungen der Lehrer eine gewisse Rolle spielen.

3. Im Hinblick auf das Lebensalter ist die Homogenität des GSK-Kollegiums beträchtlich. Es gibt an der GSK kaum ältere Lehrer. Zur Zeit der Schulgründung gehörte die Mehrzahl der Lehrer zu den jungen Lehrern ohne oder mit nur geringer Schulerfahrung. Für viele von ihnen, besonders für die Lehrer mit der Lehrbefugnis für das Höhere Lehramt, die zum großen Teil frisch von der Universität oder aus dem Referendariat nach Kierspe kamen, machen die Jahre an der GSK einen wesentlichen Teil des ersten Jahrzehnts ihrer Berufstätigkeit aus. In diesen ersten Jahren waren die Anforderungen außerordentlich hoch, die im Zusammenhang mit dem Aufbau der GSK und der Entwicklung der Schulform Gesamtschule an die Lehrer gestellt wurden. Mit Hilfe eines besonders hohen Maßes an Einsatz und Engagement glichen viele der damals noch jungen Lehrer die fehlende Praxiserfahrung und Berufssicherheit aus. Noch von den Zielen der Studentenbewegung in der Re-

formzeit beeinflusst, wollte man „Schule“ anders machen, als man sie selbst erfahren hatte. Daher bewarben sich zum Zeitpunkt der Gründung und in den Jahren danach viele Lehrer an diese Schule, die sich durch die hier gebotenen Reformbedingungen angesprochen fühlten und die hier ihre Vorstellungen von einer veränderten Schule verwirklichen wollten. Das hierin zum Ausdruck kommende hohe Reformengagement war für viele Lehrer während dieser Jahre charakteristisch. Zum Teil wirkt es auch heute noch verbunden mit der entsprechenden Offenheit und Innovationsbereitschaft in der Arbeit der Lehrer der GSK weiter. Wahrscheinlich erklärt sich hieraus auch die an der Schule vorhandene durch Offenheit, Problembewußtsein und Kooperationsbereitschaft gekennzeichnete Atmosphäre. Hinzu kommt: Die Lehrer dieser Generation haben einige Jahre gemeinsamer Praxiserfahrung. Sie blicken zurück auf einen im Verlauf der Entwicklung der Schule gemeinsam vollzogenen Lernprozeß. Die Folge: Ein mittlerweile abgeklärtes Engagement für diese Schule, die für viele Lehrer ein Stück der eigenen Lebensgeschichte darstellt und die damit einen erheblichen Identifikationsgehalt hat. Heute gehören diese Lehrer zu den erfahrenen Kollegen, die die Möglichkeiten und Grenzen der Veränderbarkeit der Schule im Sinne ihrer Reformvorstellungen erlebt haben und die heute zum Teil bewußt versuchen, ihr Fazit den jüngeren Kollegen zu vermitteln.

4. Mit der Altershomogenität geht einher, daß viele Lehrer mit den gleichen Lebensproblemen konfrontiert sind: mit der Erfahrung, nicht mehr zur Jugend im engeren Sinn zu gehören und eine Generation von den Jugendlichen, die man unterrichtet, entfernt zu sein. Hinzu kommen bei vielen Lehrern die täglichen Erfahrungen mit den eigenen Kindern in der Familie, die in zunehmendem Maße Zeit und Zuwendung verlangen. Greifbar wird diese altersbedingte Gleichheit der Lebensprobleme z. B. in der Tatsache, daß sich etwa die Hälfte der an der GSK unterrichtenden Lehrer in der letzten Zeit in Kierspe ein Haus gebaut hat oder dabei ist, sich ein Haus zu bauen. Man kann hierin ein Zeichen dafür sehen, daß viele dieser jungen, aber nicht mehr ganz jungen Lehrer beginnen, ihre Kraft, die sie bisher überwiegend auf ihren Beruf konzentriert haben, auch in ihre Familien zu investieren. Man fängt an, sich auch Zeit für Hobbys und außerschulische (private) Aktivitäten zu nehmen. Insgesamt scheint hierin bei vielen Lehrern eine lebensgeschichtlich bedingte Umorientierung und Veränderung zum Ausdruck zu kommen. Dies scheint auch für die etwa 30 Lehrer zu gelten, die ihren Lebenspartner als Kollegen in der Schule haben, und bei denen die Gefahr besonders groß ist, daß für sie die Schule „nie“ aufhört. So ließ sich bei diesen Paaren häufig ein hohes schulisches Engagement feststellen, möglicherweise, da bei ihnen die Schule auch ein wesentliches Element ihrer persönlichen Beziehung ist.

Trotz der lebensgeschichtlich bedingten Bemühungen, ein wenig mehr Distanz zur Schule zu gewinnen, gibt es eine Reihe von Faktoren, die diesen Bemühungen entgegenstehen. Dazu gehört, daß die Lehrer zur Befriedigung ihrer sozialen Bedürfnisse immer wieder auf die Schule verwiesen werden. Denn Kierspe ist eine Kleinstadt, in der die Zahl der außerhalb der Schule für intensivere Sozialkontakte in Frage kommenden Personen recht begrenzt ist. Die relative Abgeschlossenheit und der ländlich-industrielle Charakter der Stadt unterstützen diese Tendenz. Deutlich wird dieses Aufeinanderangewiesensein der Lehrer auch darin, daß viele Lehrer zusammen wohnen oder ihre Wohnungen bzw. Häuser in unmittelbarer Nähe zueinander haben. So bestehen viele enge Kontakte und Freundschaften zwischen ihnen. Man lädt sich ein; man treibt Sport zusammen; man trifft den Kollegen als Freund und weniger als Kollegen. Doch immer bleibt die Schule ein gemeinsames Bezugsfeld, das es schwermacht, sie in diesen Zusammenhängen zu vergessen. Eine besondere Schwierigkeit, Distanz zur Schule zu gewinnen, besteht für einige allein-

stehende Lehrerinnen und Lehrer, die es in Kierspe wie in anderen Kleinstädten nicht leicht haben, gleichwertige Gesprächs- und Sozialkontakte außerhalb des Kollegiums zu finden.

Insgesamt wird man die Bemühung, im Vergleich zu früheren Jahren mehr Distanz zur Schule zu bekommen, und die Erfahrung, auch im privaten Bereich immer wieder auf die Schule als Bezugsfeld verwiesen zu werden, als charakteristisch für die Lebenssituation vieler Lehrer ansehen können. Dabei schwankt die Einschätzung dieser Situation durch die betroffenen Lehrer. Die einen sehen in ihr insgesamt eher eine belastende Situation, die anderen erleben sie als Chance, die verbreitete strikte Trennung von Arbeit und Leben vermeiden und beide Bereiche relativ gut integrieren zu können.

5. Obwohl an der GSK Lehrer mit verschiedenen Lehrbefähigungen und unterschiedlichen Einstellungen etwa zum Leistungsproblem und zu wichtigen pädagogischen Fragen unterrichten, überrascht insgesamt die relativ große Homogenität des Kollegiums. Gründe für diese sehen wir unter anderem in der Altershomogenität, der damit verbundenen Lebenssituation und den jahrelangen gemeinsamen Lernerfahrungen im Aufbau der GSK. Hierin dürfte auch die Vertrautheit der Lehrer miteinander begründet liegen, die sich in den Umgangsformen und in der Direktheit zeigt, mit der man über Probleme miteinander redet. Man kennt sich, und so reichen häufig Abkürzungen, um sich zu verständigen. Zur Entstehung dieser für das Schulklima an der GSK charakteristischen Vertrautheit unter den Lehrern haben neben der strukturbedingten Kooperation sicherlich auch die an einer Ganztagschule gegebenen Möglichkeiten beigetragen, sich beim Mittagessen zu treffen oder einen Kaffee gemeinsam zu trinken, um interessierende Fragen schulischer oder privater Art zu besprechen. Doch würden diese Bedingungen nicht ausreichen, ein gutes Schulklima zu schaffen. Hierzu bedarf es als Voraussetzung vor allem einer Übereinstimmung in den Zielen der Gesamtschularbeit und in den grundlegenden pädagogischen, politischen und sozialen Normen, die das Alltagshandeln steuern. Eine derartige Übereinstimmung sichert dem einzelnen auch das Recht, von der Auffassung der Mehrheit oder seiner Bezugsgruppe im Kollegium abzuweichen, ohne in die Gefahr zu kommen, in eine Außenseiterposition zu geraten. So konnten wir verschiedentlich beobachten, wie zwischen Lehrern der GSK einzelne Probleme heftig diskutiert wurden, sich Mehr- und Minderheiten bildeten, ohne daß es für die einen von den anderen negative Sanktionen zu geben schien. Vielmehr schien uns in diesen Situationen auf den beteiligten Seiten ein hohes Maß an Offenheit für die Position des anderen vorhanden zu sein, das uns nur auf der Basis eines Grundkonsenses der Lehrer im Hinblick auf ihre Arbeit verständlich war. Wenn wir die Lehrer auf diese unsere Beobachtungen ansprachen, so wurde deutlich, daß sie sich meistens der Bedeutung dieses Grundkonsenses für ihre Arbeit nur unzureichend bewußt waren; auch hielten sie fast immer die Unterschiede zwischen ihren Positionen für größer und das Ausmaß der Homogenität des Kollegiums für kleiner als wir.

6. Ein wesentliches Merkmal zum Verständnis der Situation der Lehrer an der GSK ist der strukturbedingte Zwang zur Zusammenarbeit. Er bewirkt, daß die meisten Kollegen in mehreren Gruppen tätig sind und dort zusammenarbeiten müssen, wobei die Zusammenarbeit nur gelingt, wenn immer wieder auch der Konsens mit Kollegen hergestellt wird, die anderer Auffassung sind. Die wichtigsten Gruppen, in denen die Lehrer organisiert sind, sind die Fachgruppen. Im allgemeinen gehört jeder Lehrer zu zwei Fachgruppen (z. B. zur Fachgruppe Deutsch und zur Fachgruppe Englisch), die jeweils verschiedene Stützpunkte haben, in denen sich die er-

forderlichen Arbeitsmaterialien befinden und in denen man sich als Lehrer in Pausen und Springstunden häufig aufhält. Hier trifft man die Fachkollegen, mit denen man im Rahmen mehrerer Gruppen den Unterricht für die verschiedenen Jahrgänge plant, ausarbeitet und auswertet. Hier entwickeln sich im Verlauf der täglichen Arbeit die engeren Sozialbeziehungen; denn schließlich sind die mit dem Unterricht verbundenen Interessen und Fragen eine gute Voraussetzung für die Entstehung von engeren Kontakten zwischen den Lehrern. Hier gibt es schließlich auch die Konflikte darüber, welche Unterrichtseinheiten in das Jahresprogramm aufzunehmen seien, wie sie entwickelt werden sollten und wie man welche Schulleistungen überprüfen könne. Insgesamt spielen in diesen Gesprächen und in den entsprechenden Gruppendiskussionen fachliche und pädagogische Gesichtspunkte eine Rolle.

Nach Aussagen einer Reihe von Lehrern ist die Gruppenkohäsion in den kleinen Fachgruppen besonders stark. Hier vor allem reichen die intensiven Beziehungen oft in den Privatbereich hinein. Anders in den größeren Fachgruppen: Hier gibt es zwar auch den für die kooperative Unterrichtsplanung und -auswertung – trotz Unterschieden im einzelnen – erforderlichen Grundkonsens; doch erlaubt die große Zahl der Lehrer nur in begrenztem Ausmaß eine intensive Auseinandersetzung miteinander. So haben wir z. B. beobachtet, daß in der Deutsch-Fachkonferenz nur der Rahmen für die Unterrichtsplanung abgesteckt wurde, die Ausarbeitung für die einzelnen Jahrgänge aber den Jahrgangsteams und dem einzelnen überlassen blieb. Diese Tatsache erlaubt es prinzipiell allen Lehrern, in diesem Rahmen ihre Vorstellungen von Unterricht zu verwirklichen, obwohl sich natürlich auf der Ebene der Jahrgangsteams häufig unterschiedliche Auffassungen, z. B. über die Kriterien der Abstimmung von Grundkursen und Erweiterungskursen nicht vermeiden lassen, die manchmal auch zu heftigen Kontroversen führen, in denen aber immer wieder tragfähige Kompromisse gefunden werden.

Neben diesen für die Lehrer wohl relativ festen fachbezogenen Bezugsgruppen ist jeder von ihnen noch im Rahmen anderer Konferenzen und Verpflichtungen zur Kooperation „gezwungen.“ So gibt es Klassenkonferenzen, die wir als die Konferenzen bezeichnet haben, in denen am stärksten pädagogische Fragen behandelt werden. Daneben finden Stufenkonferenzen und Lehrerkonferenzen statt. Genannt werden müssen hier ebenfalls die Schulkonferenz, der Lehrerrat, die verschiedenen Ausschüsse und Projektgruppen zu einzelnen Fragen und Aufgaben. Jedesmal ergeben sich für den einzelnen neue Konstellationen, die es erforderlich machen, daß man prinzipiell mit jedem Kollegen gesprächsfähig bleibt.

Neben diesen zahlreichen funktionsbezogenen Gruppen gibt es an der GSK auch Gruppierungen von Lehrern auf der Grundlage unterschiedlicher Vorstellungen von den pädagogischen und bildungspolitischen Zielen der Gesamtschularbeit. Sieht man von den Lehrern ab, die in der GEW-Gruppe organisiert sind, so sind diese Gruppierungen keine festen und genau abgegrenzten Gruppen. Sie bilden sich vielmehr bei bestimmten Anlässen und vereinen unterschiedlich viele Lehrer in sich.

Im Rahmen dieser informellen Gruppierungen gibt es eine in ihrer Größe wechselnde und daher nicht genau auszumachende Gruppierung, die sich zum Teil mit der GEW-Gruppe überschneidet. Sie besteht aus engagierten Kollegen, die in einer Reihe von Fragen eine informelle Sprecher- und Führungsfunktion an der Schule übernehmen. So werden diese Kollegen vorwiegend in die verschiedenen Ausschüsse und Mitbestimmungsorgane gewählt. Auf Konferenzen geben sie die Richtung an, in der die Lösung der anstehenden Probleme zu suchen ist. Nicht selten kommt es zwischen diesen Lehrern und der Schulleitung zu unterschiedlichen Auf-

fassungen und Konflikten. Häufig besteht der Grund dafür in der Tatsache, daß die Schulleitung aufgrund der ihr strukturell zugestandenen Führungsfunktion in einen auch überregional bedingten und kontrollierten Organisations- und Verwaltungszusammenhang eingebunden ist, während diese Gruppe ohne Rücksicht auf solche Einbindungen ihre Vorschläge unterbreiten kann. Hinzu kommen sicherlich auch Differenzen in den pädagogischen, sozialen und politischen Normen. Nach unseren Eindrücken sind diese allerdings geringer als sie den Mitgliedern der beiden Gruppierungen und den anderen Kollegen erscheinen, da die Unterschiede in einen Grundkonsens über die pädagogischen, sozialen und bildungspolitischen Normen eingebettet sind. Manchmal bewahrt diese Gruppe, die in der Schule in verschiedenen Arbeitszusammenhängen steht, die Schulleitung davor, ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht zu werden, schulorganisatorische und administrative Gesichtspunkte den pädagogischen Gesichtspunkten unterzuordnen. Somit kommt dieser Gruppe im Rahmen der Schulöffentlichkeit durchaus eine Innovations- und Kontrollfunktion zu, deren Bedeutung für die pädagogische Arbeit an der GSK nicht unterschätzt werden darf. Sie gewinnt an der GSK des öfteren um so mehr an Gewicht, als die verschiedenen Mitglieder der Schulleitung zu anstehenden Fragen unterschiedlicher Auffassung sind und diese auch nicht vor der Schulöffentlichkeit zu verbergen trachten.

7. Ein weiteres Problem, das immer wieder von Lehrern angesprochen wurde, besteht in dem Ausmaß der Arbeitsbelastung, dem die Lehrer an der GSK ausgesetzt sind. Ältere Kollegen berichten, daß sich das Ausmaß der Arbeitszeit im Verlauf der Konsolidierung der Gesamtschule erheblich verringert habe. Einmal habe der Umfang der Entwicklungs- und Aufbauarbeit abgenommen. Zwar seien einzelne Kollegen im Rahmen der Optimierung der Gesamtschulversuche immer noch erheblich belastet, doch könne man insgesamt davon ausgehen, daß die Arbeit an der Schule mittlerweile eingespielt sei. Gegenwärtig sei lediglich die Modifizierung der Curricula und der Leistungsmessung durchzuführen. Hier gebe es manchmal noch Engpässe; doch könne man sich insgesamt über die Arbeitsbelastung nicht mehr beklagen, wenngleich es kaum einen Lehrer an der Schule gebe, der mit einer Vierzig-Stunden-Woche auskomme.

Zwar gebe es strukturbedingt mehr Konferenzen als an traditionellen Schulen, doch würden diese heute viel schneller und entscheidungsbezogener durchgeführt. Man „klebe“ nicht mehr an einem formalen Demokratieverständnis, das endlose Diskussionen verlange, sondern sei bereit, Entscheidungen zu fällen und die Entscheidungen anderer Personen zu akzeptieren. Das Ergebnis: Die Konferenzen ließen sich in der Regel in der am Dienstagnachmittag dafür vorgesehenen Zeit durchführen. Ebenso könne man heute auch bei der Unterrichtsplanung effektiver zusammenarbeiten. Man habe eben zu kooperieren gelernt. Auf unsere Frage, ob nicht der Ganztagsbetrieb eine hohe Belastung mit sich bringe, wird uns geantwortet, daß jeder Lehrer einen Nachmittag in der Woche zur freien Verfügung habe, man ansonsten einen wesentlichen Teil der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in der Schule – zum Teil auch in Zusammenarbeit mit Kollegen – erledigen könne, so daß man den Ganztagsbetrieb nicht als große Belastung empfinde.

Dennoch gebe es eine Reihe die Freude an der Arbeit einschränkender Faktoren: Zu diesen gehöre eine steigende Zahl von Disziplinproblemen, die einigen Lehrern große Schwierigkeiten bereiteten. Im Vergleich zu den ersten Jahren habe sich der Spielraum, den man als Lehrer für Entscheidungen habe, erheblich verringert; damit sei zwar eine Arbeitsentlastung bewirkt worden; doch habe sich diese mit der Konsolidierung der Gesamtschule herausgebildete Situation auch negativ auf die pädagogische Arbeit mit den Schülern ausgewirkt. So sei das Ausmaß an Sponta-

neität und Kreativität in der Schule im Zusammenhang mit der Zunahme der erlaß-geregelten Fragen geringer geworden. Nicht zuletzt habe dies auch bewirkt, daß im Vergleich zu den ersten Jahren das Verhältnis der Lehrer zueinander an Intensität verloren habe. Die Schule habe wie alle Gesamtschulen an Innovationspotential verloren und sei mehr und mehr auf Kosten ihres individuellen Modellcharakters eine Schule wie jede andere geworden. Natürlich habe die dadurch bewirkte Kontinuität auch ihre guten Seiten; vor allem würden diese von den Eltern und der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit positiv aufgenommen, was dem Ansehen der Gesamtschule genutzt hätte.

Fragt man die Lehrer, was ihnen denn an der GSK gefalle, so verweisen sie fast geschlossen auf die insgesamt gute Arbeitsatmosphäre, die sie für die immer noch erforderliche Mehrarbeit entschädigen würde. Man verweist auch auf die Bewegungsfreiheit und die guten Mitbestimmungs- und Kooperationsmöglichkeiten, die man als Lehrer an der GSK habe und die insgesamt bewirken würden, daß man sich heute ebenfalls für die Gesamtschule entscheiden würde.

8.2 Lehrer lernen von Lehrern

„Leute wie sie müßten wir öfter hier haben!“ – Gemeint waren wir, die „Schulforscher“, und gemeint war, daß man als Lehrer jemanden haben wollte, der mit in den Unterricht geht und hinterher mit einem darüber spricht. Zwei institutionelle Hinderungsgründe stehen dem normalerweise entgegen. Gerade die Lehrer, die voneinander lernen könnten und wollten, können ihren Unterricht selten oder nie gegenseitig besuchen, weil sie im Stundenplan gleichzeitig eingesetzt sind. Mitglieder der Schulleitung, die dazu eher Gelegenheit hätten, sind durch ihren Status vorbelastet: Schulaufsicht und Beratung der Lehrer fallen in einer Person zusammen. Die Person mag sich im einzelnen noch so sehr bemühen, ihre beiden Funktionen auseinanderzuhalten, mag noch so sehr verdeutlichen, mit welcher Absicht sie diesmal in den Unterricht kommt; der Besuch des „Schulrats“, dessen Amtsbezeichnung allzu oft mit seiner Interpretation von Schulaufsicht kollidierte, ist gerade den älteren Lehrern nur noch zu bewußt. Und einen Vorteil haben nur Außenstehende, hätten auch Lehrer untereinander nicht: Der Besucher mag denken, was er will, nach kurzer Zeit ist er weit und für immer weg. Dafür haben Lehrer untereinander zwei Vorteile: Sie müssen sich nicht mit einem vorsichtigen Abtasten grundsätzlicher Ansichten und dem Herausfinden des jeweils angemessenen Umgangstons aufhalten, sondern können auf eine inhaltliche und emotionale Gesprächstradition aufbauen, und sie wissen nach kurzer Zeit voneinander, daß jeder nur „mit Wasser kochen“ kann.

Gespräche über Unterricht, wenn man aus ihnen lernen soll, haben die unangenehme Eigenschaft, daß sie um Fehler kreisen. Zwar kann der Besucher aus jeder Stunde auch die Dinge lobend erwähnen, die er noch nie zuvor oder so gut sah; aber damit hilft er seinem Gastgeber nicht weiter, er kann ihn höchstens bestärken, das Gespräch höflich damit einleiten oder für sich selbst weitere Informationen erbitten. Sobald jedoch der Gastgeber geholfen haben will, kann ihm der Besucher nur sagen, was er anders oder besser gemacht haben würde oder welche Lösung des gleichen Problems er in einer anderen Klasse gesehen hat. Weil der Besucher dabei leicht in die Rolle dessen gerät, der alles besser weiß, aber auch gut reden hat (was dem Zweck des Gesprächs wenig dient), tun beide gut daran, sich die Struktur der Situation an Analogien zu verdeutlichen, wie z. B. Kounin sie bezieht: „Es läßt sich über die Spielweise eines exzellenten Geigers oder Basketballspielers relativ wenig

sagen im Vergleich zu dem, was man über die Spielweise schlechter Geiger oder Basketballspieler alles sagen könnte. Dem Beobachter erscheinen die Verrichtungen der exzellenten Spieler leicht und mühelos, und er kann bei der Beschreibung dieser hervorragenden Leistungen auf nur sehr wenige konkrete Einzelhandlungen verweisen. Eine schlechte Leistung gibt dagegen viel mehr Stoff für Beschreibungen ab. Der schlechte Basketballspieler macht sichtbare Fehler, die sich systematisieren und zählen lassen: er verpaßt Wurfchancen, greift daneben, spielt zu lange oder zu kurze Pässe, macht Schrittfehler usw.; der schlechte Geiger spielt einen Ton zu hoch, setzt einen Aufstrich anstelle eines Abstrichs, bringt einen Ton zu früh oder zu spät, führt seinen Bogen nicht im Einklang mit den Bewegungen der Finger und so fort.“ (Kounin 1976, S. 105).

Nun ist Unterricht, anders als Basketball- oder Geigespielen, nicht nur vom Können des Lehrers abhängig, sondern auch von den Schülern, den Lehrmitteln, der Tageszeit usf.; also gibt es noch sehr viel mehr Fehlermöglichkeiten, genauer: Situationen, zu denen man Gegenvorschläge machen kann. Aus diesen Gegenvorschlägen kann man lernen, auch dann, wenn sie für die Ausgangssituation keine Verbesserungsvorschläge gewesen wären, wenn sie gegebene Handlungsbedingungen vernachlässigen oder andere Zielvorstellungen unterstellen. Denn anders als beim Korbwurf oder beim Violinkonzert, kehrt im Unterricht genau die gleiche Situation so schnell nicht wieder, also lohnt es sich auch über Situationen zu sprechen, die dem Gesprächsanlaß nur ähnlich sind. Derartige Gespräche unter Lehrern sind um so wertvoller, wenn sie realistische Gegenvorschläge machen. Nicht das, was der Schulforscher möglicherweise getan hätte oder auch schon einmal gesehen oder gelesen hat, ist dann Gesprächsgegenstand, sondern das, was der Kollege in vergleichbaren Situationen wirklich tut. Der Schulforscher kann dabei Katalysator sein, kann empfehlen, welche Lehrer einander unter welchen Gesichtspunkten besuchen sollten; aber glaubwürdiger als seine besten Ratschläge wird es sein, wenn man zusehen kann, wie ein Kollege unter ähnlichen Bedingungen ein Problem löst, dem man selbst noch hilflos gegenübersteht.

Da man nun einmal aus Fehlern am besten lernen kann, empfiehlt es sich schließlich, Lehrer miteinander in Kontakt zu bringen, die sich persönlich und in den Grundsätzen ihrer Tätigkeit hinreichend gut verstehen, um wechselseitig für einander Modell sein zu können. Genauso wirksam, nur aufwendiger dürfte es sein, wenn ein Berater den Lehrer mit Aufnahmen seines Unterrichts konfrontiert, in denen bessere und schlechtere Lösungen ähnlicher Situationen zusammengestellt sind. Lehrer lernen von Lehrern, heißt also letzten Endes auch: jeder kann von sich selbst lernen.

8.3 Ansätze zur schulinternen Lehrerfortbildung

Zwar weniger auf den Unterrichtsverlauf als auf die Unterrichtsplanung bezogen, wird ein solches Modell „Lehrer lernen von Lehrern“ an der GSK schon dauernd praktiziert. Die Fachkonferenzen, mehr aber noch die Fach-Team-Sitzungen sind ein solcher Gedankenaustausch, in dem einer von dem anderen lernen kann.

Das gilt einmal auf der Ebene didaktischer Reflexion über Unterrichtseinheiten. Sofern in solchen Sitzungen diese Ebene erreicht wird, ist zugleich sichergestellt, daß die didaktische Reflexion mehr Ziele des Unterrichts, mehr Lernbedingungen und mehr mögliche Realisationen angesichts bestimmter Unterrichtsgegenstände einbeziehen kann, als sie ein Lehrer allein zu erwägen vermöchte.

Das gilt zweitens auf der technisch-organisatorischen Ebene der Lernplanung von der Schätzung des Zeitbedarfs für einzelne Abschnitte einer Unterrichtseinheit über die Auswahl und Bereitstellung von Medien bis hin zu den „Kniffen“, die man an bestimmten neuralgischen Punkten im Unterricht anwenden muß. Diese Kniffe sagt ja immer einer, der schon einmal reingefallen ist, einem weiter, der denselben Fehler nicht noch einmal zu machen braucht.

Das gilt drittens für die Kontrolle des Unterrichtserfolgs. So problematisch in anderer Hinsicht jahrgangsübergreifende informelle Tests sein mögen, als Mittel dazu, sich darüber Rechenschaft abzulegen, mit welcher Gründlichkeit man welches Programm mit einer Klasse bewältigt hat, sind sie kaum zu übertreffen. Da mag eine Klasse besonders gute Lernvoraussetzungen mitbringen, da mag ein Lehrer große Anfangsschwierigkeiten haben (was beides bei der Notengebung relativierend zu berücksichtigen wäre), da mag es aber auch vorkommen, daß keiner der beteiligten Lehrer mit sich und der Klasse zufrieden ist. Dann muß das Programm geändert werden, und niemand braucht die Schuld für die schlechten Ergebnisse sich oder den Schülern zuzuschreiben.

Dies alles sind Vorteile einer kooperativen Unterrichtsplanung und -evaluation, die jetzt schon an der GSK zu Buche schlagen. Zugleich wird aber auch deutlich, in welchem Mißverhältnis an unseren Schulen überhaupt der Zeitaufwand für die Vorbereitung und Auswertung des Unterrichts zu den Pflichtstunden der Lehrer steht. Institutionell besteht folgender Widerspruch: Einerseits wird so getan, als sei Unterricht schlichte Routine, benötige weder Vorbereitung noch Auswertung, abgesehen von den Korrekturen zum Zwecke der Selektion; andererseits sollen Lehrer ihren Unterricht miteinander abstimmen, Richtlinien durch eigene Unterrichtseinheiten ausfüllen oder wenigstens zentral erarbeitete Materialien erproben und sich dadurch zugleich fortbilden oder wenigstens wissenschaftlich auf dem laufenden halten. Geht man von einer 40-Stunden-Woche auch für Lehrer aus, so paßt dies beides nicht zusammen. Entweder folgt man der Routine-Annahme, dann sind 24 Unterrichtsstunden zuzüglich Konferenzen, Aufsicht, Korrekturen, Schülerberatung und Elternkontakte in dieser Zeit „abzuspulen“, und es bleibt sogar noch etwas Zeit für eine individuelle Unterrichtsvorbereitung nach dem Motto: „Was mache ich denn morgen in der 6c?“ Oder man unterstellt, wissenschaftlich ausgebildete Lehrer würden von den damit gegebenen Möglichkeiten auch Gebrauch machen, fachlich, didaktisch, methodisch und psychologisch, würden dies auch gemeinsam tun und damit zu einer inhaltlichen Entwicklung des vorgegebenen schulorganisatorischen Rahmens beitragen; dann gilt es weniger, Klassen immer noch kleiner zu machen, als vielmehr den Lehrern durch Stundenentlastung Zeit dafür zu geben. Wie viel Zeit Lehrer benötigen, wenn sie wenigstens bezüglich der Planung und Auswertung des Unterrichts dem nachkommen wollen, was ihnen angetragen wird, kann man an der GSK lernen.

Aber dabei handelt es sich ja nur um die ersten Ansätze zu schulinterner Lehrerfortbildung. Ein entsprechendes Programm zur Fortbildung im Unterrichtsvollzug oder gar zur Bewältigung von Erziehungsproblemen und zur Gestaltung des Schullebens einer Ganztagschule ist dabei noch kaum in Sicht. Letzteres vollzieht sich, man kann das nur zynisch sagen, im doppelten Sinn im Freizeitbereich: für dessen Gestaltung opfern die Lehrer ihre Freizeit. Eine Theateraufführung vorzubereiten, das paßt weder in zwei Stunden Arbeitsgemeinschaft pro Woche noch in alle Deutsch-, Musik- und Kunstunterrichtsstunden (wenn man die dafür voll in Anspruch nehmen dürfte), das sprengt selbst einen Leistungskurs in der gymnasialen Oberstufe.

8.4 Fortbildung im Erteilen von Unterricht

Zu Zeiten, als man das Unterrichten noch nach einem festen Schema für jegliche Sorte von Unterricht an der Übungsschule eines Lehrerseminars lernte, als Unterricht noch die schlichte Unterweisung in Bibel und Katechismus war, als es einen einzigen Lehrgang im Lesen, Schreiben oder Rechnen gab, als noch die geistliche Schulaufsicht darüber wachte, daß in allen Provinzen des Königreichs Preußen am gleichen Tag zur gleichen Stunde im gleichen Fach der gleiche Gegenstand behandelt wurde, da mochte man von einem jungen Mann, der nach der Volksschule die Präparandenanstalt und dann das Seminar besucht hatte, füglich erwarten, er könne nun auch unterrichten, was er mehrfach zuvor ausprobiert hatte.

Heute lernen Lehrer das Unterrichten frühestens im Referendariat, und das heißt, sie lernen es nach der zweiten Staatsprüfung und im Schuldienst erst richtig. Hier von Fortbildung zu reden, ist schon keine gelinde Untertreibung mehr.

Worin könnte das, was man ehrlicher Weise Lehrerausbildung nennen sollte, bestehen? Unter gegebenen Bedingungen wenigstens darin, daß Lehrern Gelegenheit gegeben wird, von Lehrern zu lernen. Sie benötigen dafür nicht einfach Stundenentlastung, sondern genauer: einen Lehrer mehr, der vertritt, während sein Kollege bei einem dritten aus dem Team hospitiert. In großen Fächern könnte damit auf der Ebene der Jahrgangsteams, in kleinen auf der Ebene der Fachkonferenzen wöchentlich eine zweistündige Veranstaltung über typischerweise problematische Situationen im jeweiligen Fach gehalten werden. Bei einer Unterrichtsentlastung von zwei Stunden pro Woche und Fach und einer Teamgröße von vier Lehrern benötigt man dazu einen Lehrer mehr (einschließlich der Vertretungsstunden). Ein solches Programm erfordert also eine Erhöhung der Lehrerstellen um 25%, landesweit gedacht eine fast utopische Forderung, obwohl man das andererseits nur als das Minimum an Unterstützung einer Schulreform betrachten kann, die den Schulen zumutet, ihre eigenen Unterrichtsprogramme zu entwickeln und zu evaluieren.

Die nächst kleinere Alternative besteht darin, Videoaufzeichnungen von Unterricht in größeren Lehrergruppen regelmäßig vorzuspielen und zu kommentieren. Das hat zwar den Nachteil, daß nur wenige Lehrer aus ihren eigenen Fehlern lernen können, wäre aber über ein Landesinstitut kostengünstig zu realisieren. Neben einem Moderator benötigt man dafür bei einer Gruppengröße von 12 Lehrern und acht Veranstaltungen im Jahr 192 Entlastungsstunden, an der GSK mit rund 120 Lehrern also 1920 Entlastungsstunden pro Jahr oder zwei zusätzliche Lehrerstellen neben dem Moderator.

Nun kann es bei einem solchen Programm nicht darum gehen, wahllos irgendwelche Unterrichtssituationen zu analysieren. Vielmehr fiel dem Moderator in Koordination mit dem Landesinstitut die Aufgabe zu, Lehrer darüber hinaus regelmäßig darüber zu befragen, welche Situationen im Unterricht für sie besonders belastend sind (critical incident technic) und aus zunächst wahllos mitgeschnittenem Unterricht Bänder mit solchen einander ähnlichen Situationen zusammenzuschneiden. Von üblichen micro-teaching-Ansätzen unterscheidet sich dieser Vorschlag darin, daß den Lehrern keine Gelegenheit gegeben wird, alternative Situationsgestaltungen sofort auszuprobieren; geht man aber davon aus, daß Lehrer ohnehin nicht bestimmte Verhaltenstechniken für bestimmte Situationen lernen, sondern Verhaltenskonzepte, die auf vielfältigere Situationen generalisierbar sind, ist auch dieses Minimalprogramm vertretbar und jedenfalls Modellversuche wert.

Während die Fortbildung im Erteilen von Unterricht mit einer gewissen Kontinuität und in engem Zusammenhang mit den Fach-Team-Konferenzen für die verschiedenen Jahrgänge geplant werden sollte, gilt es für das zweite, nicht minder notwendige Programm gerade, den Lehrern Distanz vom Unterrichtsalltag zu verschaffen.

8.5 Fortbildung in „Erziehungsseminaren“

Der Vorschlag ist in Abschnitt 2.3.2 ausgeführt und inhaltlich begründet worden. Organisatorisch wäre er damit zu realisieren, daß „Nachbesinnungen auf das Schulhalbjahr“ zu Zeiten stattfinden, in denen die Schüler Ferien, die Lehrer aber keinen Urlaub haben. Damit wäre einmal der notwendige Abstand vom Unterrichtsalltag gegeben, andererseits wäre einer Mehrfachaufrechnung der schulfreien Zeit vorgebeugt. Bei 40 Schul- und etwa 6 Urlaubswochen stehen noch dreimal zwei Wochen für langfristige Planungs- und Auswertungsaufgaben zur Verfügung, von denen ein Drittel auf „Erziehungsseminare“ entfallen sollte.

Diese Seminare sind lese-intensiv, d. h. daß nur etwa ein Drittel der für sie einzuplanenden Zeit im Plenum oder in Gruppensitzungen verbracht werden kann, während zwei Drittel auf Lektüre oder/und Niederschrift der eigenen Erziehungsvorstellungen entfallen sollten. Entsprechend geringer ist der Aufwand an externer Betreuung, dafür fällt er aber zu bestimmten Ferienzeiten an allen Orten gleichzeitig an. Externe Betreuung wird also nur über eine Dienstverpflichtung von Hochschullehrern, Schulverwaltungsbeamten usw. zu gewährleisten sein, die allerdings auf diese Weise auch Gelegenheit zur eigenen Weiterbildung und Aktualisierung ihrer Vorstellungen von Schule erhielten.

Die kleinere Lösung besteht auch hier in der Selbsthilfe der Schulen, an der GSK derart praktiziert, daß im Zuge der Planung von Projektwochen, Betriebspraktika, Schulfesten usw. Gelegenheit zu grundsätzlicheren Erörterungen der pädagogischen Qualität der Schule genommen wird. Das ist freilich ein wenig systematisierter Notbehelf, dem gerade die Möglichkeit zur Distanzierung von konkreten Aufgaben mangelt.

8.6 Zum Problem der Institutionalisierung der Programme

Auf den ersten Blick erscheint es fraglich, warum man solche Programme institutionalisieren soll, wenn doch „vernünftige Lehrer“ ohnehin regelmäßig miteinander reden und sich über ihre Tätigkeit dabei auch grundsätzlich Gedanken machen. Mancher wird es sogar als den Tod solcher Gespräche ansehen, wenn man sie zu bestimmten Themen und Zeitpunkten erzwingen wollte. Vor allem wird man als Gefahr ins Auge fassen müssen, daß eine solche Institutionalisierung zugleich der „Verschulung“ der Veranstaltungen Vorschub leisten könnte und damit einer bloß rituellen Teilnahme.

Dem ist entgegenzuhalten, daß nicht alle Lehrer in diesem Sinn „vernünftig“ sind, d. h. unvernünftig große Anteile ihrer Freizeit der Schule widmen – positiv gesagt „voll in der Schule aufgehen“. Eine Institutionalisierung solcher Fortbildungsvorstellungen könnte mithelfen, das naturwüchsige Gefälle im Engagement etwas zu egalisieren. Es würden damit Zeichen gesetzt, welchen Wert (in Zeiteinheiten ausgedrückt) das Kultusministerium diesen Aufgaben beimißt. Es würde damit auch der sehr unterschiedliche Informationsstand ausgeglichen zwischen denen, die jetzt bereits einen großen Zeitanteil außerhalb ihrer Unterrichtsverpflichtung in der Schule verbringen, und denen, die aus irgendwelchen Gründen die Probleme der Fortbildung und der grundsätzlichen Orientierung der Schule privat zu lösen versuchen.

Zweitens löst die Institutionalisierung sicher nicht alle informellen Gespräche ab, sondern gibt vielmehr Gelegenheit, auf einige Fragen, die in ihnen immer wieder auftauchen, systematisch und besser vorbereitet zurückzukommen, als das en pas-

sant in der Pause oder in einer Freistunde oder über den Gartenzaun möglich ist. Es sollen ja nicht bestimmte Themen aufgezwungen werden, es soll vielmehr Gelegenheit gegeben werden, entlastet von anderen Verpflichtungen über einige der Sorgen und Gedanken in Ruhe zu reden, für die sonst nur am Rande Zeit bleibt, obwohl sie inhaltlich zentral sind.

Damit ist schließlich auch die Form solcher Veranstaltungen angesprochen, die (wie jetzt schon in kleineren Konferenzen üblich) durchaus gesellig sein sollte. Stünden dem nicht die bekannten Verdächtigungen und der schmale Reisekostenetat entgegen, könnte man sich durchaus vorstellen, daß mehrere Betriebsausflüge eines Kollegiums dasselbe leisten wie die „Erziehungsseminare“. Aber wer sollte schon der Öffentlichkeit plausibel machen, daß die Teilnahme an einem Betriebsausflug pro Monat bei Lehrern zu den Dienstpflichten gehören sollte.

Dies als „betriebsnotwendig“ anzusehen, erfordert ja gerade, ein Hauptcharakteristikum der Institution Schule und des Lehrerberufs ins Auge zu fassen, das für die meisten anderen Arbeitsorganisationen und Berufe so nicht gilt und deswegen in seiner Tragweite auch kaum verständlich ist: die traditionelle Einsamkeit des Lehrers. Zwar hat der Lehrer dauernd Schüler um sich, um so mehr mangelt es ihm aber während seiner Arbeitsvollzüge am Kontakt mit anderen Erwachsenen, die die gleiche Arbeit tun, und damit auch an realistischen Bezugsmaßstäben für seine Tätigkeit.

Eine Institution, die einerseits fordert, daß die Arbeitsvollzüge aufeinander abgestimmt werden, andererseits aber so groß geworden ist, daß in den dafür zuständigen Organen sinnvollerweise nur noch Beschlüsse gefaßt werden können, muß nun auch institutionell dafür sorgen, daß die Vorbereitung von Entscheidungen und die dafür notwendige Kenntnis der Arbeitsvollzüge gesichert ist. An anderen großen Schulen verschafft dieses Ungleichgewicht gewöhnlich der Schulleitung einen uneinholbaren Informationsvorsprung. An der GSK ist dank der Fach-Team-Konferenzen (weniger schon der Klassenkonferenzen) und dank des Ganztagsbetriebs, der die Lehrer zu längerer Anwesenheit in der Schule nötigt, schließlich wohl auch dank der Tatsache, daß die meisten Lehrer am Ort wohnen, ein gewisser Ausgleich geschaffen, der eine Teilautonomisierung von Subsystemen erlaubt. Will man aber Lehrer gleichberechtigt an der Gestaltung der Schule beteiligen und hat man dafür ungünstigere Voraussetzungen als an einer Ganztagschule im ländlichen Raum, muß man eine Institutionalisierung der schulinternen Lehrerfortbildung ins Auge fassen, allgemeiner: einen institutionellen Rahmen für informelle Gespräche.

9. Die Regionalstruktur des Märkischen Kreises und der Stadt Kierspe und ihre Bedeutung für die GSK

Während unseres Aufenthaltes an der Gesamtschule Kierspe bemerkten wir immer wieder, daß zwischen Lehrern, Schülern und Eltern der GSK ein gutes Verhältnis besteht. Da es an anderen Gesamtschulen mit vergleichbarer Schulstruktur auch sehr konfliktthaltige Beziehungen zwischen Eltern und Stadt auf der einen Seite und Lehrern und Schülern auf der anderen Seite gibt, fragten wir uns, ob es nicht vielleicht Bedingungen außerhalb der Schule gebe, die für das gute Verhältnis zwischen Stadt und Schule in Kierspe mitverantwortlich sind oder die zumindest die Entstehung guter Beziehungen zwischen Schule und Stadt begünstigen.

Sodann beschäftigte uns die Frage, inwieweit das Schulklima der GSK durch die regionalen Voraussetzungen, die alltäglichen Lebenserfahrungen von Lehrern und Schülern außerhalb der Schule, mitbestimmt wird. So interessierte uns zum Beispiel die Frage, inwieweit die uns an der GSK wiederholt aufgefallene Verbindung zwischen formellen und informellen Verhaltensweisen bei der Lösung der täglich anstehenden Aufgaben und Schwierigkeiten eine lediglich innerschulisch erarbeitete Form des Umgangs mit Problemen ist oder ob es Bedingungen in der Stadt Kierspe gibt, die diese Verbindung zwischen formellen und informellen Verhaltensweisen fördern. Nach unseren Beobachtungen begünstigen in Kierspe bestimmte Sozialstrukturen diese Verbindung von informellen und formellen Verhaltensweisen. So gehört die in sich relativ geschlossene Stadtstruktur dieser ländlichen industrialisierten Kleinstadt zu den diese Verhältnisse begünstigenden Bedingungen.

Schließlich stellte sich uns die Frage, inwieweit das Umfeld der GSK und ihrer Schüler einen Einfluß auf die Lehr- und Lernprozesse der Schüler ausübt, werden doch die Erfahrungen, die die Schüler bislang in ihrer Lebenswelt gemacht haben, als Voraussetzungen im Bereich der Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Schule eingebracht. Unter diesen Bedingungen spielen die Schichtzugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen und die dadurch in ihrem Sozialisationsprozeß gegebenen Unterschiede für das Verständnis und die Erklärung ihrer Verhaltensweisen eine erhebliche Rolle. In Übereinstimmung mit dem hohen Anteil der Arbeiterschicht an der Gesamtbevölkerung Kierspes (und des Märkischen Kreises) findet sich unter den Schülern der GSK ein überdurchschnittlich hoher Anteil von Kindern aus der Arbeiterschicht. Obwohl viele Lebenswelterfahrungen der Schüler im Zusammenhang mit der Schichtzugehörigkeit ihrer Familien stehen, können diese Erfahrungen aus dieser Tatsache allein nicht erklärt werden. Zahlreiche Schüler in Kierspe machen aufgrund des ländlich industrialisierten Charakters der Stadt andere Erfahrungen, als sie Kinder gleicher Schichtzugehörigkeit in einem urbanen Ballungszentrum machen. Entsprechendes gilt für die Erfahrungen der Eltern und Lehrer in ihrer durch die regionalen Bedingungen in Kierspe gegebenen Lebenswelt.

Obwohl der Einfluß der Schulumwelt, wie er unter anderem durch das Stadt-Land-Kontinuum und die Schichtzugehörigkeit der Eltern gegeben ist, das Lehr-, Lern- und Sozialverhalten in einer Region erheblich beeinflußt, liegen unserer Kenntnis nach bislang keine Untersuchungen vor, die diese Zusammenhänge, insbesondere im Hinblick auf das Stadt-Land-Kontinuum befriedigend erklären können. Im Rahmen dieser Untersuchung müssen wir uns ebenfalls darauf beschränken, auf diese Zusammenhänge hinzuweisen und einige Hypothesen zu ihrer Erklärung zu entwickeln. Im weiteren sind hierzu methodisch recht schwierige Forschungen erforderlich.

Wegen der Bedeutung der Regionalstruktur des Märkischen Kreises und der Stadt Kierspe für das Verständnis der Lehr-, Lern- und Sozialprozesse der GSK sollen folgende vier Aspekte behandelt werden:

1. Welches ist die Regionalstruktur des Märkischen Kreises und des Einzugsgebiets der GSK?
2. Wie sieht die Regionalstruktur Kierspes im Vergleich zu der des Kreises und der Nordrhein-Westfalens aus?
3. Inwiefern läßt sich ein Zusammenhang zwischen der Regionalstruktur und der Gesamtschule feststellen?
4. Wie sind die Einstellungen der Kiersper Bürger zur Gesamtschule?

9.1 Die Regionalstruktur des Märkischen Kreises

Die Stadt Kierspe befindet sich mit ihren 13 588 Einwohnern (31. 12. 76) und einer Gemeindefläche von 72,46 qkm im Märkischen Kreis. Der Märkische Kreis liegt im Westen des Regierungsbezirkes Arnsberg an der Grenze zwischen Rheinland und Westfalen; sein Gebiet gehört zum Sauerland. Im Norden grenzt der Kreis an die Kreise Unna und Soest, im Osten an den Hochsauerlandkreis, im Südosten an den Kreis Olpe, im Südwesten an den Oberbergischen Kreis, im Nordwesten an den Ennepe-Ruhr-Kreis und die kreisfreie Stadt Hagen. Der Märkische Kreis besteht seit dem 1. 1. 1975 aufgrund des im Sauerland-Paderborn-Gesetzes festgelegten Zusammenschlusses des früheren Kreises Lüdenscheid, der kreisfreien Stadt Iserlohn sowie Teilen der früheren Kreise Iserlohn und Arnsberg.

Seine Gesamtfläche beträgt 1060,14 qkm; am 31. 12. 1976 wohnten in ihm 426 773 Menschen am 31. 12. 1974 waren es noch 435 584 Einwohner. Das Schaubild 9.1 verdeutlicht die Binnenstruktur des Märkischen Kreises im Hinblick auf seine Bevölkerungszahl und Einwohnerdichte.

Zum Märkischen Kreis gehören 12 Städte und 3 Gemeinden unterschiedlicher Größe, von denen Kierspe zu den kleineren Städten gehört:

Größenklasse (Einwohnerzahl)	Anzahl der Städte und Gemeinden	Städte und Gemeinden
unter 10 000	2	Nachrodt-Wiblingwerde, Herscheid
10 000 – 20 000	6	Meinerzhagen, Halver, Kierspe, Schalksmühle Balve, Neuenrade
20 000 – 30 000	3	Plettenberg, Altena, Werdohl,
30 000 – 50 000	1	Hemer
über 50 000	3	Iserlohn, Lüdenscheid, Menden

Von diesen Städten liegt Meinerzhagen in 5 km Entfernung und in unmittelbarer Nachbarschaft von Kierspe. Halver ist 10 km und Lüdenscheid 17 km entfernt, Städte, deren Bevölkerung aufgrund des Angebotscharakters der GSK auch zum Ein-

zugsbereich der GSK gehören, an deren Gymnasien und Realschulen die Stadt Kierspe aus dem gleichen Grund jedoch auch Schüler abgibt.

Von den im Märkischen Kreis wohnenden Personen sind nach dem Stand von 1970 23,4% 15 Jahre und jünger, 12,9% 65 Jahre und älter.

5,7% der Einwohner sind Ausländer und Staatenlose (Landesdurchschnitt 4,1%).

Deutlich überwiegt in diesem Kreis mit 58,2% die evangelische gegenüber der katholischen Bevölkerung mit 35,5% (Landesdurchschnitt 52,5%) bei 6,3% Sonstigen.

Bei den Landtagswahlen war das Wahlverhalten im Märkischen Kreis so, daß auf die CDU mit 108.968 Stimmen etwa 300 Stimmen mehr fielen, als die SPD und die FDP zusammen erzielten (92.081 und 16.551).

Seit 1967 zeichnet sich im Märkischen Kreis ein Bevölkerungsrückgang ab, der einmal auf ein Geburtendefizit, zum anderen auf hohe Wanderungsverluste zurückgeht. So kamen 1967 noch 17 Lebendgeburten auf 1000 Einwohner; 1975 und 1976 waren es nur noch etwa 10,3 bzw. 10,2 Lebendgeburten. In den gleichen Jahren lagen die Sterbefälle mit 12,3 und 12,2 pro 1000 Einwohner höher als die Geburten. Mehr noch wird die negative Bevölkerungsbilanz durch Wanderungsverluste bedingt, die vor allem durch die Abwanderung von Ausländern verursacht werden. 1975 waren es ca. 5870, 1976 ca. 1250 Personen, die aus unterschiedlichen Gründen den Märkischen Kreis verließen.

Der Märkische Kreis ist eines der ältesten Industriegebiete Nordrhein-Westfalens. Seit langem wird das Wirtschaftsgefüge durch die Eisen- und Metallindustrie bestimmt. So gab es 1975 insgesamt 1952 Industriebetriebe, in denen 90.491 Personen arbeiteten, davon in der

Stahlverformung 18.247 Personen = ca. 20%

EBM-Industrie 17.641 Personen = ca. 19,5%

Elektrochemische Industrie 12.791 Personen = ca. 14,1%

NE-Metallindustrie 9.994 Personen = ca. 11%

Ziehereien und Kaltwalzwerke 5096 Personen = ca. 5,6%.

Darüber hinaus werden große Teile des Kreises durch den ländlichen Charakter bestimmt, mit dem einhergeht, daß in vielen Teilen des Kreises zahlreiche Personen noch in der Land- und Forstwirtschaft tätig sind und daß es eine insgesamt über dem Landesdurchschnitt liegende Zahl von Selbständigen und mithelfenden Familienangehörigen gibt.

Nach der Volkszählung von 1970 gliedert sich die Zahl der Erwerbstätigen nach Wirtschaftsbereichen wie folgt:

Mit 66,0% ist der weitaus größte Teil der Bevölkerung im produzierenden Gewerbe tätig. Hinzu kommen 13,7% der Bevölkerung, die im Wirtschaftsbereich Handel und Verkehr tätig sind. 2,5% der Einwohner arbeiten im Bereich der Land- und Forstwirtschaft und 17,8% in sonstigen Wirtschaftsbereichen. Nach der Stellung im Beruf ergibt sich folgende Verteilung:

1970 waren 54,8% der Erwerbstätigen des Kreises Arbeiter, 33,5% Angestellte und Beamte und 11,7% Selbständige und mithelfende Familienangehörige.

Im Landesdurchschnitt arbeiten in Nordrhein-Westfalen im produzierenden Gewerbe 53,7%, im Bereich Handel und Verkehr 18,5% der Bevölkerung. Ebenso beträgt der Landesdurchschnitt 48,1% Arbeiter, 40,0% Angestellte und Beamte und 9,2% Selbständige oder mithelfende Familienangehörige.

Der Vergleich zwischen den Sozialstrukturdaten des Märkischen Kreises und des Landes Nordrhein-Westfalen macht deutlich, daß der Anteil der Arbeiterbevölkerung erheblich über dem Landesdurchschnitt liegt, während der Anteil von Angestellten und Beamten sowie von Personen, die im Wirtschaftsbereich Handel und Verkehr tätig sind, deutlich unter dem Landesdurchschnitt liegt. Noch deutlicher sind die Unterschiede zwischen dem Landesdurchschnitt und den Werten, die für die Stadt Kierspe in den angeführten Bereichen festzustellen sind (vgl. 9.2).

Im Märkischen Kreis gibt es insgesamt (einschließlich Land- und Forstwirtschaft 15 744 Arbeitsstätten mit 183 547 tätigen Personen. Auf die Wirtschaftsbereiche verteilen sich die Erwerbstätigen wie folgt:

	Arbeitsstätten	Personen
Energiewirtschaft, Verarbeitendes Gewerbe	5 255	124 289
Handel, Verkehr u. Nach- richtenvermittlung	5 647	28 383
Kreditinstitute u. Versicherungsgewerbe	472	2 837
Dienstleistungen(Unterneh- men u. Freie Berufe)	3 436	12 300
Organisationen, Gebiets- körperschaften	775	15 327

Von der Wohnbevölkerung gewinnen im Märkischen Kreis den überwiegenden Lebensunterhalt aus Erwerbstätigkeit 344 783, darunter 171 956 Ernährte, 87 622 aus Renten und Pensionen und dergleichen, darunter Ernährte 20 837.

Erwerbstätige gibt es insgesamt 187 342, d. h. 43,3% der Gesamtbevölkerung, wovon 62 054 oder 27,6% weiblich sind.

Im Märkischen Kreis gibt es in 61 892 Wohngebäuden 162 395 Wohnungen mit 644 452 Wohnräumen; es kommen 2,6 Personen auf jede Wohnung (1975).

Untersucht man die schulische Versorgung des Märkischen Kreises, so ergibt sich gegenwärtig folgendes Bild, das sich allerdings aufgrund der antizipierten Geburtenentwicklung in den nächsten Jahren erheblich verändern dürfte. Am 15. 10. 1976 besuchten ca. 71 900 Schüler die 175 allgemeinbildenden und 15 000 Schüler die 25 berufsbildenden Schulen und schulischen Einrichtungen des Märkischen Kreises. Davon wurden in den insgesamt 143 Grund-, Haupt- und Sonderschulen insgesamt 48 639 Schüler beschult, wobei entfallen auf:

– 91 Grundschulen	27 708 Schüler
– 38 Hauptschulen	18 247 Schüler
– 14 Sonderschulen	2 684 Schüler

Zum gleichen Zeitpunkt besuchten 9504 Schüler 15 Realschulen und 12 066 Schüler 16 Gymnasien mit Haupt- und Oberstufe sowie 1715 Schüler die Gesamtschule Kierspe. Von den Gymnasiasten besuchten 3362 Schüler die Sekundarstufe II; damit war unter 1% der Gesamtbevölkerung des Märkischen Kreises Schüler an Oberstufen von Gymnasien. Von 1970 bis 1976 hat sich die Gesamtzahl der Sekundarstufen II-Schüler von 1686 auf 3362 verdoppelt.

Das Schaubild 9.2 soll die Verteilung von Gymnasien und Berufsschulen im Märkischen Kreis verdeutlichen.

Verwaltungsgrenzen

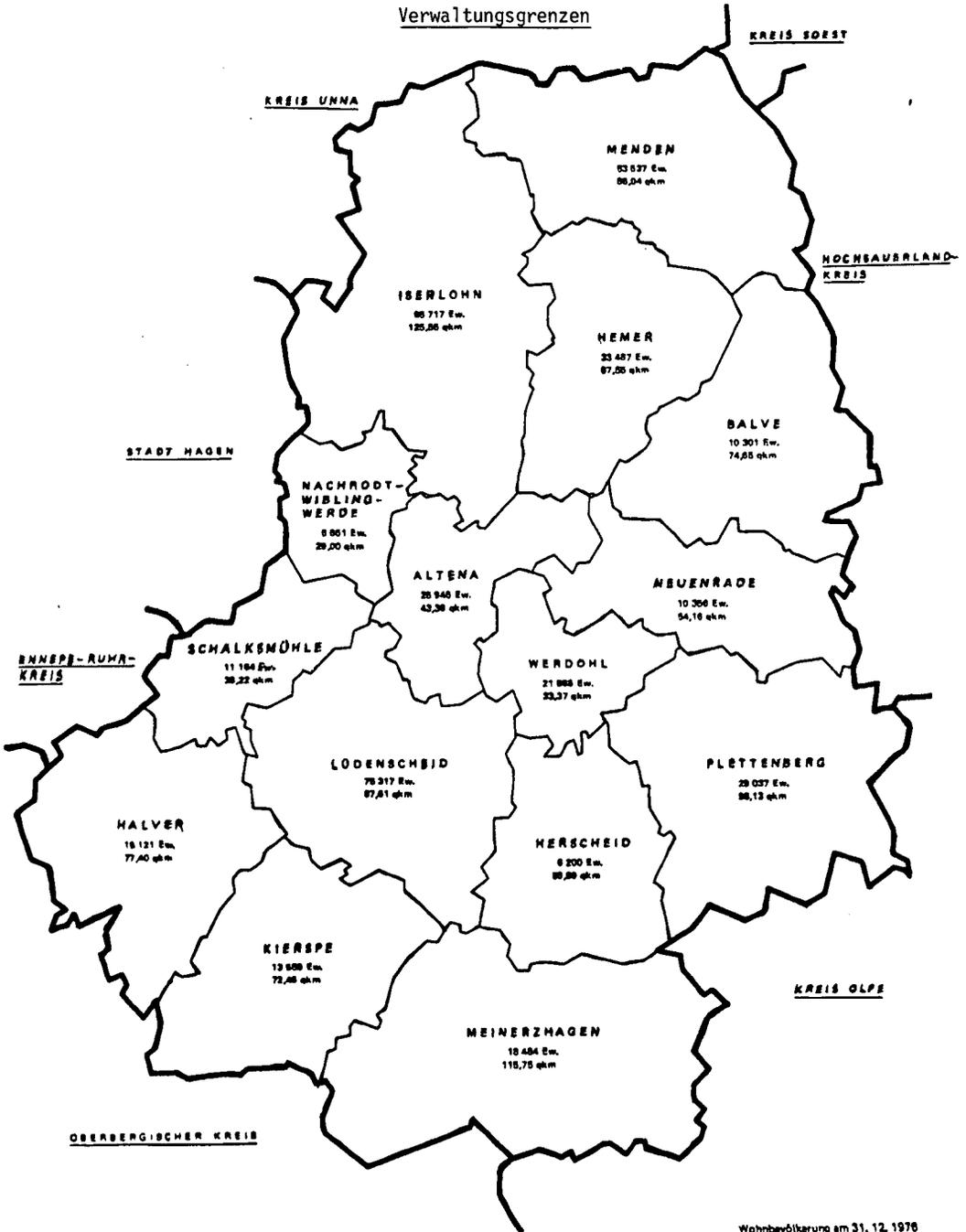
Bei der Verteilung von Gymnasien und Berufsschulen im Märkischen Kreis fällt ein starkes Angebot an Gymnasien mit Sekundarstufe II auf. Selbst wenn man in Rechnung stellt, daß es sich bei einem Gymnasium in Meinerzhagen um die Ev. Landesschule Zur Pforten handelt, in der fast ausschließlich Schüler mit erstem Wohnsitz außerhalb des Kreises untergebracht sind, so gibt es in Halver mit 15 121 Einwohnern, in Kierspe mit 13 588 und in Meinerzhagen mit 18 484 Einwohnern je ein Gymnasium bzw. eine Sekundarstufe II, in Lüdenscheid mit 75 317 Einwohnern sogar 3 Gymnasien; lediglich in den Gebieten Schalksmühle und Herscheid fehlen entsprechende Schulen. Gegenüber diesem Angebot sehen z. B. die „Vorläufigen Richtlinien“ für die Schulentwicklungsplanung für die Sekundarstufe II einen Einzugsbereich von ca. 60 000–120 000 Einwohner vor, eine Zahl, die die Annahme bestärkt, daß es im Süden des Märkischen Kreises in den kommenden Jahren ein Kapazitätsüberangebot im Bereich der Sekundarstufe II geben wird.

Bei sinkenden Schülerzahlen wird sich die schon jetzt vorhandene Konkurrenz zwischen den weiterführenden Schulen, insbesondere zwischen den Gymnasien, verstärken und zu bislang nur in begrenztem Maße antizipierbaren Schulproblemen führen.

9.2 Die Regionalstruktur der Stadt Kierspe

Bis 1964 gehörte Kierspe zur Stadt Meinerzhagen. Im Rahmen der kommunalen Neugliederung von 1969 wurde das zwischenzeitlich gebildete „Amt“ Kierspe zur Stadt umgewandelt, der zu diesem Zeitpunkt noch 61 kleinere Ortschaften und Weiler im Bereich des Volmetals zugeordnet wurden.

Schaubild (9.1): Märkischer Kreis



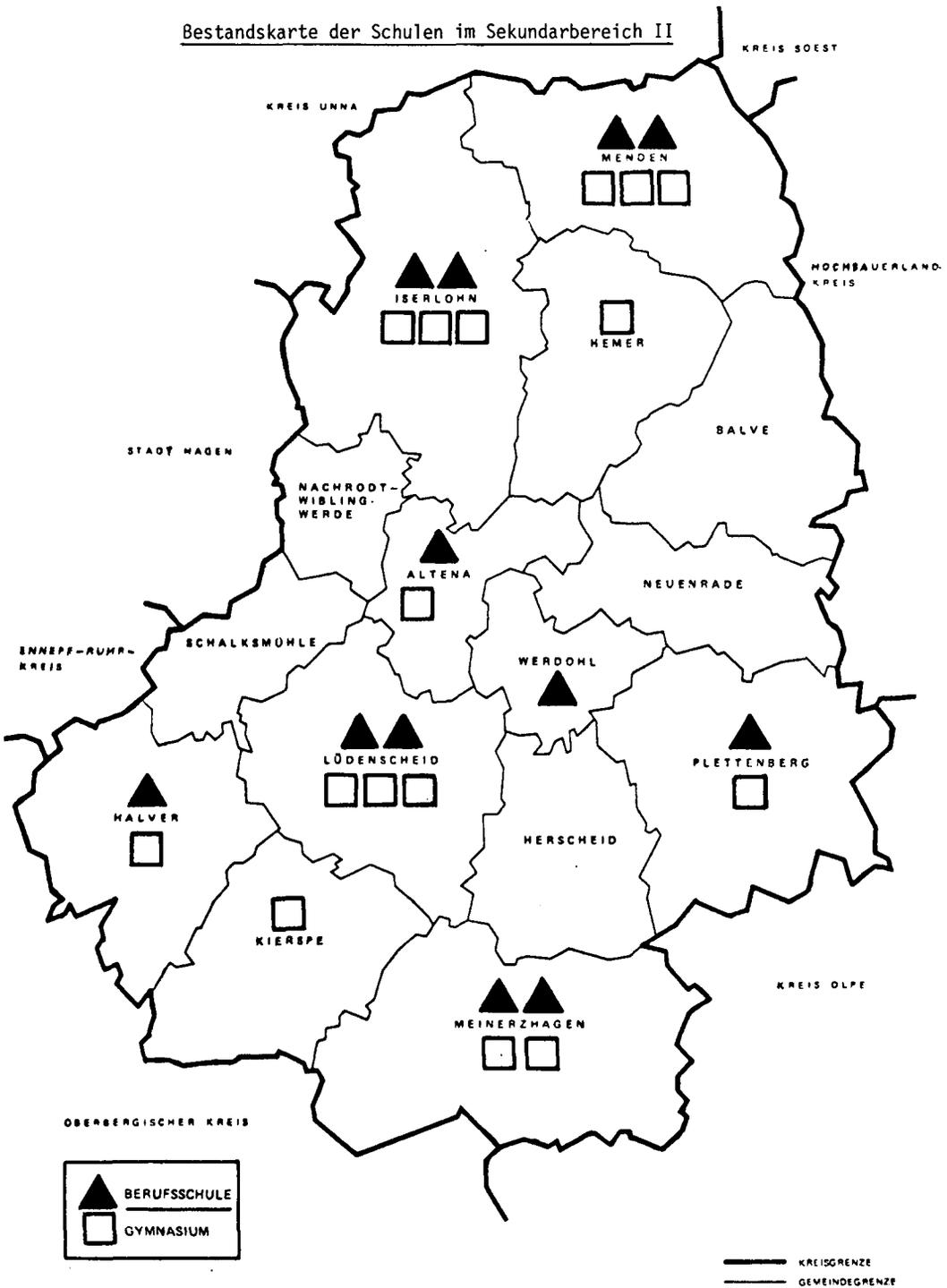
Wohnbevölkerung am 31. 12. 1976



— KREISRENZE
 — GEMEINDEGRENZE

Schaubild (9.2): Märkischer Kreis

Bestandskarte der Schulen im Sekundarbereich II



Die beiden wichtigsten Stadtteile sind das alte Kierspe-Dorf auf der Hochfläche und Kierspe-Bahnhof, das mit dem Bau der Eisenbahnlinie Hagen-Gummersbach im Volmetal entstand. Beide Stadtteile zusammen umfassen etwa zwei Drittel der Gesamtbevölkerung Kierspes. Von den übrigen Stadtteilen ist nur noch das 9 km entfernte Rönsahl (Kierspe 3) mit etwa 10% der Wohnbevölkerung erwähnenswert.

Die Stadt Kierspe und ihre Region gehören zu den am wenigsten besiedelten Teilen des Märkischen Kreises. In ihr beträgt die Bevölkerungsdichte mit 13 588 Einwohnern auf einer Fläche von 72,46 qkm nur 100–250 Einwohner, im Stadtdurchschnitt 188 je qkm, während sie z. B. in Iserlohn und Lüdenscheid 700–900 Einwohner je qkm beträgt. Diese Zahlen machen deutlich, daß es sich bei der Stadt Kierspe um eine Kleinstadt in ländlicher Gegend handelt. Ebenso ist die Stadt dadurch charakterisiert, daß es in ihr viele Gewerbe- und Industriebetriebe mit einer hohen Zahl von Arbeitern sowie Selbständigen und mithelfenden Familienangehörigen gibt. Insgesamt handelt es sich bei Kierspe um eine ländliche industrialisierte Kleinstadt mit einem hohen Anteil an Arbeiterbevölkerung und vielen Selbständigen und mithelfenden Familienangehörigen. Unter entwicklungspolitischen Gesichtspunkten gehört Kierspe nach dem Landesentwicklungsplan von 1976 zu den 210 Gemeinden Nordrhein-Westfalens, die als Unterzentrum mit Mittelstufenfunktion eingeordnet worden sind. Wie noch zu zeigen sein wird, ist die Stadt in vieler Hinsicht für Kleinstädte in ländlichen Gebieten Nordrhein-Westfalens typisch, so daß ihre Wahl als Standort einer Gesamtschule im Rahmen eines Modellprogramms als durchaus begründet anzusehen ist.

Im Hinblick auf Altersgruppen gliedert sich die Einwohnerzahl wie folgt:

Unter 5 Jahren: 1182; 5–10 Jahre: 1221; 10–15 Jahre: 1078; 15–20 Jahre: 907; 20–40 Jahre: 3684; 40–60 Jahre: 2972; 60–65 Jahre: 737; 65–75 Jahre: 1183; 75 und mehr Jahre: 536.

Insgesamt sind 25,8% der Bevölkerung unter 15 Jahren und 12,7% 65 Jahre und älter. Der Bevölkerungsanteil der unter Fünfzehnjährigen liegt um 2,4% über dem Kreisdurchschnitt; der Anteil der Bevölkerung mit 65 Jahren oder darüber liegt hingegen geringfügig unter dem Kreisdurchschnitt.

Die durchschnittliche Haushaltsgröße liegt mit 2,9 Personen ebenfalls etwas über der Durchschnittsgröße der Haushalte des Kreises (2,7).

In Kierspe liegt der Anteil der Ausländer (17. 5. 1970) mit 4,4% zwar über dem Landesdurchschnitt (4,1%), jedoch unter dem Kreisdurchschnitt (5,7%) und weit unter dem Anteil in vielen Ballungszentren.

Nach den Daten des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik vom 17. 5. 1970, bezogen auf den Gebietsstand vom 1. 1. 1975, gibt es in Kierspe eine überwiegend evangelische Bevölkerung. So sind 74,7% der Einwohner evangelisch und nur 20,7% katholisch; insgesamt fallen 4,66% unter die Rubrik Sonstige.

Bei den Landtagswahlen 1975 erreichte die CDU 45,8%, die SPD 42,9% und die FDP 10,2% der Stimmen. Damit lag die CDU in Kierspe deutlich unter dem Kreisdurchschnitt, die SPD etwa beim Kreisdurchschnitt. Und die F.D.P. deutlich über dem Kreisdurchschnitt.

Bei den Kommunalwahlen 1975 lag die SPD mit 43,4% über dem Stimmenanteil bei den Landtagswahlen, die CDU mit 35,3% deutlich unter dem Stimmenanteil bei den Landtagswahlen, die FDP mit 9,5% knapp unter dem Ergebnis der Landtagswahlen.

Insgesamt ist die Entwicklung der Bevölkerungszahlen im Märkischen Kreis wie in

den meisten Kreisen Nordrhein-Westfalens beunruhigend, denn nach den Vorausberechnungen des Statistischen Landesamtes in der Regionalprognose 1976–1990 treffen die bisherigen Aussagen des Landesentwicklungsprogramms nicht zu, nach denen bis 1985 von einer im wesentlichen unveränderten Einwohnerzahl ausgegangen worden ist. So verringerte sich die Bevölkerung des Märkischen Kreises zwischen dem 30. 6. 1974 und dem 30. 6. 1975 um 5529 Einwohner; von diesen waren sicherlich ein erheblicher Teil Ausländer, die aufgrund der konjunkturellen Entwicklung die Bundesrepublik wieder verließen. Auch lagen die Bevölkerungsverluste in Kierspe mit insgesamt 0,5% deutlich unter dem Kreisdurchschnitt. Dennoch ist insgesamt im Regierungsbezirk Arnsberg mit einem sich in den Schulen bereits jetzt bemerkbar machenden Bevölkerungsrückgang von 3,5% bis 1985 und 5% bis 1990 zu rechnen (Bevölkerungszahl vom 1. 1. 1976).

Vergegenwärtigt man sich nun die Sozial- und Wirtschaftsstruktur der Stadt Kierspe, so ergeben sich einige deutliche Unterschiede zu der des Märkischen Kreises.

Lag bereits der Anteil der Arbeiter an der Bevölkerung des Märkischen Kreises erheblich über dem Landesdurchschnitt in Nordrhein-Westfalen, so wird er mit 56,3% in Kierspe abermals übertroffen (M.K.: 54,8%; NRW: 48,1%).

Entsprechend dem kleinstädtischen gewerblich-industriellen und landwirtschaftlich geprägten Charakter Kierspes liegt die Zahl der selbständigen und mithelfenden Familienangehörigen mit 17,3% ebenfalls weit über dem Kreis- und Landesdurchschnitt (11,7%, bzw. 11,9%).

Demgegenüber liegt der Anteil der Angestellten und Beamten mit 26,9% weit unter dem Durchschnitt des Märkischen Kreises (33,5%) und Nordrhein-Westfalens (40%).

Entsprechend gering ist mit 1,3% im Vergleich zu 2,6% im Landesdurchschnitt auch der Anteil der Akademiker an der Gesamtbevölkerung Kierspes, der zudem in erheblichem Maße durch die GSK-Lehrer zustande kommt.

Sehr gering war 1970 mit 20,8% Realschülern und Gymnasiasten im Vergleich zum Landesdurchschnitt von 26,5% die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung.

Vergegenwärtigt man sich die Verteilung der erwerbstätigen Bevölkerung auf die verschiedenen Wirtschaftsbereiche im Vergleich zum Kreis- und Landesdurchschnitt, so ergibt sich folgendes Bild:

Der weitaus größte Teil der Erwerbstätigen der Stadt Kierspe arbeitet im Bereich des produzierenden Gewerbes; insgesamt handelt es sich um 71,1% (Kreisdurchschnitt 66%; Landesdurchschnitt 53,7%). Ebenso auffällig ist der mit 7,2% hohe Prozentsatz der Erwerbstätigen im Bereich der Land- und Forstwirtschaft (Kreisdurchschnitt 2,5%; Landesdurchschnitt 3,5%). Demgegenüber lag die Zahl der Erwerbstätigen im Bereich von Handel und Gewerbe 1970 mit 9,8% erheblich unter dem Kreisdurchschnitt (13,7%); das gleiche gilt für den Anteil der in sonstigen Wirtschaftsbereichen (Dienstleistungen) tätigen Personen, der mit 12,4% ebenfalls unter dem Kreisdurchschnitt liegt.

Das Bild von der Sozialstruktur der Stadt Kierspe differenziert sich weiter, wenn man sich vergegenwärtigt, daß es in Kierspe noch 129 landwirtschaftliche Betriebe gibt, deren Durchschnittsgröße bei 18,6 ha liegt, und 35 landwirtschaftliche Nebenerwerbsbetriebe, die noch einen Flächenanteil von 25% haben (Artikel Brokmeyer in der Meinerzhagener Zeitung vom 30. April/1. Mai 1977), bei denen insgesamt das Ackerland in den letzten Jahren zugunsten anderer Bereiche (Dauergrünland, Wald-Forst-Holzungen und Straßen) stark abgenommen hat.

Von den im Stadtgebiet Kierspes vorhandenen 672 Gewerbebetrieben verschiedener Größenordnung sind etwa 241 Industriebetriebe. Es entfallen auf:

- allgemeine Landwirtschaft 24 Betriebe
- allgemeine Energiewirtschaft 16 Betriebe
- chemische Grundstoffindustrie 177 Betriebe
- Hoch- und Tiefbau 42 Betriebe
- Großhandel und Einzelhandel 297 Betriebe
- Eisenbetriebe 22 Betriebe
- Handel und Banken 8 Betriebe
- Hotels, Gaststätten, Vergnügungslokale 86 Betriebe

Versucht man die bisherigen Ausführungen zusammenfassend zu interpretieren, so ergibt sich folgendes Bild. Bei der Stadt Kierspe handelt es sich um eine **industrielle ländliche Kleinstadt**, deren Bevölkerung einerseits zu einem **großen Teil als Arbeiter** (vorwiegend in der Eisenindustrie) beschäftigt ist, andererseits zu einem erheblichen Teil im Bereich der **Land- und Forstwirtschaft** als Selbständige und mithelfende Familienangehörige arbeitet. Im Zusammenhang mit der Tatsache, daß der **Anteil der Angestellten und Beamten** weit unter dem Kreis- und Landesdurchschnitt liegt, und aufgrund der beschriebenen **Sozial- und Erwerbsstruktur** war die Bildungsbeteiligung der überwiegend evangelischen Bevölkerung vor Gründung der Gesamtschule sehr gering.

9.3 Regionalstruktur und Gesamtschule

Bei der Untersuchung des Verhältnisses zwischen Regionalstruktur und Gesamtschule ergeben sich zwei Untersuchungsperspektiven. Im Rahmen der einen geht es darum herauszuarbeiten, welchen Einfluß die Regionalstruktur auf die Gesamtschule hat. Nicht weniger aufschlußreich ist jedoch die Untersuchung der Frage, inwieweit die Gesamtschule Auswirkungen auf die Kiersper Region hat. Beide Gesichtspunkte verweisen aufeinander und sind schwer zu trennen; im Rahmen unserer Untersuchung können sie nur in Teilaspekten behandelt werden.

9.3.1 Der Einfluß der Regionalstruktur auf die GSK

Wenden wir uns zunächst der Frage zu, wie die Regionalstruktur das Lehr-, Lern- und Sozialverhalten in der GSK beeinflusst. Dabei sollen vor allem die folgenden beiden Fragen beantwortet werden:

1. Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Schichtzugehörigkeit von Schülern und ihrem Lern- und Sozialverhalten?
2. Wirkt sich der Charakter Kierspes als einer ländlich industrialisierten Kleinstadt auf das Lern- und Sozialverhalten der Schüler aus?

1. Wie aus unserer bisherigen Darstellung deutlich wurde, ist für Kierspe der ländlich industrialisierte Charakter der Kleinstadt mit der überwiegend evangelischen, zu erheblichen Teilen freikirchlich organisierten Bevölkerung, mit einem sehr hohen Anteil an Arbeiterbevölkerung und einer (bis zur Gründung der GSK) geringen Bildungsnachfrage charakteristisch. Nach unseren Beobachtungen sind diese Strukturelemente auch in der Gesamtschule zu finden. Auch hier ist der überwiegende Teil der Kinder evangelisch und stammt aus der Arbeiterschicht. Der hohe Anteil der Schüler aus der Arbeiterschicht schafft Voraussetzungen für die Entwick-

lung des Lehr-, Lern- und Sozialverhaltens der Schüler, denn die dadurch geschaffenen Bedingungen bestimmten die Lehr-, Lern- und Sozialprozesse in der Schule in erheblichem Maße. Darüber hinaus wird der hohe Anteil von Kindern aus der Arbeiterschicht von den Lehrern zur Begründung bestimmter Problemkonstellationen an der Schule herangezogen und gewinnt dadurch – unabhängig, ob er wirklich der Grund für bestimmte Problemkonstellationen ist oder nicht – an Bedeutung, da in ihm der Grund für diese Ursachen gesehen wird. So sehen zum Beispiel viele Lehrer das geringe Aspirations- und Leistungsniveau in den Grundkursen weitgehend in der Schichtzugehörigkeit der Schüler begründet. Denn die Schichtzugehörigkeit der Schüler ist nach Auffassung der Lehrer dafür verantwortlich, daß viele Schüler nicht genügend zu schulischen Leistungen angeregt werden und nicht die Fähigkeit erwerben, kontinuierlich in der Schule mitzuarbeiten.

In bezug auf den hohen Anteil von Arbeiterkindern an der Gesamtbevölkerung erklären viele Lehrer auch die Schwierigkeiten, die manche Schüler im sprachlichen Bereich, das heißt sowohl im Deutschunterricht als auch bei der ersten und der zweiten Fremdsprache, haben. Nach Auffassung dieser Lehrer liefert das Elternhaus hier nicht die Voraussetzungen, derer die Schule bedarf, um in den Erweiterungskursen die Leistungsansprüche zu erfüllen. Im gleichen Zusammenhang wird darauf verwiesen, daß das Leistungsniveau der Kiersper Schüler im naturwissenschaftlichen Bereich recht hoch ist. Diese Tatsache wird unter anderem dadurch erklärt, daß hohe Leistungen in diesem Bereich auch ohne gute sprachliche Fähigkeiten, die vielen Schülern fehlen, möglich sind. Inwieweit es an der GSK die angesprochenen Unterschiede im Leistungsniveau zwischen den sprachlichen und den naturwissenschaftlichen Fächern wirklich gibt, muß in besonderen Untersuchungen geklärt werden. Nach unserer Auffassung können die genannten Unterschiede durchaus gegeben sein. Allerdings greift eine monokausale Erklärung dieses Sachverhalts mit Hilfe der Hypothese, daß Kinder aus der Arbeiterschicht Schwierigkeiten haben, sich sprachlich auszudrücken und eine Fremdsprache zu lernen, zu kurz und bedarf der Ergänzung durch zusätzliche Erklärungen.

Charakteristisch für das Engagement der Lehrer in der GSK ist es, daß sie diese Zusammenhänge wahrnehmen, sie aber nicht zu ihrer Entlastung heranziehen, sondern sie vielmehr reflektieren, um bestimmte Erscheinungen in ihrer Schule zu begreifen.

Doch werden diese zum Teil sicherlich durch die Bevölkerungszusammensetzung bedingten Voraussetzungen in der GSK nicht nur im Leistungsbereich sichtbar. Sie kommen auch im Sozialverhalten einiger Kinder zum Ausdruck, zum Beispiel in Konzentrationsschwierigkeiten oder in aggressivem Verhalten. Hier ist es das bereits erwähnte starke Interesse sehr vieler Lehrer an erzieherischen Fragen, das dazu führt, daß diesen Kindern Verständnis und Aufmerksamkeit entgegengebracht wird (vgl. Skizze Klassenkonferenz 5.4). Hinzu kommen die an der GSK durch den Schulpsychologen, die Beratungslehrer und die Sozialpädagogen gegebenen Möglichkeiten, auf diese zum Teil auch schichtspezifisch bedingten Probleme einzugehen und sie zu bearbeiten. Auch hier bedarf es einer genaueren Untersuchung der vielfältigen Ursachen von Störungen im Sozialverhalten. Die von vielen Lehrern zur Erklärung des auffälligen Verhaltens herangezogene Hypothese über den Zusammenhang zwischen dem auffälligen Verhalten von Schülern und ihrer Schichtzugehörigkeit bedarf einer Nuancierung und Präzisierung im Einzelfall. Nicht immer wird sich diese Hypothese zur Erklärung eines entsprechenden Verhaltens halten lassen, wenngleich sie auf wichtige Zusammenhänge auch in diesem Bereich verweist.

Nach Auffassung vieler Lehrer ist das Verhältnis der Eltern der Kinder, die Schwie-

rigkeiten im Leistungsbereich und im Sozialverhalten haben, zur Schule eher distanziert. Daran ändert auch das insgesamt gute Verhältnis der Schule zu den Eltern und zu den Bürgern der Stadt nicht viel. Einige Lehrer berichteten, daß selbst ihre ausdrücklichen Bemühungen um diese Elterngruppen kaum ihre Unsicherheit oder Gleichgültigkeit vermindert haben. Zu tief verankert seien hier die eigenen traumatischen Schulerfahrungen oder die anderen, oft materiellen Probleme dieser Familien, als daß ihre Unsicherheit gegenüber der Schule abgebaut werden könnte. So gelang es auch nur sehr selten, Eltern dieser Schicht dazu zu bewegen, sich als Klassen- oder Schulpflegschaftssprecher zur Verfügung zu stellen.

2. Die Regionalstruktur Kierspes wirkt sich nicht nur über die schichtspezifische Zusammensetzung der Kinder und Jugendlichen auf die Schule aus. Einen erheblichen Erklärungswert für Ausprägungen des Lehr-, Lern- und Sozialverhaltens an der GSK hat auch die Tatsache, daß die Lebenswelt der Schüler eine ländliche Kleinstadt ist. Für viele Schüler, die von den kleinen Dörfern kommen, ist die Lebenswelt sogar völlig ländlich. Das bedeutet, daß für diese Kinder ihre Umwelt in der Regel von Normen und Wertvorstellungen bestimmt ist, die ihre Lebenswelt zu einer „heilen“ Welt machen, die in sich geschlossen ist und von deren Normenstruktur nur geringe Abweichungen zugelassen werden. Insgesamt vermittelt die (außer-schulische) Umwelt in Kierspe den Schülern wahrscheinlich weniger Anregungen zu ihrer Entwicklung als die Schulumwelt in einer Großstadt. Es fehlt in Kierspe zum Beispiel weitgehend an einem kulturellen bzw. subkulturellen Freizeitangebot für die Jugendlichen.

Im Bewußtsein dieser Situation bemüht sich die Schule darum, den Schülern ein Freizeitangebot zu schaffen, ihnen die Möglichkeit zu geben, auch außerhalb der Schulzeit in Räumen der Schule ihre Freizeit zu verbringen. Damit wird die Schule auch der Ort, an dem viele Schüler ihre emotionalen und sozialen Bedürfnisse ausleben, die sie in anderen Regionen und in Halbtagschulen außerhalb der Schule befriedigen. Aufgrund der hierdurch bewirkten Identifikation der Schule als Institution schulischen Lernens und als Freizeitort wird die sonst in Schulen deutliche Trennung zwischen Schule und Unterricht einerseits und dem „eigentlich“ für die Jugendlichen interessanten Leben in Kierspe nicht so klar vollzogen.

So wird die Schule in stärkerem Maße, als dies anderenorts zu beobachten ist, zur Lebenswelt der Schüler. Dies bedeutet, daß die Schüler ihre entwicklungsbedingten Probleme und Schwierigkeiten in erheblichem Maße in den Unterricht und in die Schule einbringen. Da die Schule den Schülern durch umfangreiche Angebote im Freizeitbereich den Eindruck vermittelt, daß sie bis zu einem gewissen Grade auch für die ansonsten in diesen Bereich abgeschobenen altersbedingten Lebensprobleme zuständig ist, treten die Schüler auch mit dem Anspruch an die Schule und an die Lehrer heran, Rat und Hilfe in diesen Lebensproblemen zu bekommen. Dies bedeutet: Viele Lehrer werden hier als Erzieher und Berater in einem höheren Maße gefordert, als dies in Halbtags- und Ganztagschulen in urbanen Regionen der Fall ist. Dadurch erweitert sich für Lehrer und Schüler die Lehrerrolle; neben die Lehrfunktion des Lehrers tritt verstärkt seine Erziehungs- und Beratungsfunktion. Bei vielen Lehrern findet diese Erweiterung ihrer Funktion statt, weil sie die Schüler fordern und weil sie vielen engagierten Pädagogen eine höhere emotionale Befriedigung verschafft.

Nach unseren Beobachtungen schlägt sich dieser Anspruch der Jugendlichen, stärker als Gesamtperson und weniger ausschließlich als Schüler in der Schule zu leben, auch in den Umfangsformen der Schüler miteinander und der Schüler mit den Lehrern nieder, die häufig ein erhebliches Maß an Vertrautheit haben. Anders

ausgedrückt: Lehrer und Schüler kennen sich besser und stehen sich näher, als dies in vielen anderen Schulen der Fall ist. Dadurch entstehen neue und intensivere Einwirkungs- und Erziehungs-, aber auch Konfliktmöglichkeiten, wenn die Schüler zum Beispiel erfahren, daß die Lehrerrolle eine Reihe zum Teil erheblich miteinander konfligierende Elemente enthält (etwa der Konflikt zwischen Erziehen und Beurteilen auf der einen Seite und Beurteilen auf der anderen Seite). Aufgrund des vielen Lehrern deutlich entgegengebrachten Bedürfnisses nach persönlicher Auseinandersetzung ist es manchmal für den Lehrer nicht einfach, im Unterricht die mit seiner Rolle als Lehrender auch verbundenen Ansprüche auf Distanz zu den Problemen der Schüler durchzusetzen.

Diese relativ hohe Identifikation mit der Schule als Lebenswelt bewirkt neben einem direkteren Umgang zwischen Schülern und Lehrern auch, daß die mit den Lebensproblemen der Jugendlichen verbundenen Konflikte im Schulleben eher gelebt werden, Konflikte, von denen die Halbtagschule sich weitgehend entlastet, weil sie ihre Zuständigkeit leugnet. In einer Ganztagschule, die aufgrund der regionalen Bedingungen ein hohes Identifikationsobjekt für die Schüler ist, treten viele der ansonsten latenten Konflikte hervor und verlangen eine Behandlung und Lösung, wodurch die Möglichkeit besteht, einen konstruktiven Beitrag zur Entwicklung der Jugendlichen zu leisten.

Im Unterschied zu vielen Schulen, an denen es zu erheblichen Zerstörungen von Mobiliar und Schuleigentum (Vandalismus) kommt, bleiben die Konflikte in Kierspe in der Regel unterhalb dieser Schwelle. Auch Verhaltensweisen, die in den Bereich der Jugendkriminalität hinüberreichen, sind selten. Dafür lassen sich mehrere Gründe nennen. Einmal ist das Schulklima so offen, daß sich Widerstand und Protest von seiten der Jugendlichen anders ausdrücken können und dann auch von der Schule berücksichtigt werden. Zum anderen haben sich die Schüler – wie bereits dargelegt – in erheblichem Maße mit der Schule identifiziert, so daß Formen ausgeprägter zerstörerischer Aggression weitgehend entfallen. Schließlich spielt in diesem Zusammenhang auch eine Rolle, daß der Prozeß der Desorientierung, wie er sich häufig bei der Jugend in urbanen Ballungsgebieten zeigt, in dieser ländlichen industrialisierten Kleinstadtregion nicht in gleicher Weise zur Wirkung kommt. Das in dieser Region das soziale Verhalten bestimmende Normensystem hat seinen Einfluß auf die Jugendlichen nicht verloren. Wie die Erwachsenen unterstehen die Jugendlichen einem ausgeprägten normativen Kontrollsystem, dessen Einfluß stärker als in großen Städten ist, wo jedes Normensystem mit anderen (zum Beispiel mit einem entwickelten Jugendsubkultur-Normensystem) konkurrieren muß. Für das relativ geringe Ausmaß an Desorientierung unter den Schülern spielt auch die Tatsache eine Rolle, daß viele der evangelischen Schüler aus freikirchlichen Elternhäusern sind, in denen die soziale Kontrolle relativ stark sein dürfte. Trotz des für die Mehrzahl der Kiersper Schüler gesicherten normativen Bezugsrahmens finden sich natürlich auch einzelne Schüler und Schülergruppen, bei denen es ein höheres Maß normativer Desorientierung gibt und bei denen die Schule aufgefordert ist, in verstärktem Maße normative Orientierungen zu vermitteln.

9.3.2 Der Einfluß der GSK auf die Regionalstruktur

Galt es bislang, an einigen Punkten deutlich zu machen, wie die geschilderte Regionalstruktur des Märkischen Kreises und der Stadt Kierspe auf die Lehr-, Lern- und Sozialverhältnisse in der GSK zurückwirkt, so sollen nun vier Aspekte der Frage bearbeitet werden, in welcher Weise sich die GSK auf die Stadt Kierspe und die Region auswirkt:

1. die Integrationsfunktion der Schule,
2. die Schule und die Lehrerschaft als wirtschafts- und kommunalpolitischer Einflußfaktor,
3. der Ganztagscharakter der Schule,
4. das Bildungsangebot der Schule.

1. Die Gesamtschule liegt in dem ehemals freien Gelände zwischen „Kierspe-Bahnhof“ und „Kierspe-Dorf“, das sich nach dem Willen der Kiersper Bürger zu einem kommunalen, die beiden Stadtteile „Kierspe-Dorf“ und „Kierspe-Bahnhof“, zusammenschließenden Zentrum mit zahlreichen Einkaufs-, Arbeits- und Freizeitmöglichkeiten entwickeln soll. Im Rahmen der Planung dieses Verbindungszentrums zwischen den beiden Stadtteilen nimmt die Gesamtschule als Bildungs-, Sport- und Freizeitzentrum eine wichtige Stellung ein (vgl. Kapitel 1), da sie erhebliche Verkehrsströme in dieses ehemals freie Gelände zwischen den beiden Ortsteilen zieht. Stadtpolitisch kommt der Entwicklung dieses Verbindungszentrums insofern Bedeutung zu, als die beiden Ortsteile „Kierspe-Dorf“ und „Kierspe-Bahnhof“ zwischen denen es in der Vergangenheit aufgrund unterschiedlicher historischer Entwicklung und Bevölkerungszusammensetzung des öfteren leichte kommunale Spannungen gegeben hat, enger verbunden werden sollen. Bei „Kierspe-Dorf“ handelt es sich um den älteren, auf einer Hochfläche gelegenen, ehemals ländlichen Stadtteil, bei „Kierspe-Bahnhof“ um den nach dem Bau der Eisenbahnlinie Hagen-Meinerzhagen-Gummersbach im Volmetal entstandenen Stadtteil, der sich im Verlauf der Industrialisierung entwickelte. Heute liegen um die Kerne dieser beiden Stadtteile zahlreiche Neubausiedlungen, die schon zum Abbau der früher zum Teil erheblichen Unterschiede zwischen den Stadtteilen beigetragen haben. Das dritte größere Stadtgebiet ist Rönsahl, in dem gut 10% der Einwohner Kierspes wohnen und das einige Kilometer vom Stadtgebiet Kierspes entfernt liegt. Die verbleibenden etwa 20% der Bevölkerung Kierspes wohnen außerhalb des Stadtgebietes in einem eher ländlichen Umfeld. Von Rönsahl wie von hier werden die Kinder mit Schulbussen zur Schule gebracht.

Durch die Lage und ihre kommunalpolitische Funktion kommt der Gesamtschule auch die Aufgabe zu, einen Beitrag zur Integration der verschiedenen, zum Teil heterogenen Stadtteile zu leisten. Diese Bemühungen der Kiersper Bürger spielen eine Rolle in den Anstrengungen Kierspes, sich neben dem attraktiveren Meinerzhagen zu behaupten, das Kierspe bis zur Gründung der Gesamtschule durch zwei Gymnasien und eine Realschule auch im Bildungsbereich erheblich überlegen war. Mit der Gründung der Gesamtschule, die auch von außerhalb der Region Schüler nach Kierspe zieht und die das Interesse der bildungspolitisch engagierten Öffentlichkeit gewinnt, verbuchte Kierspe einen Pluspunkt in der lokalpolitischen Konkurrenzsituation mit Meinerzhagen. So wird die Gesamtschule von der Mehrzahl der Kiersper Bürger als ein erheblicher kommunalpolitischer Erfolg angesehen, der dazu beigetragen hat, daß Kierspe im Bildungsbereich etwas „Besonderes“ ist. In diesem Sinne ist die Gesamtschule für die Kiersper Bürger ein Symbol für ihre kommunalpolitisch erfolgreiche Arbeit und dient als solches auch zur Entwicklung eines Stadt- bzw. Regionalbewußtseins.

2. In bezug auf die kleine ländlich-industrialisierte Stadt Kierspe muß man berücksichtigen, daß die Gesamtschule einen erheblichen Wirtschaftsfaktor darstellt. Zu nennen sind hier ein Teil der mit dem Bau der Schule verbundenen Investitionen. Hinzu kommen die mit der Unterhaltung verbundenen laufenden Kosten, und das heißt vorwiegend regionalen Investitionen. Schließlich bildet die Lehrerschaft mit 120 Lehrern für eine kleine Stadt wie Kierspe einen erheblichen Wirtschaftsfaktor.

So kommt der Stadt der etwa 14%ige Lohnsteueranteil der Lehrergehälter zugute. Zudem investieren nach entsprechenden Schätzungen die Lehrer etwa 60% ihrer insgesamt sich monatlich auf ca. 300 000 bis 400 000 DM belaufenden Gehälter in Kierspe und Umgebung. Besonders augenfällig werden die Investitionen der Lehrerschaft in Kierspe in der Tatsache, daß mehr als die Hälfte der Lehrer sich in Kierspe ein Haus gebaut hat bzw. plant, sich ein Haus zu bauen. In diesem Zusammenhang wird verschiedentlich behauptet, daß die gleichzeitige Grundstückssuche der Lehrer die Grundstückspreise (und vorher die Wohnungspreise) in die Höhe getrieben habe. Insgesamt trägt dieser wirtschaftliche Aspekt dazu bei, die Lehrerschaft und damit die Schule mit der Stadt Kierspe zu verbinden und übt somit einen Einfluß auf die Regionalstruktur Kierspes aus. Deutlich wird der kommunalpolitische Einfluß der Lehrerschaft auch darin, daß unter den Mitgliedern des Stadtrats Lehrer der Gesamtschule Kierspe sind. Zudem stellt die Lehrerschaft einen wesentlichen Teil der gehobenen Mittelschicht des Ortes dar und dürfte auch von daher nicht ohne Einfluß auf die Stadt sein.

3. Auch als Ganztagschule hat die GSK eine erhebliche Wirkung auf die Bevölkerung. Sie bewirkt, daß die Schulkinder – wie ihre Eltern – morgens das Haus verlassen und meistens erst am späten Nachmittag nach Hause zurückkehren. Damit übernimmt die Schule die Verpflichtung, sich in der Zwischenzeit um die Kinder zu sorgen, das heißt, sie zu unterrichten, mit ihnen Übungsaufgaben zu machen, ihnen Gelegenheit zum Spielen zu geben. Wie wir gezeigt haben, übernimmt die GSK als Ganztagschule in begrenztem Maße einen Teil der Aufgaben und Verpflichtungen, die die Halbtagschule nur zu gerne an die Kinder bzw. ihre Eltern delegiert (Hausaufgaben, sinnvolle Freizeitanleitung etc.), und die diese nur allzuoft überfordern. Für die Familien mit schulpflichtigen Kindern im entsprechenden Alter bedeutet die Gesamtschule eine erhebliche Entlastung in zeitlicher, emotionaler und sozialer Hinsicht. Es werden optimale Bedingungen dafür geschaffen, daß beide Elternteile berufstätig sein können. Von dieser Gelegenheit machen viele Familien Gebrauch. Noch deutlicher wird dieser Sachverhalt, wenn man sich vergegenwärtigt, daß in Kierspe mit ca. 30% eine relativ hohe Frauenerwerbstätigkeit gegeben ist (Bundesdurchschnitt ca. 25% der weiblichen Bevölkerung). Von dieser Gelegenheit zur Frauenarbeit macht die Arbeiterbevölkerung in erheblichem Ausmaß Gebrauch. Gründe für diese Arbeit sind einmal die Erhöhung des Lebensstandards, womit – entsprechend den Wohnmöglichkeiten in einer ländlichen Kleinstadt – häufig der Wunsch nach einem Eigenheim einhergeht. Zum anderen ist es der Wunsch nach einer anderen als der häuslichen Arbeit, der zur verstärkten Berufstätigkeit der Frauen führt. Es liegt auf der Hand, daß die Entlastung der Familie von der Unterstützungsfunktion für die Schule und von Teilen ihrer Erziehungsfunktion zu Veränderungen in der Familienstruktur führt, die wiederum Auswirkungen auf die Schüler und damit auf die Schule haben.

4. Schließlich wirkt sich die Schule vor allem auf die Bevölkerung und damit auf die Regionalstruktur insofern aus, als sie einen Bildungsnachholbedarf in der Region Kierspe geweckt hat und befriedigt. Das bedeutet: In Kierspe und Umgebung findet seit Gründung der Gesamtschule eine längere und bessere Beschulung größerer Bevölkerungsgruppen statt, die sich u. a. darin ausdrückt, daß mehr Jugendliche zu höheren Abschlüssen gelangen, als dies früher der Fall war, als Kierspe noch keine weiterführende Schule hatte. Insgesamt verbessert sich damit auch langfristig das intellektuelle und kulturelle Klima der Stadt, wodurch die Lebensqualität in der Region erhöht wird.

Diese Auswirkungen gehen von dem Schulzentrum als kulturellem und sozialem

Mittelpunkt der Stadt aus und finden ihren Ausdruck u. a. darin, daß viele Vereine die Schule als Versammlungsort benutzen, daß die Aula der Schule als Stadthalle dient und die Sportanlagen der Schule auch vom Vereinssport genutzt werden. Hinzu kommt, daß die Bibliothek der Schule auch die Stadtbibliothek enthält, wodurch viele Bürger Kierspes ebenfalls von der Schule als Bildungszentrum profitieren.

9.4 Die Rezeption der Gesamtschule in Kierspe und der Region

Für die Entwicklung der GSK ist die Frage, wie die Gesamtschule in Kierspe und Umgebung aufgenommen wird, von zentraler Bedeutung. Insgesamt fiel uns immer wieder auf, wie intensiv die Eltern in die Arbeit der Schule einbezogen waren und wie positiv die Äußerungen Kiersper Bürger zur Gesamtschule sich ausnahmen. Diesen Gesamteindruck wollten wir in mehrfacher Hinsicht überprüfen und einer näheren Analyse unterziehen. Dabei ging es uns darum, zu untersuchen, in welchen Bereichen die GSK positiv bzw. verhalten oder negativ aufgenommen wurde. Schließlich waren wir daran interessiert, ob und inwieweit sich im Lauf der letzten Jahre Veränderungen in den Einstellungen der Kiersper Bürger zur GSK ausmachen lassen.

Im Bewußtsein, im Rahmen dieser Untersuchung nicht die Möglichkeiten für die Durchführung einer detaillierten Rezeptionsanalyse zu haben, haben wir uns den angeschnittenen Fragen in dreifacher Weise genähert. Zunächst wurde versucht, eine Tendenzanalyse der Aussagen zur GSK zu machen, die in den Zeitungsausschnitten formuliert werden, die sich in den Regionalzeitungen zur GSK seit ihrer Gründung finden. Mit dieser Analyse soll herausgearbeitet werden, in welchen Bereichen die Schule von der Öffentlichkeit angenommen wird, wo Kritik formuliert wird und wie sich die Einstellungen zur GSK im Laufe ihrer Entwicklung behauptet bzw. gewandelt haben. Sodann haben wir in verschiedenen Ortsteilen Kierspes Bürger, insbesondere Geschäftsleute und Passanten, nach ihrer Einstellung zur GSK befragt, wodurch wir zusätzliche – wenn auch zum Teil nicht allzu aussagekräftige – Informationen über die Einstellungen von Bürgern Kierspes zur GSK erhalten haben, ohne daß diese Aussagen dem Anspruch der Repräsentativität im Rahmen empirischer Untersuchungen genügen können. Schließlich haben wir Eltern, Lehrer und Schüler mit Hilfe von offenen Interviews über ihre Einstellungen zur Schule befragt, wodurch wir genauere Aussagen zu den uns interessierenden Fragen erhielten.

9.4.1 Analyse von Zeitungsartikeln über die GSK aus den Jahren 1970–1978

Eine Möglichkeit, sich ein Bild davon zu machen, wie die Gesamtschule in der Stadt Kierspe aufgenommen wird, bildet die Analyse der Berichterstattung der lokalen Zeitungen über die Schule. Zwar darf nicht davon ausgegangen werden, daß die sich in der Analyse der Berichterstattung herausstellenden Tendenzen für die Einstellung der Bevölkerung Kierspes zur Gesamtschule repräsentativ sind, doch lassen sich immerhin einige Aussagen über das Ausmaß der Rezeption der Gesamtschule in der Stadt machen. Zu diesem Zweck wurden ca. 700 Artikel und Leserbriefe analysiert, die zwischen dem 14. 2. 1970 und dem 18. 5. 1978 in der Meinerzhagener Zeitung, den Westfälischen Nachrichten und den Lüdenscheider Nachrichten erschienen sind und die sich direkt oder indirekt mit der Gesamtschule

Kierspe beschäftigten. Die Sammlung der Zeitungsausschnitte stammt aus dem Archiv der Schule.

Deutlich überwiegt die Zahl der Beiträge, die positiv über die Gesamtschule berichten. Zu diesen gehören etwa $\frac{3}{5}$ aller Berichte; etwa $\frac{1}{5}$ der Beiträge enthält eine ausgewogene Wertung und läßt sich als neutral bezeichnen; ein knappes Fünftel der Beiträge hingegen enthält eher kritische Äußerungen zur GSK.

Um Aufschluß darüber zu bekommen, was an der GSK positiv und was negativ eingeschätzt wurde, wurden die folgenden Kategorien gebildet.

- pädagogisches Engagement
- politisches Engagement
- Leistungsfragen
- Ganztagsbereich
- Schulleben (Sport/Freizeit/Kultur)
- Soziales Lernen
- Kosten
- Einrichtungen
- Planungen
- Organisation und Arbeitsbedingungen

Bei der in unserem Zusammenhang nur möglichen groben Analyse der Zeitungsberichte ergibt sich eine Reihe von Problemen, die kurz skizziert werden sollen und die insgesamt den Aussagewert der folgenden Analyse relativieren.

Bei der quantifizierenden Auswertung der Beiträge konnte nicht die Länge und Intensität der Aussagen berücksichtigt werden. Bei der Zuordnung der verschiedenen Artikel zu den einzelnen Kategorien stellte sich das Problem, daß jeweils ein Urteil erforderlich ist, das nicht frei von subjektiven Komponenten ist. In der Mehrzahl der Fälle wurden die Artikel und Leserbriefe der Kategorie zugeordnet, zu der sie vorwiegend Aussagen enthalten. Lediglich bei etwa einem Fünftel der Beiträge, bei denen gleichgewichtige Aussagen zu mehreren Bereichen gemacht werden, wurden diese auch mehreren Kategorien zugeordnet. Nuancierungen konnten in der Analyse nicht berücksichtigt werden; sie hätten jedoch möglicherweise das Bild bei den Kategorien leicht verschieben können, bei denen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen positiven und negativen Aussagen besteht. Dies gilt vor allem für die unter den Kategorien „Ganztagsbereich“ (10 positiv, 10 negativ), „Planung“ (20 positiv, 18 negativ, 2 neutral) und „Organisation und Arbeitsbedingungen“ (19 positiv, 22 negativ, 1 neutral) aufgelisteten Äußerungen. Im Hinblick auf die Kategorien „Planung“ und „Organisation und Arbeitsbedingungen“ muß betont werden, daß die Anzahl der negativen Äußerungen vorwiegend aus der Phase des Aufbaus der GSK stammt und mit den äußeren und inneren Schwierigkeiten der Schulgründung zusammenhängt. So überwiegen zum Beispiel unter der Kategorie „Planung“ die negativen Aussagen lediglich 1970, unter der Kategorie „Organisation und Arbeitsbedingungen“ 1971, 1972 und 1975; ausgeglichen sind für die letztere Kategorie die Äußerungen 1970, 1973, 1974, 1977; die positiven Aussagen überwiegen 1976 und 1978.

Aussagekräftiger wird unsere Analyse in den Bereichen, in denen sich zahlenmäßig eindeutige Schwerpunkte angeben lassen. Dabei handelt es sich um sechs Bereiche. In fünf von ihnen ist die Tendenz der Artikel eindeutig positiv, in einem Bereich ebenso eindeutig negativ.

Von den Artikeln, die eine negative Wertung der GSK enthalten, entfällt fast die

Hälfte auf die Kategorie **Kosten** (ca. 50), die die Gesamtschule verursacht und die von der Stadt nur unter großen Anstrengungen aufzubringen sind. So kam es zum Beispiel wegen des für die Stadt Kierspe noch immer hohen Anteils an der Baufinanzierung von insgesamt 13 Millionen DM Ende 1974 bis Anfang 1975 zu einer kontroversen Diskussion um Steuererhöhungen, die vorwiegend wegen der Finanzierungslücke infolge des Baus der GSK ins Auge gefaßt wurden. Analysiert man die Verteilung dieser Kritik am finanziellen Aufwand der Stadt für die GSK, so ergibt sich, bezogen auf die verschiedenen Jahre, eine annähernd gleiche Verteilung der Kritik.

Etwa gleichmäßig über die Jahre verteilt sind die Aussagen über das **pädagogische Engagement** der Lehrer. Sie sind etwa im Verhältnis 2 : 1 deutlich positiv. Gestützt wird dieses Ergebnis durch vergleichbare Aussagen zum hohen pädagogischen Engagement der Lehrer durch die in Kierspe befragten Schüler und Eltern.

Sehr positiv wird der Bereich des **sozialen Lernens** in den Beiträgen der Zeitungen bewertet. Hier werden der Schule durchweg Erfolge bescheinigt. Damit kommt auch in der Analyse der Zeitungsberichte über die GSK zum Ausdruck, was empirische Untersuchungen für die Gesamtschule insgesamt bestätigen – das starke Engagement für pädagogische Fragen und für die Entwicklung der sozialen Kompetenz der Schüler.

Deutlich positiv ist auch die Mehrzahl der Äußerungen in den Artikeln zum **politischen Verhalten** von Lehrern und Schülern bzw. einzelner Lehrer und Schülergruppen, wenngleich hier zeitweilig auch kräftige Kritik geäußert wurde. Auffällig ist, daß das politische Verhalten von Lehrern und Schülern bis 1975 kaum zum Thema von Zeitungsartikeln wurde. Erst 1976 wird dieses in etwa 25 Beiträgen, 1977 dann aber in über 70 Beiträgen kontrovers diskutiert; im ersten halben Jahr 1978 spielt es kaum mehr eine Rolle. Gegenstand der Kontroversen war die Beteiligung von Lehrern und Schülern an der Demonstration von Atomwerkgegnern in Kalkar und das vom Regierungspräsidenten für einen Lehrer ausgesprochene, inzwischen aufgrund eines Gerichtsurteils zurückgenommene Arbeitsverbot. Insgesamt finden in dieser Zeit im Umfeld der GSK in Nordrhein-Westfalen heftige bildungspolitische Auseinandersetzungen statt, deren Schwerpunkt in den Kontroversen um die kooperative Schule liegt. Wahrscheinlich hat die bildungspolitisch in Nordrhein-Westfalen zu dieser Zeit kontrovers geführte Diskussion dazu beigetragen, daß eine intensive öffentliche Kontroverse über das politische Verhalten einzelner Personen und Gruppen entstand.

Zu Fragen der **Schülerleistungen** wie überhaupt schulischen Fragen im engeren Sinne finden sich nur relativ wenig Beiträge, bedenkt man, daß dieser Bereich ansonsten für Schüler und Eltern der zentrale Bereich ihrer Beziehungen zur Schule ist. Allerdings ist der überwiegende Teil der Beiträge positiv. Es findet sich kaum die in Gesprächen mit Lehrern und Eltern zu hörende Kritik, es werde in der GSK zu wenig Basiswissen vermittelt. Betont wird in den Artikeln eher, welche guten Möglichkeiten die GSK für die Schüler biete, ihre Leistungsfähigkeit zu steigern und höhere Schulabschlüsse zu erhalten und damit bessere Berufsmöglichkeiten zu erlangen.

Sieht man von den negativen mit den Gründungsschwierigkeiten zusammenhängenden Äußerungen in den Jahren um 1970 ab, wird auch die **materielle Ausstattung** der GKS sehr positiv bewertet. So finden sich etwa dreimal soviel positive wie negative Äußerungen. Betont werden hier u. a. die guten Lernmöglichkeiten, die durch Ausstattung und Einrichtung der Schule den Schülern geboten werden.

Eindeutig die meisten Artikel beziehen sich auf Ereignisse aus dem **Schulleben**, zu

dem wir die Bereiche Sport, Freizeit und Kultur gerechnet haben. Insgesamt ist es etwa $\frac{1}{3}$ aller Artikel, die sich diesem Bereich zuordnen lassen. Kritisch äußert sich zu diesem Bereich ein verschwindend geringer Anteil der Beiträge (zwei von über 200). Deutlich wird aus diesen Zahlen, daß Sport, Freizeit und Kultur zu den Bereichen gehören, die am stärksten die Aufmerksamkeit der Zeitungen herausfordern. Dementsprechend kann man erwarten, daß der Bereich des Schullebens auf ähnlich intensives Interesse der Kiersper Öffentlichkeit stößt. Schließlich ist es auch dieser Bereich, in dem die GSK als Ganztagschule mit hervorragenden Sportanlagen einen Beitrag zur Erziehung der Kiersper Kinder leistet, den eine Halbtagschule kaum erreichen kann. Deutlich machen die Berichte in diesem Bereich, daß sich die Schule in hohem Maße bemüht, ein kulturelles und soziales Zentrum für die Schüler und darüber hinaus für die Gemeinde zu sein, und daß diese Bemühungen von der Öffentlichkeit anerkannt werden.

Insgesamt läßt sich festhalten: Die Zahl der Artikel, die über die Gesamtschule in den drei genannten Zeitungen von 1970 bis 1978 erschienen sind, steigt ständig. 1977 waren es ca. 250 Artikel, von denen etwa $\frac{3}{4}$ eine positive Tendenz hatten. Vergleicht man Zahl und Aussagetendenz der Berichte, so kann man folgendes feststellen: War die Zahl der Artikel in den Jahren 1970–1974 jährlich geringer als 50 und überwogen in den Jahren 1970–1973 die Berichte mit einer positiven Tendenz nur geringfügig die Berichte, in denen kritische Stellungnahmen zur Gesamtschule formuliert wurden, so nimmt die Zahl der Artikel von 1975 an stark zu und ist die positive Tendenz in den Jahren ab 1974 eindeutig stärker.

Zur Erklärung dieser Entwicklung bietet sich folgende Hypothese an: Anfangs gab es mit der Gründung der Schule zusammenhängende Schwierigkeiten wie das Fehlen ausreichender Räume und Unzulänglichkeiten in der Organisation und Durchführung von Unterricht, die zum Gegenstand der Auseinandersetzung wurden. Hinzu kam, daß der innovative Charakter der Schule auch manches Befremden bei der Bevölkerung geweckt hat, das erst im Laufe der Entwicklung einer vertrauensvolleren Einstellung zur Schule wich. Insgesamt kann die mit der Fertigstellung der Schulgebäude verstärkte zunehmende umfangreiche und positive Berichterstattung über die Gesamtschule als Ausdruck der in den letzten Jahren erfolgten Konsolidierung der Gesamtschule interpretiert werden. Diese Interpretation wird auch durch die Aussagen der von uns befragten Kiersper Bürger gestützt, die deutlich die positive Entwicklung der Gesamtschule in den letzten Jahren betonen.

9.4.2 Weitere Gesichtspunkte zur Rezeption der GSK

Auch die Befragung von etwa 50 Bürgern in „Kierspe-Dorf“ und „Kierspe-Bahnhof“ bestärkte unseren Eindruck, daß die GSK von den Bürgern überwiegend positiv aufgenommen wird. Besonders bei den Bürgern, die in der einen oder anderen Weise mit der GSK Kontakt hatten, fallen die positiven Äußerungen zur Schule auf. Demgegenüber zeigen die Bürger, die mit der Schule bislang keinen näheren Kontakt hatten, kaum Interesse an der Gesamtschule; sie sind also weder positiv noch negativ, sondern eher gleichgültig der Schule gegenüber eingestellt. Von den insbesondere befragten Kiersper Geschäftsleuten hatten einige mit der Schule dadurch einen engeren Kontakt, daß sie Kinder auf der Schule hatten, andere dadurch, daß sie Praktikanten aus der 9. Klasse in ihrem Geschäft hatten. In bezug auf die Arbeit der Praktikanten war die Einstellung der Geschäftsleute sehr positiv. Man lobte das Interesse und den Arbeitseinsatz der Praktikanten. Alle befragten Geschäftsleute waren bereit, wieder Praktikanten zu nehmen; mehrere Geschäftsleute waren darüber hinaus bereit, Lehrlinge auszubilden.

Von den befragten Kiersper Bürgern hielten alle die Entwicklung der Schule für positiv, die sich in den letzten Jahren im Verlauf ihrer Konsolidierung vollzogen hatte. Des öfteren unterschied man zwischen einer eher distanziert und kritisch beurteilten ersten Phase, etwa zwischen 1969 und 1972 bzw. 1973, und der Entwicklung der GSK seitdem. In bezug auf die erste Phase wurde kritisiert: Die Arbeit in der Schule sei zu „locker“ gewesen, die Kinder hätten zuviel „Freiheit“ gehabt; die Erziehung sei „antiautoritär“ gewesen; auch habe es zuviel Unordnung und vereinzelt Beschädigungen von Schuleigentum gegeben. Doch sei diese Phase nun abgeschlossen. Heute werde die Schule straffer geführt. Die Schüler müßten sich mehr „einfügen“ und „höhere Leistungen“ erbringen – eine Entwicklung, die von den befragten Personen überwiegend begrüßt wird. Versucht man, diese Aussagen zu generalisieren, so läßt sich sagen, daß viele Kiersper Bürger heute eine Gesamtschule haben wollen, die weniger reformoffen ist, als es die Schule in den frühen 70er Jahren war, eine Schule, in der Arbeit und Leistung wichtige Ziele schulischer Erziehung sind. Einige Bürger betonten auch, daß das persönliche Verhältnis der Lehrer zu den Schülern anders sei, als sie das Lehrer-Schüler-Verhältnis in ihrer Jugend erfahren hatten, und daß diese Veränderung eine positive Entwicklung darstelle. Insgesamt fiel uns bei dieser Befragung auf, wie sehr „Leistung“ und „Disziplin“ als Beurteilungskriterien für die Schule im Mittelpunkt standen und wie wenig zum Beispiel das Freizeitangebot der GSK über die Schule hinaus im Bewußtsein der Bürger eine Rolle spielt.

Die überwiegend positiven Äußerungen zur GSK dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß es unter den Bürgern Kierspes nicht nur viele Bürger gibt, die der Schule gleichgültig gegenüberstehen, sondern daß es auch Bürger gibt, die ein eher distanzierendes bis ablehnendes Verhältnis zur GSK haben. Ein deutlicher Indikator für diesen Sachverhalt ist die Tatsache, daß etwa 20% der Eltern eines Schülerjahrganges davon Gebrauch machen, daß die GSK eine Angebotsschule ist, und ihre Kinder auf eine andere weiterführende Schule, meist auf eine Realschule oder ein Gymnasium, schicken. Zwar können diese „Ausfälle“ gegenwärtig mühelos durch die hohe Nachfrage von außerhalb Kierspes kompensiert werden, die bei weitem nicht befriedigt werden kann. Doch stellen diese Eltern ein Potential dar, dessen Motive und Argumente einer selbstkritischen Schule nicht gleichgültig sein dürfen.

Nicht einfach zu beantworten ist die Frage, welches die Gruppierungen Kiersper Bürger sind, die gegenüber der GSK distanziert bzw. sogar negativ eingestellt sind. Man wird sie nicht ohne weiteres der CDU als politischer Opposition im Landtag zurechnen dürfen und keineswegs der örtlichen CDU, die in Kierspe den Gründungsbeschuß und alle wichtigen Beschlüsse in bezug auf die Gesamtschule mitgetragen hat (die örtliche CDU hat sich zum Beispiel auch dagegen gewehrt, daß im letzten Landtagswahlkampf die Gesamtschule auf einem Wahlplakat als „sozialistische Einheitsschule“ bezeichnet wurde und hat erreicht, daß dieses Wahlplakat in Kierspe nicht angebracht wurde) und die – wie der Fraktionsvorsitzende der CDU im Stadtrat ausdrücklich versicherte – vom hohen Bildungswert der Schule für die Stadt und die Region überzeugt ist (so finden sich durchaus Kinder engagierter CDU-Mitglieder und -Funktionäre auf der GSK).

Versucht man, einige Hypothesen über die Zusammensetzung der Gruppen von Bürgern zu formulieren, die ein eher distanzierendes bis negatives Verhältnis zur Schule haben, so müssen folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

Zwar gehört ein Teil der in Kierspe kleinen Oberschicht, die u. a. aus Unternehmern, leitenden Angestellten, Ärzten, Rechtsanwälten besteht, zu den engagierten Befürwortern der GSK (sie stellen zum Beispiel oft die Klassen-, Jahrgangs- und Schul-

pflugschaftssprecher); ein anderer Teil dürfte aber zu den Bürgern Kierspes gehören, die ein distanzierteres Verhältnis zur GSK haben. Die Eltern dieser Gruppe schicken ihre Kinder nicht auf die GSK, sondern auf das Gymnasium, wo sie nach ihrer Auffassung im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit besser gefördert werden.

Ein weniger distanzierteres als negatives Verhältnis zur GSK haben einige Bürger, die selbst sehr aufstiegsorientiert sind. Sie schicken ihre Kinder auf jeden Fall auf das Gymnasium oder wenigstens auf die Realschule, da sie davon ausgehen, daß von ihren Kindern dort höhere Leistungen verlangt werden, die sie besser „aufs Leben“ vorbereiten. Hinzu kommt ein gewisser Stolz und vermeintlicher Statusgewinn dadurch, daß ihre Kinder auf das Gymnasium statt auf die Gesamtschule gehen, ist doch die Qualität des Gymnasiums im Hinblick auf Leistungsanspruch und Leistungserwartung nach Auffassung der Angehörigen dieser Gruppe unbestritten. Die gleichen Motive scheint es auch bei einem Teil der aufstiegsorientierten Mittelschicht zu geben, der ebenfalls seine Schulwahl des öfteren zugunsten des Gymnasiums oder der Realschule trifft.

Bei den Gruppen aus der Arbeiterschicht, die bislang ein eher distanzierteres Verhältnis zu Bildungsinstitutionen hatten, scheinen diese für die zuvor genannten Gruppen wichtigen Gesichtspunkte kaum eine Rolle zu spielen. Hier findet sich eher eine offene und annehmende Einstellung. Kritik wird von diesen Gruppen an der Schule am ehesten durch einzelne Ereignisse hervorgerufen, die mit dem Schulbild der Eltern oder den häuslichen Normen im Widerspruch stehen (etwa zuviel fortgeworfenes Papier auf dem Schulhof oder ein zu ausgeprägtes Diskussions- und Erörterungsinteresse in der Familie) und die manchmal als bedrohlich empfunden werden.

Schließlich bewirkt wahrscheinlich die von Eltern, Schülern und Lehrern als charakteristisch für die GSK herausgestellte Liberalität im Hinblick auf die unterschiedlichen Normen und die Umgangsformen der Schüler miteinander und mit den Lehrern bei manchen Eltern, daß sie bei guten Schulleistungen eher dazu neigen, ihre Kinder auf die Realschule oder auf das Gymnasium zu schicken, bei denen in normativer Hinsicht eine größere Nähe zu den Familiennormen unterstellt wird. Überhaupt scheint die Liberalität der Schule ein Charakteristikum zu sein, das von den Eltern wahrgenommen und teils positiv, teils kritisch eingeschätzt wird.

Fassen wir zusammen: Aufgrund unserer (nicht repräsentativen) Befragung ergab sich eine insgesamt erstaunlich positive Einstellung zur GSK mit einiger Kritik an manchen Entwicklungserscheinungen der frühen 70er Jahre. Einige Tiefeninterviews und ihre vorsichtige Interpretation zeigten zudem, daß es gesellschaftliche Gruppen gibt, die aufgrund ihrer normativen Orientierung ein eher kritisches, distanzierteres oder negatives Verhältnis zur GSK haben und die als Eltern vom Angebotscharakter der Schule Gebrauch machen und ihre Kinder auf andere Schulen schicken. Allerdings ist der zahlenmäßige Anteil dieser Gruppen an der Gesamtbevölkerung Kierspes gering.

Schluß

Es ist nicht Fahrlässigkeit, wenn wir am Ende dieser Studie zu abschließenden Bewertungen und einem Katalog von Empfehlungen kommen, sondern soll den Erwartungen der Leser Rechnung tragen. Der Leser, sofern er sich nicht nur unverbindlich informieren wollte, wird vor Entscheidungen stehen, ist also gezwungen, die Vielfalt der Eindrücke und Gesichtspunkte auf einen Nenner zu bringen. Wenn wir ihm dabei helfen, setzen wir voraus, daß er weiß, wie vieler Einschränkungen und Vorbehalte jede der folgenden Feststellungen und Empfehlungen bedürfte, zumal wir uns nur auf eine Schule und eine kurze Beobachtungszeit stützen. Wir setzen ferner voraus, daß wir nicht seine einzigen Informanten sind. Er wird andere Fallstudien, thematisch begrenzte Erhebungen, systematische Befragungen, statistische Befunde, die geltenden Bestimmungen, aber auch Berichte aus Massenmedien, manches vom Hörensagen und (hoffentlich) eigene Beobachtungen mit unserer Darstellung vergleichen.

Diese Vergleiche können verschiedene Ergebnisse haben. Am besten gesichert wird das Urteil des Lesers sein, wenn die Feststellungen und Empfehlungen übereinstimmen, so unterschiedlich ihre Datenbasis und die Methoden sein mögen, denen die Ergebnisse ihr Zustandekommen verdanken. Selbst bei Experimenten ist es nicht die Anzahl der Replikationen, sondern die wechselseitige Unabhängigkeit der Versuchsanordnungen und die Verschiedenartigkeit der Beweisführung, was eine Theorie am besten stützt. Je verschiedenartig aber die Beweismittel, um so mehr bedarf es einer grob summarischen Ebene für ihren Vergleich.

Welche unserer Feststellungen und Empfehlungen Beweischarakter haben, entscheidet sich also nicht mit dieser Studie, sondern erst im Kontext aller anderen Informationen. Stimmen unsere Aussagen mit jenen überein, dann sind sie tatsächlich eine weitere Stütze des Urteils. Dies ist der erste Grund, aus dem wir uns zu vergrößernden und zusammenfassenden Aussagen entschlossen haben.

Der zweite Grund ist, daß Feststellungen und Empfehlungen im Indikativ formuliert werden, uns also zwingen, Vermutungen als Behauptungen und Fragestellungen als Maßnahmen zu formulieren. Damit erleichtern wir dem Leser, uns zu widersprechen, wo ihn andere Informationsquellen zu einem abweichenden Urteil gelangen ließen. Wir glauben, daß es der Wahrheitsfindung dient, wenn die Wahrheitsuche anfangs nicht durch zu viele Vorbehaltsfloskeln erschwert wird.

Wo vieles gegen unsere Feststellungen und Empfehlungen spricht, können sie um so schneller abgelegt werden: als nicht repräsentativ, wenig zuverlässig oder ungültig. Wo sich die Informationen aus verschiedenen Quellen hingegen die Waage halten, ist es dem Leser unbenommen, im Bericht zurückzublättern und im einzelnen zu prüfen, mit welchen Vorbehalten und Einschränkungen wir für Bericht und Analyse Geltung beanspruchen.

Zumindest drei Klassen von Daten wird er dabei unterscheiden:

- Dokumente, die unabhängig von dieser Untersuchung entstanden sind, also nur unserer Auswahl unterlagen,
- Beobachtungsdaten, zu deren Entstehungsbedingungen unsere Anwesenheit gehört,
- Selbstauskünfte der Beteiligten, die zusätzlich durch unsere Fragen beeinflusst sein mögen.

Diese Datenklassen unterscheiden sich in ihrer Zuverlässigkeit. Für die Gültigkeit

unserer Interpretationen (bereits die Auswahl von Dokumenten ist ein Interpretationsakt) ist maßgebend, wie eng die Beziehung zwischen singulären Tatsachenbehauptungen und generellen theoretischen Aussagen ist, zwischen denen die von uns benutzten Begriffe die Brücke bilden. Obwohl wir nur in dem einen Fall der standardisierten Beobachtungen mit expliziten Operationalisierungen arbeiten, deren Validität allerdings in der Originalarbeit ebenfalls nur argumentativ erwogen wird, haben wir uns doch in der Darstellung durchgehend bemüht, die begrifflichen Beziehungen zwischen Skizzen und Analysen oder Dokumenten und Übersichtsreferaten so offenzulegen, daß der Leser entscheiden kann, ob und an welchen Punkten er die Logik verletzt sieht. Des weiteren muß er prüfen, ob die Konstrukte, die wir erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Theorien entnommen haben, von uns im Sinne dieser Theorien benutzt wurden.

Da eine Fallstudie mangels externer Validität aber ohnehin zur Theorieprüfung nicht geeignet ist (weder handelt es sich bei unserer Studie um ein Experiment, noch sind die Theorien in einem Zustand, in dem sie durch ein Experiment widerlegt werden könnten), haben wir es im Rahmen unseres Zeitbudgets vorgezogen, auf die Explikation der Bezugstheorien (und entsprechende Literaturhinweise) zugunsten der Darstellung möglichst vieler Einzelheiten zu verzichten. Wir nehmen bewußt in Kauf, daß die Gültigkeit unserer Studie aus diesem Grunde leichter in Zweifel gezogen werden kann, doch lassen sich die Explikationen bei Bedarf eher rekonstruieren und nachtragen als Beobachtungen.

Was die externe Validität angeht, ist schließlich zwischen der Geltung von Theorien und der Herstellung von Randbedingungen zu unterscheiden. Geht man einmal so weit, eine Schulverfassung als ein Theoriegebäude aufzufassen, aus dem die Prognose abzuleiten ist, unter den von der Theorie genannten Bedingungen seien die Ziele der Institution Schule besser zu erreichen als unter anderen Schulverfassungen, so hat die Prüfbarkeit dieser Prognose zwei grundverschiedene Voraussetzungen, denen wir Rechnung zu tragen suchten.

Einmal geht es um die logische Konsistenz der Theorie. Dem entsprechen unsere Betrachtungen über Strukturprobleme der Schulverfassung insofern, als sie offenzulegen versuchen, mit welchen Prioritäten die Zielkonflikte in der Schulverfassung entschieden wurden. Hier stellt sich das Problem externer Validität überhaupt nicht, da die Schulverfassung ein per definitionem konstantes Ursachensystem zu sein beansprucht. Der logischen Analyse empirischer Theorien auf innere Konsistenz entspricht – da es sich bei der Schulverfassung um eine präskriptive Theorie handelt – die Analyse auf Zielkonflikte.

Das Problem externer Validität taucht erst in dem Moment auf, wo die Schulverfassung nicht als konstantes Ursachensystem gehandhabt wird, sondern (häufig bedingt durch in der Theorie nicht klar entschiedene Zielkonflikte) von der Theorie postulierte Randbedingungen abweichend von den Vorschriften gewichtet werden. Diese Konstellation ist strukturell gleichbedeutend mit der anderen, daß von der Schulverfassung postulierte Randbedingungen überhaupt erst durch administratives Handeln hergestellt werden müssen. Eine Analyse, die sich diesem Fragenkomplex zuwendet, wie wir es ausführlich getan haben, zielt nun jedoch nicht auf die Prüfung der Theorie (d. h. die empirische Prüfung der mit der Schulverfassung implizit ausgesprochenen Prognose), sondern auf die – ebenfalls empirische – Frage, ob und wie die von der Theorie (Schulverfassung) postulierten Randbedingungen hergestellt werden können, bei deren Vorhandensein in gewünschter Ausprägung eine empirische Prüfung der Theorie selbst erst möglich wäre. Die hier angesprochene Unterscheidung hat mehr praktische und politische Bedeutung, als man ihr sofort ansieht.

In der Diskussion um die optimale Schulverfassung sollte deutlicher unterschieden werden zwischen der prinzipiellen Frage, welches die beste Schulverfassung sei, einer Frage, die sich erst entscheiden läßt, wenn jeder Schulverfassung eine Erprobung unter den theoretisch notwendigen Bedingungen erlaubt ist, und der ganz anderen, nämlich pragmatischen, Frage, welche der konkurrierenden Schulverfassungen besser geeignet ist, wenn aus außertheoretischen (nämlich politischen) Gründen, die Bedingungen gar nicht zu schaffen sind, unter denen die Schulverfassung im theoretischen Sinne empirisch erprobt werden könnte.

Unter welcher Schulverfassung auch bei Mangel an Ressourcen die relativ größte Annäherung an die Ziele der Schule zu erreichen sei, lautet die praktische und politische Frage, über die unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu entscheiden ist. Diese Frage aber hat als wichtigsten Aspekt die Teilfrage, für welche Schulverfassung die ihr angemessenen Bedingungen am leichtesten zu schaffen sind. Auf die sprachliche Ebene projiziert, auf der man solche Fragen vernünftigerweise öffentlich erörtert, heißt das: Welches Schulsystem ist am besten in der Lage, mit den Problemen fertigzuwerden, die mit der Schulpflicht in staatliche Verantwortung gezogen werden?

Diese Frage muß theoretisch und empirisch beantwortet werden. Theoretische Antworten nehmen die jeweilige Schulverfassung beim Wort und prüfen, welchen Anteil der durch die Tatsache der Schulpflicht aufgeworfenen Probleme sie überhaupt beachtet und zu lösen verspricht. Diese Prüfung, die wir angesichts der Fülle von Literatur hier nicht zu wiederholen brauchen, hat zum Ergebnis, daß sich Gesamtschulen und Ganztagschulen einer Reihe von Problemen annehmen, die von anderen Schulverfassungen frühzeitig (z. B. Selektion) oder vollständig (z. B. Betreuung der Schüler am Nachmittag) ausgeklammert werden.

Empirisch ist im Anschluß daran die Frage zu beantworten, ob sich die Schule tatsächlich der von der Schulverfassung in ihren Problemhorizont gerückten Probleme annimmt und welche davon sie mehr oder minder gut löst. Zur Beantwortung dieser Frage sollen unsere Feststellungen beitragen.

Schließlich ist abzuwägen, welche Aussicht die Schule hat, bestimmte Probleme besser als zuvor zu lösen oder zusätzlich in Bearbeitung zu nehmen, wenn es ihr gelingt, einige der von der Schulverfassung postulierten Randbedingungen tatsächlich herzustellen. In diesem Zusammenhang schlagen wir bestimmte Maßnahmen vor.

Die Frage, welches Schulsystem am besten in der Lage sei, mit den durch die Schulpflicht aufgeworfenen Problemen fertigzuwerden, ist sodann in folgenden Schritten zu beantworten. Es müssen entsprechende Informationen über andere Ganztags-Gesamtschulen zusammengestellt werden. Entsprechende Daten über den Erfolg von Schulen mit anderer Verfassung sind dem gegenüberzustellen. Nun ist aber nicht – wie bisher bevorzugt geschehen – ein relativer Erfolgsvergleich anzustellen; denn der könnte nur das logisch vorhersagbare Ergebnis haben, daß die Schule, welche sich (absolut) der wenigsten Probleme annimmt, (relativ) die meisten löst. Vielmehr ist die Problemlösungskapazität der Schulen unter verschiedener Verfassung auf das Insgesamt der mit der Schulpflicht aufgeworfenen Probleme zu beziehen. Erst das stellt die einzelnen empirischen Befunde in den ihnen angemessenen Zusammenhang. Obwohl diese Schritte innerhalb unserer Studie nicht möglich sind, sehen wir uns doch zu dieser weiterführenden Bemerkung veranlaßt, weil die Selbstbeurteilung der GSK bereits an folgendem Maßstabs-Irrtum leidet. Erstens werden die eigenen „Leistungen“ (im weitesten Sinne) vorwiegend mit de-

nen von Gymnasien verglichen (und nicht auch mit denen von Haupt- und Realschulen); zweitens wird aber – selbst wenn der erste Irrtum vermieden wird – der zweite begangen, die „Leistungen“ ins Verhältnis zu den Ansprüchen zu stellen, ohne zu sehen, daß sich schon die Anspruchsniveaus bezüglich notwendigerweise zu bearbeitender Probleme nicht gleichen.

Eine ganz andere Frage ist, ob man die Schulpflicht nicht so definieren sollte, daß sie weniger Probleme aufwirft, doch weist diese Frage vollends über den Rahmen dieser Studie hinaus.

Feststellungen

1. Die GSK funktioniert nicht schlechter als andere Schulen.

Wir stellen diese bewußt schlichte Feststellung an die Spitze, um damit zwei Gesichtspunkte zu betonen, die – dem Charakter einer Fallstudie entsprechend – im Bericht nicht hinreichend betont werden konnten.

Der erste Gesichtspunkt ist eine Schätzung der Andersartigkeit. Wenn wir Unterricht und Schulleben an der GSK mit dem vergleichen, was wir von anderen Schulen kennen, überwiegen die Gemeinsamkeiten. Bei allen Besonderheiten, die eine Gesamtschule von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien unterscheiden, muß doch festgehalten werden, daß die Unterschiede innerhalb dieser Schulformen und zwischen ihnen mindestens ebenso groß sind wie die Unterschiede zwischen ihnen allen und der GSK.

Erstaunlicherweise gilt die gleiche Aussage auch, wenn man den Ganztagsbereich nicht isoliert betrachtet, sondern nach seinen Rückwirkungen auf den Gesamteindruck fragt: auch dies macht die GSK insgesamt nicht zu einer ganz anderen Schule.

Vereinfachend, aber anschaulich ausgedrückt, fassen wir unser Urteil so zusammen: von allem, was wir sahen, fanden wir 20% spezifisch für eine Ganztagschule, 20% spezifisch für eine Gesamtschule und 60% typische Gemeinsamkeiten deutscher Schulen und ihrer Insassen.

Das Urteil wird weniger Erstaunen auslösen, wenn wir kurz an drei zentrale Gemeinsamkeiten erinnern: den Unterricht (nach nahezu identischen Stundentafeln als Fachunterricht in 45-Minuten-Einheiten erteilt), die Schüler (die dem Schülerspektrum jeder anderen Schulform ähnlicher sind als die anderen Schulformen untereinander, weil die Gesamtschule sie unter einem Dach vereint), die Lehrer (die zwar verschieden ausgebildet sind, aber durch Kooperation eine Annäherungstendenz entwickeln, die solche Unterschiede verringert). Die wichtigste Konsequenz aus diesem Urteil ist – da uns bei aller Aufmerksamkeit für die strukturellen Besonderheiten der GSK immer noch am meisten auffiel, wie unterschiedlich einzelne Schüler, Lehrer und Klassen sind, – daß die Schulverfassung eben nur den Rahmen schafft, innerhalb dessen es nach wie vor auf die Qualitäten einzelner Personen ankommt.

Der zweite Gesichtspunkt bezieht das unter dem ersten gewonnene Ergebnis zurück auf die theoretischen Erörterungen, mit denen wir unsere Zusammenfassung begonnen haben. Wenn die GSK nicht schlechter funktioniert als andere Schulen, dann ist das eine erstaunliche Leistung, bedenkt man, um wieviel größer ihr Problemhorizont ist. Hier geschehen ja Dinge, die andernorts für unmöglich gehalten werden – um nur an die wichtigsten zu erinnern:

- Schüler jeglicher Herkunft, Begabungsrichtung und Neigung werden zwei weitere Jahre gemeinsam unterrichtet, und auch in den folgenden beiden Jahren kommt man mit zwei Niveaus bei der Leistungsdifferenzierung aus.
- Lehrer aus verschiedenen Ausbildungsgängen arbeiten nicht nur zusammen, sondern akzeptieren die Umstellung darauf, im Prinzip eine 40-Stunden-Woche in der Schule zu verbringen, außerhalb des Unterrichts größtenteils in Teams.
- Eine Schule wächst Jahr für Jahr um rund 250 Schüler und 12 Lehrer und gewinnt trotzdem ein Gesicht, nicht zuletzt dank der Zusatzaufgabe, Ganztagschule und Bildungszentrum der Gemeinde zu sein.
- Eltern eines ganzen Schülerjahrgangs nehmen ihre Kinder am Ende des 5. Schuljahres ein Jahr zurück, um ihnen den Besuch der neuen Schule zu ermöglichen, und verschaffen der Schule damit einen furiosen Start,
- Ein Kommunalparlament steht über alle Wechselfälle der großen Politik hinweg zu seinem einstimmigen Beschluß und zu einer Schule, die jährlich über zwei Millionen DM kostet.

Man kann das nur mit dem Elan erklären, den die Größe der Aufgabe freigesetzt hat und immer noch fordert. Gewiß spielen weitere Faktoren mit: der ländlich-kleinstädtische Einzugsbereich, Lehrer, die sich freiwillig an die Schule melden, Eltern, deren Kindern sonst wesentlich geringere Bildungschancen geboten würden oder denen größere Kosten entstünden, wenn sie ihre Kinder auswärts auf eine weiterführende Schule schicken würden. In diesen Hinsichten wird man Erfahrungen aus Kierspe nicht in jede andere Region, insbesondere nicht in Städte mit reichhaltiger Bildungsinfrastruktur übertragen dürfen. Bedenkt man jedoch andererseits die Kassandrarufer, mit denen z. B. in Hessen die Opposition die Einführung integrierter Gesamtschulen begleitet, ist es schon ein Wunder, daß diese Schule überhaupt funktioniert, und ein noch größeres, daß sich fast jeder dort wohlfühlt.

2. Die GSK hat sich konsolidiert.

An dieser Stelle müssen wir betonen, daß wir in den Jahren 1977/78 in Kierspe waren und daß unser Urteil vielleicht anders ausgefallen wäre, wenn wir die Schule einige Jahre früher besucht hätten. Rückblickend wurde uns mit einiger Verwunderung berichtet, wie man die Zeit des Aufbaus überstanden habe, eines Aufbaus in jeder Hinsicht: in jedem Jahr ein neuer Schülerjahrgang und neue Lehrer, zeitraubende Grundsatzdiskussionen über das zu entwickelnde Konzept, vor allem aber Neubau im wörtlichen Sinne – die Schule eine riesige Baustelle und die Lehrer eine Art Bauherren nebenbei. In die Verwunderung mischt sich aber auch ein Ton des Bedauerns; so sehr jeder überfordert war, hatte er andererseits auch Gestaltungsspielräume, die mit der Konsolidierung verloren gingen. Die Erlasse werden weniger als Stütze, denn als Fessel empfunden, trafen sie die Schule doch zu einer Zeit, da sie gerade begonnen hatte, selbst aus ihren Fehlern zu lernen.

In dieser Hinsicht sind Klagen aus Kierspe bestimmt kein Einzelfall, vermutlich sogar repräsentativ über Nordrhein-Westfalen hinaus: die Pendelausschläge der Schulpolitik bedürften dringend einer Dämpfung. Wie anfangs zu viel Neuerung auf einmal verlangt wurde und es zugleich an Richtlinien fehlte, wird der Schule nun, wo sie diese schwierige Phase gemeistert hat, die gewonnene Mündigkeit wieder abgesprochen, wird ihr weniger Entscheidungsspielraum gelassen als sie in eigener Verantwortung ausfüllen könnte. Das Paradoxon wird noch deutlicher, wenn man die Ressourcen mit in Betracht zieht. Zu der Zeit, als viel Phantasie und Kraft darauf verwendet werden mußte, durch Improvisation immer die ärgsten Lücken im

Raumprogramm oder in der Ausstattung mit Lehrern zu stopfen, wurde der Schule zugleich die Entwicklung des Konzepts abverlangt; nun, wo die Ressourcen und das Konzept soweit vorhanden sind, daß man an die innere Ausgestaltung aller Einheiten gehen könnte, in denen sich sinnvollerweise jede Schule von der anderen unterscheiden sollte, wenn sie ein eigenes Gesicht gewinnen will, wird in genau diesen Gestaltungsspielraum hineinregiert.

Gewiß hat dieses Paradoxon allgemein-politische Gründe, deren Wirkung man auch in Zukunft nicht ganz ausschließen kann, aber ein wenig mehr Weitblick in der Aufbauphase und ein wenig mehr Zutrauen nach der Konsolidierung stünde einer Landesregierung an, die weitere Schulen nach dem nun entwickelten Modell einrichten will. Der pädagogische Hausverstand, der Kindern, die das Laufen lernen wollen, anfangs die Hand reicht und Gefahren zeigt, sie aber gehen läßt, wenn sie alleine laufen können, wäre in diesem Fall kein schlechter Ratgeber. Befürchtet werden müßte andernfalls, daß mit der Konsolidierung auch der Elan schwindet, der für die innere Ausgestaltung aller Einheiten des Unterrichts und des Schullebens nicht minder benötigt wird als seinerzeit in der Aufbauphase.

3. Die GSK bearbeitet Probleme.

Man kann nicht sagen, daß die GSK alle ihre Probleme gelöst hätte, aber man kann feststellen, daß sie Probleme bearbeitet, die an anderen Schulen nicht gesehen werden oder die es dort nicht gibt. Wir wählen hier als Vergleichsmaßstab hessische Gesamtschulen, weil dies vermutlich jedem, der diesen Schulen überhaupt skeptisch gegenübersteht, eher gestattet, dem Gedankengang unbefangen zu folgen.

Integrierte Gesamtschulen laden sich das Problem auf, Selektionsentscheidungen, die andernorts punktuell fallen, in einem kontinuierlichen Prozeß zu treffen, der mehrere Revisions Schleifen einschließt. Das Problem wird in dem Maße verkleinert und wegdefiniert, in dem auch in Förderstufen, Orientierungsstufen oder integrierten Gesamtschulen die Erstinstufung eines Schülers im Fachleistungskurssystem unwiderruflich ist. Die theoretisch zwar immer noch denkbare Umstufung (insbesondere Aufstufung) wird faktisch desto unwahrscheinlicher, je mehr Kursniveaus eine Schule unterscheidet. Bei zeitweise bis zu sechs Kursstufen und drei Umstufungsterminen in der Förderstufe konnte per definitionem kein Schüler den Durchstieg vom niedrigsten Kurs zum höchsten schaffen. Dieser Widersinn ist inzwischen abgeschafft, aber noch immer wird in Hessen – auch an integrierten Gesamtschulen – bereits in den ersten beiden Schuljahren, häufig nach sehr kurzer Beobachtungszeit und in drei Kursniveaus differenziert.

Vergleicht man damit die Regelung in Nordrhein-Westfalen, daß die äußere Differenzierung überhaupt erst mit dem Beginn des siebten Schuljahres einsetzt, muß man feststellen, daß diese Schulen länger mit dem Problem undifferenzierten Klassenunterrichts in den Leistungsfächern zu leben verstehen. Obwohl wissenschaftlich umstritten ist, ob sich in homogenen Kursen wirklich leichter unterrichten läßt und ob die Kurse (angesichts der Unzulänglichkeit der meisten Instrumente zur Leistungsmessung) wirklich homogener sind, handelt es sich zumindest subjektiv um ein Problem: Lehrer fragen sich, wie lange sie es durchhalten, dem gesamten Leistungsspektrum der Schüler gleichermaßen gerecht zu werden, Eltern befürchten, ihr Kind würde nicht hinreichend spezifisch gefördert, Kollegen von Schulen mit früherer oder deutlicherer äußerer Differenzierung erklären es für unmöglich, die Leistungsunterschiede durch innere Differenzierung aufzufangen, die sie gerade

dazu bewegten, nach äußerer Differenzierung zu rufen. Ohne Zweifel ist die GSK also den Vergleichsschulen darin überlegen, daß sie einen Zielkonflikt länger offenhält, in diesem Beispiel den Konflikt zwischen dem Prinzip der Zuteilung spezifischer individueller Lernchancen und den anderen Prinzipien möglichst großer Durchlässigkeit des Systems und möglichst ähnlicher Lernchancen für alle Schüler.

Damit ist nicht gesagt, daß die GSK dieses Problem auch gelöst habe, aber sie hat sich seiner angenommen und hält den Konflikt länger aus als hessische Förderstufen und Gesamtschulen.

Der Gedankengang ist entsprechend für alle anderen Besonderheiten der GSK im Vergleich zu hessischen Gesamtschulen oder zu Schulen mit anderer Verfassung durchzuführen. Wir haben das im Bericht getan und müssen hier nicht nochmals aufzählen, wie viele Probleme es sind, die an der GSK zusätzlich bearbeitet werden.

4. Die GSK bearbeitet Probleme professionell.

Daß jemand sich Probleme auflädt, ist zwar ehrenvoll, aber wenig verdienstlich, wenn er sie nicht auch zu lösen versteht. Eine wichtige Voraussetzung dafür, Probleme zu lösen, ist, daß man sie unverkürzt betrachtet und trotzdem arbeitsteilig angeht. Wir haben (insbesondere im 2. und 8. Kapitel) berichtet, wie an der GSK Probleme bearbeitet werden. Auffällig war das gelingende Zusammenspiel von formeller Arbeitsteilung und informeller Kooperation, von Professionalisierung des Lehrerberufs in einem gleichwohl unbürokratischen Betriebsklima. Besonderes Kennzeichen war die Dezentralisierung von Entscheidungen und die damit verbundene Teilautonomisierung von Subsystemen auf der einen, die kollegiale Unterstützung und der ungezwungene Umgangston auf der anderen Seite. Das wichtigste Funktionselement war die Ämterrotation, die zugleich der Fortbildung und der Vermeidung hierarchischer Strukturen dient.

Wir haben, auf Anregungen aus dem Kollegium, zu bedenken gegeben, daß diese Organisationsprinzipien mehr der horizontalen als der vertikalen Problemverarbeitungskapazität zugute kommen, müssen aber daran erinnern, daß der Vergleichsmaßstab in dieser Frage sehr kleine Schulen, insbesondere weniggegliederte Landschulen waren, nicht etwa Schulen ähnlicher Größe mit anderer Verfassung. An diesen ist nach unserer Kenntnis die vertikale Problemverarbeitungskapazität, die Vertiefung in Probleme der Bildung und Erziehung einzelner Kinder, auch nicht stärker ausgeprägt als an der GSK, die immerhin über ein eingespieltes Beratungsteam verfügt. Ferner sind an der GSK die Voraussetzungen zur Entwicklung vertikaler Problemverarbeitungskapazität zumindest auf der Bildungslinie günstig.

5. An der GSK wird Unterricht kooperativ geplant.

Die günstigste Voraussetzung für vertiefende Beschäftigung mit Bildungsfragen bietet die kooperative Unterrichtsplanung und -evaluation. Augenblicklich ist in diesem Zusammenhang zuerst auf die Wirkungen hinzuweisen, denen Lehrer damit ausgesetzt sind. Je intensiver die Kooperation, um so größer ist auch der soziale Druck, Mindeststandards im Unterricht einzuhalten. Gemildert wird dieser Druck einerseits durch die Intensität personaler Beziehungen, andererseits (und damit objektiv) aber auch dadurch, daß im Zuge gemeinsamer Planung eine „positive Nivellierung“ der Lehrerqualifikationen eintritt. Zwar hindert die kooperative Unter-

richtsplanung besonders qualifizierte Lehrer daran, die Spitzenleistungen zu erbringen, zu denen sie allein an einer kleinen Schule vielleicht fähig wären, das wird aber bei weitem dadurch aufgehoben, daß ihre Kenntnisse und Ideen nun der ganzen Gruppe zugute kommen, und dadurch, daß die Gruppe, was die Kenntnis der Schüler angeht, dem einzelnen Lehrer überlegen ist. Schon jetzt wird, insbesondere bei den Auseinandersetzungen um die jahrgangsübergreifenden Tests, der Zusammenhang zwischen Leistungsstand jeder Klasse, Güte des Unterrichts und Anforderungsstruktur differenzierter durchdacht, als das ein Lehrer tun kann, dem der Vergleich mit anderen Klassen und vor allem anderem Unterricht fehlt.

Würde der GSK die Möglichkeit eingeräumt, Lehrer wechselseitig hospitieren zu lassen, wäre zu erwarten, daß die vertikale Problemverarbeitungskapazität zugunsten der Schüler zunimmt, weil der hospitierende Lehrer – wie auch wir als Beobachter – Lernschwierigkeiten einzelner Schüler oder der ganzen Klasse besser wahrnehmen kann als der Kollege, der den Unterricht erteilt. Unterstützen könnte diesen Prozeß zunehmender Qualifizierung für die Wahrnehmung der Lernschwierigkeiten der Schüler eine konzeptuelle Trennung der Übungsstunden vom übrigen Unterricht, wie wir sie vorschlagen.

6. An der GSK dominiert der Unterricht.

Der Unterricht dominiert an der GSK in einem Maße, das uns in doppelter Hinsicht problematisch erscheint. Einmal beugt sich die Schule damit Vergleichsstandards, die von Schulen mit anderer Verfassung gesetzt sind. Entgegen allen Verlautbarungen und informellen Bemühungen erhalten damit im engeren Sinne kognitive Lernziele einen unverhältnismäßig großen Zeitanteil zugesprochen. Damit wären die Schüler überfordert, wenn nicht zugleich bei der Intensität des Unterrichts Abstriche vorgenommen würden. Das geschieht auch, und zwar mit der positiven Begründung, daß affektive, soziale und psychomotorische Lernziele auch im Unterricht verfolgt werden sollen. Diesem Konzept widerspricht nun aber die streng fachliche Orientierung des Unterrichts (Unterrichtsverteilung auf Fachlehrer, heterogener Stundenplan), so daß administrativ Unterrichtssituationen definiert werden, die bei weitem weniger für die Verfolgung solcher Lernziele geeignet sind als vergleichsweise Arbeitsgemeinschaften, offene Angebote oder die Projektwoche. Aus diesem Dilemma sind zwei Auswege denkbar. Entweder müßte im Unterrichtsbe-
reich auf das Klassenlehrersystem und projektartige oder gesamtunterrichtliche Arbeitszusammenhänge übergegangen werden. Daran hindert die Schule der Leistungsvergleich mit anderen Schulen und die Festlegung der Lehrerausbildung auf das Fachlehrersystem, allgemeiner: die falschverstandene „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts, die ihr von außen vorgeschrieben wird. Oder es muß eine klarere Funktionstrennung vollzogen werden: zwischen dem Ganztagsbereich, der sich bei weitem besser zur Verfolgung der Reformziele eignet, und einem (zeitlich eingeschränkten) Unterrichtsbereich, in dem mit höherer Intensität als bisher Basisqualifikationen erzeugt werden. An der Verwirklichung dieser Alternative hindert die Schule vor allem das Bewußtsein der meisten Lehrer, die sich einer Desintegration der Ziele und einer klareren Funktionstrennung der Aufgabenbereiche widersetzen, weil sie befürchten, in ihrer Identität gespalten zu werden: in einen Unterrichtsbeamten alten Stils einerseits und in einen Bildungs- und Erziehungsberater moderner Auffassung andererseits.

Das Problem, das sich die Schule damit aufgeladen hat, ist unter gegebenen Rahmenbedingungen vermutlich nicht zu bewältigen. Solange der Institution Schule

von der Gesellschaft in so hohem Maße Selektionsaufgaben und Qualifikationsaufgaben angesonnen, Erziehungsaufgaben aber nur in Festreden zugesprochen werden, wird sich auch die GSK dem Dilemma nicht entziehen können, daß die pädagogische Theorie, die in der Tat eine ausgewogene Integration der Ziele in jeder Situation befürwortet, den gesellschaftlichen Bedingungen schulischer Sozialisation weit enteilt ist.

Empfehlungen

In realistischer Einschätzung dieser Lage empfehlen wir daher eine klarere Funktionstrennung. Die Lehrer an der GSK hätten damit Lehrern an anderen Schulen immer noch voraus, daß sie nicht ausschließlich als Unterrichtsbeamte eingesetzt werden; sie könnten den Schülern ein Modell dafür bieten, wie man Pflicht und Neigung in Einklang bringt.

Die Einzelempfehlungen sollen zur Präzisierung eines Grundmodells beitragen, das der GSK einen möglichst großen, aber auch bearbeitbaren Problemhorizont erhält und die Voraussetzungen für die Bearbeitung der Probleme verbessert. Wir beschreiben damit Bedingungen, die erfüllt sein sollten, wenn weitere Schulen nach diesem Muster eingerichtet werden.

Da die einzelnen Empfehlungen jeweils am Ende der Kapitel nachzulesen sind, verzichten wir darauf, sie hier nochmals ausführlich zu wiederholen.

Im Prinzip sind drei Arten von Empfehlungen zu unterscheiden:

- Empfehlungen zu Strukturfragen,
- zur Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung,
- zur weiteren Forschung.

Die beiden Hauptprobleme der Struktur nordrhein-westfälischer Gesamtschulen, Integration und Differenzierung in Einklang zu bringen und die Schulen als Ganztagschulen zu unterhalten, scheinen uns – jedenfalls im Vergleich zu dem, was andere Bundesländer unter gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zustande bringen – gelöst zu sein.

Wir schlagen nur die Erprobung zweier Verbesserungsvorschläge vor: die Abrundung des Sekundarbereichs I durch die Einführung eines 10. Pflichtschuljahres für alle Schüler (bei Drucklegung bereits beschlossen) und die deutlichere Unterscheidung von Unterrichtsbereich und Ganztagsbereich. Die übrigen Einzelempfehlungen zur Verbesserung der Konferenzstruktur im Stufenbereich 5/6, die Aufhebung der Fachleistungsdifferenzierung in Deutsch und die Erweiterung des Spielraums bei der Bildung von neuen Stammgruppen im Zuge der fachübergreifenden Differenzierung im Stufenbereich 9/10 sind, sofern sich in weiteren Berichten ähnliche Empfehlungen ergeben, auf dem Erlaßwege und ohne großen finanziellen Aufwand zu regeln.

Ausgehend von einem in diesen Hinsichten verbesserten Modell stimmen wir mit der an der GSK mit Abstand dominanten Meinung überein, daß die wesentlichen Aufgaben der nächsten Jahre in der Curriculumentwicklung liegen. Sie sollte unseren Erfahrungen nach möglichst schulnah, d. h. in Verbindung mit schulinterner Lehrerfortbildung betrieben werden. Die dafür geeigneten Gremien sind in Gestalt der Fachkonferenzen und Jahrgangs-Fach-Teams bereits gebildet, lediglich für Erziehungsfragen müßten entweder die Klassenkonferenzen in ihren Funktionen gestärkt oder die im Rahmen der Beratung geknüpften Kooperationsbeziehungen formell abgesichert werden. Bei der Curriculumentwicklung ist (nach Anspruchsni-

veau, Produkten und Fristen) künftig präziser zwischen verschiedenen Fächern/Lernbereichen, Jahrgängen (Differenzierungsformen) und Unterrichtsbe- reich/Ganztagsbereich (Übungsstunden, Silentien, Arbeitsgemeinschaften) zu un- terscheiden. Entwicklungsaufträge sollten in diesem Sinne klarer befristet und spe- zifiziert vergeben, allerdings auch entsprechend mit Personal und Sachmitteln aus- gestattet werden.

Ein Teil der Entwicklungsaufgaben kann mit Forschung und Lehrerausbildung ver- knüpft werden (Modellversuche mit schulpraktischen Studien im Dienst der Ent- wicklungsaufgaben einer Schule). Insbesondere die Ausnutzung vorhandener und die Einführung weiterer Medien (von Schulbüchern bis zu Videobändern) sollte derart erprobt werden, daß Lehrerfortbildung damit verbunden werden kann.

Neben einer Reihe von Einzelfragen, die durch präzise Erhebungen an den Schulen geklärt werden können, sind zwei große Forschungsvorhaben zu empfehlen:

Eine Querschnittstudie über den Grad der Homogenisierung bezüglich bestimmter Leistungskriterien, wie sie durch die verschiedenen Differenzierungsmaßnahmen angestrebt wird, und eine Serie von Längsschnittstudien zu speziellen Entwik- lungsverläufen (Gesprächskultur, Methoden der Schüler u. ä.), die so miteinander koordiniert werden sollten, daß der Beitrag verschiedener Funktionsbereiche der Ganztagschulen zu der Gesamtentwicklung der Schüler deutlich wird.

Zur Erprobung einer entsprechenden Methodik (und wegen der Bedeutung für ein zentrales schulpolitisches Argument) ist zunächst eine solche Studie über „Lebens- läufe hochbegabter Schüler“ an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen zu emp- fehlen.

Schließlich sind weitere Fallstudien an anderen Schulen durch andere Forscher zu empfehlen; denn so wertvoll eine Fallstudie heuristisch sein mag, sind doch erst mehrere zusammen als Beweismittel in Entscheidungsfragen geeignet.

Anhang

1. Skizzen von Einzelsituationen

ZWEI KINDER WEINEN

Am Mittag des ersten Schultages, kurz nach halbeins – ein kleiner Junge fragt uns nach einem Telefon. „Dort mußst du reingehen, gleich die Treppe hoch, dann links den Gang hinter den Fenstern im...“ – hier stocke ich. Von hier aus ist es der erste Stock, wenn der Junge dort ist, wird es wie Parterre aussehen. Wir wissen auch noch nicht, daß es hier eine eindeutige Sprechweise und Numerierung gibt.

Ich hatte noch sagen wollen, daß der Gang in eine Halle führe und dort der Fernsprecher sei, da nimmt meine Frau den aufgeregten Jungen an die Hand, erreicht mit ihm den Fernsprechapparat – aber der ist defekt, ausgerechnet heute am ersten Schultag. Also quer durch die Halle zur Verwaltung, ob es ausnahmsweise möglich sei, die Eltern des Jungen über den Dienstapparat zu verständigen, daß er den Bus verpaßt habe: den Bus nach Lüdenscheid, Entfernung fast 20 km, am ersten Tag in der fremden großen Schule.

Es ist ausnahmsweise möglich, zumal ein „Schulforscher“ den Jungen begleitet, für ihn bittet. „Nun sag mir mal eure Nummer!“ Der Junge stockt, weiß sie jetzt nicht. „Na, wie heißt du denn? Dann suchen wir euch im Telefonbuch.“ – „Meykranz“ – „Meykranz mit ai, ei...?“ Der Junge verheddert sich, hat Tränen in den Augen. „Ihr habt doch Telefon zu Hause?“ – „Ja“, bestätigt der Junge und wirkt wieder etwas gefaßter. Während er ein Heft mit seinem Namen im Ranzen sucht, überfliegt die Sekretärin die Reihe im Telefonbuch. Erster Versuch: tüt – tüt – tüt – kein Anschluß unter dieser Nummer ...

Am nächsten Tag erfahren wir, daß es dann doch klappte, der Vater eine Stunde später mit dem Auto da war, alles doch noch gut ging, auch ohne elterliche Schelte. Was wird dieser Junge schreiben, wenn das Aufsatzthema lautet: „Mein erster Schultag“?

Unser vorletzter Tag, wieder weint ein Schüler, diesmal einer aus Klasse 9. Er wohnt in Rönsahl, wo auch unser Hotel steht, wir können ihn mitnehmen. Wir wundern uns – mit vier Jahren Fahrschülerpraxis hat man doch die Erfahrung gemacht, daß man schon irgendwie nach Hause kommt.

Der Schüler erzählt, noch im Auto vor Empörung schluchzend, daß ihn ein Freund in der Schlange wartender Schüler vorgelassen habe. Der Busfahrer habe ihn daraufhin geheißen, sich ganz hinten anzustellen, dies habe er befolgt. Als die Schlange wieder nach vorne gerückt war, schickte ihn der Busfahrer erneut ans Ende und dann nochmals – und nahm ihn dann schließlich gar nicht mit: der Bus sei voll.

Inzwischen sind die Schulforscher zu Insidern geworden, sie ahnen, welche Darstellung der Busfahrer gegeben hätte, und wissen darüber hinaus zwischen Problemen dieser Schule und Problemen jeder Schule zu unterscheiden.

ENDE DER ERSTEN RUNDE

Hier wie anderswo raufen die Schüler. Mit den Augen einer Mutter betrachtet, die nachher die Kleidung waschen und flicken soll, raufen sie zu oft, zu heftig und zu

viel am Boden. Doch Bewegungsdrang ist leichter zu stillen als zu kanalisieren, also wird gerauft.

Wann soll ich eingreifen? Als Mutter wäre ich schon eingeschritten, als Forscher halte ich mich zurück – mal sehen, wann der aufsichtführende Lehrer vorbeikommt, nach welchen Kriterien er eingreift oder zusieht. Neben mir tritt einer gegen ein Schließfach, etwa in Höhe meiner Schulter, der andere überbietet ihn noch. Das ist harmlos, wenn auch laut, weil das Fach leer ist. Es geht nur darum, wer mit einem Schritt Anlauf am höchsten nach einem Gegner treten kann; die beiden könnten das ja auch aneinander ausprobieren, beruhige ich mich.

Zu meinen Füßen hat einer den anderen im „Schwitzkasten“, der andere drückt dem einen mit der Hand die Nase platt, beide lachen. Die Hemden sind beiden längst aus der Hose gerutscht, der Dreck vom Fußboden geht direkt auf die Haut – und dort auch am leichtesten ab, denke ich bei mir. Mit ein paar geschickten Griffen bringen meine beiden Ringer Bewegung in ihre Szene, die beiden anderen lassen von dem Schließfach ab, weitere Schüler drängen hinzu, die ersten Anfeuerungsrufe werden laut.

Wir sagen es fast gleichzeitig, der Kollege, der hinzugetreten ist, und ich: „Ende der ersten Runde!“

EINE SCHLANGE REGENERIERT SICH

Wir stehen an, in der Schlange zur Cafeteria. Man bekommt Getränke dort, Süßigkeiten und Brötchen, solange der Vorrat reicht. Es geht hier nicht so schnell wie drüben an den beiden Schaltern für das warme Essen. Dort wie hier werden die Schlangen durch ein Geländer kanalisiert, ein armdickes Rohr in Hüfthöhe, von den Hausmeistern so einzementiert, wie sie Schüler kennen. Wo das Geländer anfängt, mahnt ein Schild: „Hier geht die Schlange los!“ – Unübersehbar!

Diese Schlange hat die von Reptilien bekannte Eigenschaft der Selbstregeneration, nur wächst sie nicht nur hinten nach, sondern auch in der Mitte. Das geht so: Man lehnt sich gegen das Geländer und unterhält sich mit einem Schüler in der Schlange. Der läßt vor sich etwas Platz, und schwupp, mit einer Andeutung von Unterschwung, kann man sich vor ihm in die Reihe schwingen. Man kann natürlich auch nur so tun und wieder zurückpendeln, wenn man Schwierigkeiten mit darauffolgenden Gliedern der Schlange zu gewärtigen hat. Dann war es – ganz harmlos – wirklich nur ein Mißverständnis, nie im Leben habe man daran gedacht, sich vorzudrängen.

Ich beobachte das Treiben. Habe selbst ein nicht ganz reines Gewissen, denn ich will eine Tasse Kaffee und eine Büchse Fanta holen, was offensichtlich nicht die gleiche Person zur gleichen Zeit trinkt – und auch anderen etwas mitzubringen, ist hier eigentlich nicht erlaubt. Eigentlich heißt, daß natürlich niemand kontrollieren kann, ob zwei Mars, drei Kaugummis, eine Tüte Milch und ein Brötchen schließlich nicht doch in den gleichen Magen wandern. Innerlich bereite ich mich darauf vor, mit der gleichen Empörung, die die Schüler so gut beherrschen, zu behaupten, ich tränke zu Hause immer das Fanta mit einem Schluck Kaffee, besonders, wenn es draußen so kalt sei wie heute. Lehrer unterliegen hier den gleichen Regeln – eigentlich.

Die Schlange vor mir regeneriert sich fröhlich von der Seite her. Erinnerungen steigen in mir auf an jene Zeiten, als beim Metzger der nächste immer ein Erwachsener

war, Kinder haben ja Zeit. Das war im Krieg und in den Jahren danach, und traf es sachlich nicht zu, so paßte es doch zum Geist der Zeit.

Mit dieser Erinnerung an frühere Kränkungen betrachte ich die kleinen Schüler vor mir, die brav wie ich warten. Sie haben möglicherweise im Unterricht gerade etwas über Gleichheit gehört: vor dem Gesetz, zwischen den Rassen, vielleicht von Chancengleichheit hier an der Gesamtschule; sie hatten sicher in den ersten Schultagen erklärt bekommen, daß man sich hier hinten anstellt und auch keine „Mitbringe-Aufträge“ annimmt. In gewissem Sinne stand ich hinter ihnen als das leibhaftige Bildungserlebnis: sieh nur, es ist nicht nur gesagt worden, daß sich die Lehrer hier anstellen, sie tun es wirklich. Ob ich vielleicht doch nur den Kaffee holen und auf mein Fanta verzichten sollte?

Aus meinen Träumen reißt mich eine Lehrerin, die mit freundlich kühler Beharrlichkeit das Gelände räumt. Nachdem sie zwei oder drei Empörungen mit: „Ja, ja, ich weiß!“ hat ins Leere laufen lassen, kommt Bewegung in meinen Teil der Schlange, das Reptil kriecht nicht, sondern schlüpft nun voran, dorthin, wo ich mit Erleichterung und nicht ohne das Gefühl, mich für erlittene Unbill zu rächen, bestellen kann: „Einen Kaffee **und** ein Fanta bitte!“

MAN WILL JA AUCH MAL NACHDENKEN

Wir sprechen über die Stundenpläne der Lehrer. Ein älterer Kollege klagt, aus dieser Schule komme man überhaupt nicht heraus. Ich wende ein, daß er doch zwei Nachmittage frei habe und auch die ersten vier Stunden an einem Vormittag. Er verweist auf die anderen Springstunden in seinem Plan: arbeiten könne er in dieser Zeit nicht. Gewiß, man unterhalte sich mit Kollegen, lese auch das eine oder andere, Mitteilungen der Verwaltung, ein Konferenzprotokoll – aber im Grunde sei das doch vertane Zeit.

Ein jüngerer Kollege, sein Plan ist objektiv viel zerrissener, sieht es anders. Er vergleicht seinen Plan mit dem einer Kollegin an einem benachbarten Gymnasium, sie habe bis zu sechs Stunden hintereinander ohne Verschnaufpause, sei nachmittags richtig „geschafft“, zu keiner geistigen Arbeit fähig, erst abends wieder. Er hingegen schätze die Freistunden. „Man will ja auch mal nachdenken“, sagt er und meint damit, daß man nicht von einer Stunde in die nächste hetzen will, nicht nur schnell umschalten, sondern bedenken will, was eben in dieser Stunde geschah, sich sammeln will für die nächste. Man könne durchaus die Hände dabei gehen lassen, Versuche ab- und aufbauen. Auch lesen, mit Kollegen sprechen? – Ja, auch – aber einfach mal allein sein zu können zwischendurch, das sei eine Annehmlichkeit, die nur diese Schule biete.

DIE OPPOSITION ZWINKERT

„Also Gesamtschule im Prinzip ist gut!“ Ich sitze am Nebentisch, mache Notizen vom vorhergehenden Gespräch. Der Satz ist einen Ton zu laut für den Kreis, in dem er gesprochen wird, ich soll den Satz hören. „Und nun wartest du, daß ich ‚aber‘ sage...“, reagiert der Kollege gegenüber, der das Spiel schon kennt.

In dieser Runde werden Witze über die DDR, den Kommunismus und russische Erfinder erzählt, auch der von zwei Landstreichern, die den Kapitalismus für sich entdecken. Natürlich muß ich mitlachen, auch über einige Bemerkungen zum Schulbe-

trieb: wie Kollege X seine Klasse suchte, wie Kollege Y von den Schülern ausge-trickst wird, die behaupten, sie müßten jetzt unbedingt zum Bus, wie viele Minuten von einer Sportstunde übrigbleiben, wenn sich die Schüler in Ruhe aus- und wieder anziehen.

Zuerst dachte ich, das klänge verbittert, lauschte nach hämischen Untertönen, spürte dem Kreis unter der Überschrift „subversiver Antikommunismus“ nach. Heute bin ich weiter, höre auch das Wohlwollen in der Ironie, weiß, daß in dem Kreis auch wechselseitig geflacht wird, nicht nur sanft. Wogegen sich diese Opposition richtet, das sind nur die in ihren Augen hundertprozentigen Gesamtschulfreunde, Leute, die Fehler nicht wahrhaben wollen, Mängel verschweigen, Pannen vertuschen möchten. Solche Leute werden aufgezogen, vom Nebentisch aus, mit gerade hinreichender Lautstärke.

Ich habe mitlachen müssen, habe die Aufforderung nicht krampfhaft überhört. Die Opposition hat mir zugezwinkert.

ÄNGSTE KEHREN WIEDER

Wenige Lehrer sagen, wir möchten sie bitte nicht im Unterricht besuchen, und nur einer bleibt dabei. In Gesprächen darüber wird immer dieselbe Erinnerung wach: wie es damals war, als der Schulrat kam.

Wir selbst können auch noch ein Lied davon singen. Bei uns war es ein grauer VW, der die Gefahr signalisierte. Unangemeldet, selbstverständlich, nicht gerade unfreundlich, aber preußisch unbestechlich der eine. Dieser ließ zu, daß man von Normen abwich, sofern man es begründen konnte und wenn sonst alles stimmte: der Lehrbericht, die Versäumnisliste. Wenn die Hefte der Kinder nach kontinuierlicher Arbeit aussahen, wurde nach der schriftlichen Vorbereitung des apl. Lehrers nicht gefragt.

Der andere war in ganz Hessen bekannt. Seinen Einstand gab er immer damit, daß er die jungen Lehrer vor der Vereidigung nach irgendeinem Artikel der Verfassung fragte und ihn auswendig hören wollte. Da mußten viele Lehramtsanwärter ein zweites Mal kommen, bevor der feierliche Akt vollzogen wurde. Kurz darauf, bei der ersten Besichtigung, nahm die junge Lehrerin hin, daß der Schulrat im Klassenraum vom Unterricht (den er schon vor der Tür zur Kenntnis genommen hatte) wenig Notiz nahm, statt dessen in aller Ruhe das Lehrerpult und darin die Handtasche inspizierte.

Solche gemeinsamen Erinnerungen an die Segnungen einer gewissenhaften Schulaufsicht lockern auf. Wir dürfen doch mitkommen. Aber die Erinnerung sitzt tiefer: „Eine richtige Stunde war das ja eigentlich nicht.“

Ich weiß auch noch, was eine richtige Stunde ist. Sie geht vorne mit Übung oder Wiederholung los, mit Anknüpfung oder Motivation. Dann kommt das Neue, das Überraschende, eine Frage, ein Problem, Spannung muß sich ausbreiten, die Kinder fiebern nach Erkenntnis, ringen um die Sache, kämpfen sich durch Widerstände. Der Lehrer rückt nur: die Sache in den Mittelpunkt, den Gegenstand ins richtige Licht, die eine oder andere Schüleräußerung zurecht. Am besten macht er das, wenn schon nicht im Gesprächskreis, dann wenigstens von hinten oder lässig am Fenster lehrend von der Seite. Das zeigt, er hat die Klasse in der Hand, locker wirkt dabei noch besser als fest. Dann macht es in allen Schülerköpfen gleichzeitig „Aha“, und es sind noch genau 15 Minuten Zeit, um gemeinsam mit den Schülern den Merktext zu formulieren oder eine vorbereitete Tabelle auszufüllen oder drei

Anwendungsaufgaben zu lösen. Die Stunde ist rund, und wie eine Klecks Sahne obenauf kommt bis zum ersten Ton der Glocke in einem Satz die Hausaufgabe. Perfekte Lektionen haben wir da vorzumachen gelernt.

Schlimm ist nur dran, wer daran wirklich geglaubt hat, wer sich ehrlich bemühte (und nicht nur augenzwinkernd oder mit sportlichem Ehrgeiz), aus jeglichen 45 Minuten eine „richtige Stunde“ zu machen. Der findet sich nun nämlich in dem Dilemma, daß viel Vernünftiges, was er tut, nicht diesem Schema entspricht. Je besser sein Unterricht wird, desto seltener hält er „richtige Stunden“. Nur sagt ihm das keiner. Denn weil er ja weiß, daß er selten „richtige Stunden“ hält, hat er Angst, jemanden in seine Klasse zu lassen.

Schlimmer noch ist daran, daß man sich tröstet, man könne eben nicht ein Lehrerleben lang in jeder Woche 28 perfekte Stunden halten; daß man sich insgeheim mit seiner Mittelmäßigkeit abfindet, während man doch – objektiv betrachtet – immer routinierter wird und immer seltener das Korsett benötigt, als das jene Musterlektionen bestenfalls einmal gedacht waren.

„Aber das haben wir euch doch immer gesagt“, höre ich meinen alten Ausbilder raunen, „daß ihr euch später freischwimmen sollt, auch von den Musterlektionen.“ Gesagt schon, nur können wir den grauen VW nicht vergessen, die Verfassungsartikel und das Kramen in der Handtasche – mit den Ängsten kehrt das Korsett wieder.

2. Elternbrief 5. Schuljahr

An die Eltern des 5. Schuljahres

Liebe Eltern,

vor Beginn des neuen Schuljahres möchten wir Sie und natürlich auch unsere künftigen Schüler der Gesamtschule mit einigen Regelungen vertraut machen.

Wir bitten Sie,

- die folgenden Angaben zu beachten und
- die nötigen Besorgungen zu machen.

1. *Der erste Schultag*

Der erste Schultag ist am 14. August 1978. An diesem Tage dauert der Unterricht für die Schüler des künftigen 5. Schuljahres von **10.00 – 12.00 Uhr**.

Ein Bus fährt durchs Volmetal und hält an jeder öffentlichen Haltestelle. Abfahrt Radermühle: 9.20 Uhr.

Die Schüler und Schülerinnen aus Rönsahl fahren um **9.30 Uhr** ab Rönsahl/Schule. Der Bus hält an jeder Haltestelle bis zur Gesamtschule.

Des weiteren fahren Busse durch nachstehend aufgeführte Ortschaften:

9.13 Uhr ab Mühlenschmidthausen	9.15 Uhr ab Berken Mühle
9.29 Uhr ab Limpurg	9.17 Uhr ab Halzenbach
9.10 Uhr ab Feld	9.25 Uhr ab Holt
9.13 Uhr ab Loher Hammer	

Schüler aus Halver können um **8.54 Uhr** mit einem Bus von Halver-Postamt fahren.

Meinerzhagener Kinder benutzen Linienbusse.

Die Lüdenscheider Kinder können um **9.05 Uhr** ab Sauerfeld fahren.

Die Rückfahrt erfolgt um **12.00 Uhr**.

Interessierte Eltern können am ersten Schultag mitkommen.

2. *Klasseneinteilung*

Ihr Sohn/Ihre Tochter ist in die Klasse 5.____ aufgenommen.

Die Schüler versammeln sich am ersten Schultag im Forum der Gesamtschule.

3. *Ganztagsbetrieb*

An den Tagen, an denen die Schüler an Nachmittagsveranstaltungen teilnehmen, können sie in der Schule zu Mittag essen. Dazu müssen sie z. Z. täglich DM 2,50 mitbringen, um am Essensmarkenautomaten die Essenskarte für den Tag beziehen zu können.

4. *Lernmittelfreiheit*

Wie Sie wissen, setzt sich die Schülerschaft der Gesamtschule zusammen aus Schülern, die sonst die Haupt-, Real- oder Höhere Schule besuchen würden.

Jede dieser Schularten hat eigene Bücher für die einzelnen Fächer, dagegen gibt es für die Gesamtschulform noch keine eigenen Lehrbücher. Wir suchen deshalb die pädagogisch modernsten Bücher aus, mal eines der Hauptschule, mal eines des Gymnasiums. Meistens brauchen wir Ausschnitte aus mehreren Büchern. Außerdem stellen wir viele Arbeitsblätter für die Schüler in der schuleigenen Druckerei her.

Wir sind eine Ganztagschule, und Ihr Kind bekommt in der Regel keine Hausaufgaben auf. Der gegebene Ort für die Bücher ist daher die Schule, die bemüht ist, einen reichen Bücherbestand aufzustocken und grundsätzlich jedes in der Schule benutzte Buch auch ausleihbar zu machen. Damit ist eine Vielfalt an Büchern jederzeit für die Kinder und evtl. auch für Sie verfügbar.

Alle Schüler bekommen im Verlauf der ersten Woche ein Schließfach zugeteilt, in das sie Unterrichtssachen jeder Art einschließen können. Obwohl die Schultaschen normalerweise in den Schließfächern bleiben, legen wir Wert darauf, daß die Schüler einmal wöchentlich ihre Hefte den Eltern vorlegen.

5. Schreibmaterialien und Schreibgeräte

Die Schüler des Jahrgangs 5 benötigen folgende Hefte:

- 2 Hefte DIN A 4 perforiert/liniert mit Rand (Deutsch/Englisch)
- 4 Hefte DIN A 4 perforiert/rautiert (Gesellschaftswissenschaft, Biologie, Arbeitslehre, Religion)
- 2 Hefte DIN A 4 kariert (Mathematik)
- 4 Hefte DIN A 5 kariert
- 1 Notenheft DIN A 4

Die Schüler benötigen folgendes Schreibgerät:

- 1 Marken-Schulfüller
- 1 Bleistift weich (z. B. Faber etwa 2 B)
- 1 Bleistift hart (z. B. Faber Nr. 3 H)
- 6 Buntstifte oder Filzstifte in verschiedenen Farben
- 1 Zirkel im Etui (auch als Stechzirkel verwendbar)
- 1 Kunststofflineal 30 cm
- 1 Geo-Dreieck (z. B. Aristo)
- 1 Vorhängeschloß (für Schließfächer) Sicherheitsschloß
- 1 Zeichenblock DIN A 3
- 1 Deckfarbenkasten
- 1 Schere
- 1 Tube Alleskleber

Zur Aufbewahrung dieser Sachen empfehlen wir eine nicht zu große Schultasche, eine flache Tasche oder einen Stoffbeutel mit Bandzug.

Das Schwimmzeug und die Sportsachen sollten in einem Plastikbeutel aufbewahrt werden, um ein Anfeuchten anderer Sachen im Schließfach zu vermeiden.

Mit freundlichen Grüßen

(Scholz)
Stufenleiter I

3. Arbeitschronik im Stundenplan (Kierspe 14. 8.–1. 9. 1978)

(Bei paralleler Tätigkeit: oberhalb des Trennungsstriches Ursula Diederich, unterhalb Jürgen Diederich)

ZEIT	8.00	8.50	9.55	10.45	11.40	12.30	13.55	14.25	15.15	
14. 8. Mo	Lehrer- konferenz		<u>Aufnahmefeier und Führung Jahrgang 5</u>					Stufen- konferenz Jahrgang 9/10	Stufen- konferenz Jahrgang 7/8	
15. 8. Di		Kl 5.4	Ma 5.4	En 5.1	Bi 5.4	De 5.5		<u>Fachkonferenz Deutsch</u>		
		Tutoren- wahl 11		Te 7.7.	Stundenpläne WP I 5.1 bis 10.7			<u>Fachkonferenz Technik</u>		
16. 8. Mi	Protokolle der beiden Vortage, Tagebuch und weiteres Vorgehen,							<u>Fachkonferenz Kunst</u>		
								<u>Fachkonferenz Chemie</u>		
17. 8. Do		Kl 5.6	Fa 5.7	Ma 5.4	En 5.6	En 5.7		<u>Fachkonferenz Englisch</u>		
			5.8		mit FLES ohne			<u>Fachkonferenz Mathematik</u>		
		Mu 7.4	Te 7.5	De 7.4	Ge 7.4	Ch 7.4				
			WP I							
18. 8. Fr		Ge 5.6	Fi 5.6	Fi 5.7	Mu 5.2			<u>Fachkonferenz Gesellschaftslehre</u>		
		En 9.4	Ma 9	WP De 9.4	De 9.4					
21. 8. Mo	Ku 5.1	Ma 5.2	Vorbe- reitung	Kl 5.3		Fragen an den	Te 5.1 5.2	Te 5.1 5.2		
	Ge 6.2	Bi 6.2	zu	Ph 6.1	Ph	Schul- leiter		Ph 6.3	Bi 6.3	
	oooooooo	oooooooo	12.30	oooooooo	oooooooo			oooooooo	oooooooo	
22. 8. Di	Fb5.6	Bi 6.1	Lehrer	oooooooo	oooooooo			<u>Stufenkonferenz Jahrgang 5/6</u>		
	Ph 6.6	Nachge- spräch	Vorge- spräch	Ge 6.2	Ge 6.4					
	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo					
23. 8. Mi	<u>Stufensprecher -Wahl Jg. 5/6</u>							<u>Beginn der Ar- beitsgemein- schaften für alle Jahrgänge</u>		
	Ge 6.3	Nachge- spräch	Ph 6.1	Ph 6.2	Ge 6.1		Ph 6.5			
	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo		oooooooo			
24. 8. Do	oooooooo	Bi 9.2.	oooooooo	Organi- sation	oooooooo	oooooooo		<u>Weitere AGs Jahrgang 5/6</u>		
	Ge 6.6	einge- laden	Ge 6.3	Pläne	oooooooo	Ph 6.6		<u>Freizeitbereich</u>		
	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo					
25. 9. Fr		Ober- stufen Büro	Ge 6.7	Ge 6.8	Ge 6.5			De 8.7	De 8.8	
		Verlaufsprot.	oooooooo	oooooooo	oooooooo			De 8.8	De 8.7	
28. 8. Mo		<u>Stundenplan- änderungen</u>		De Dif.	Terminver- einbarungen	Vorge- spräch	De Dif	WP II 9		
	Bi 6.4	Bi 6.8	De Dif	Ge 6.7		Latein 9-13	Bi 6.7	Latein		
	oooooooo	oooooooo	8.7/8				oooooooo			
29. 8. Di	7.5/6	Latein	8.3/4	Latein	8.1/2					
	Ma Dif	13ab11	De Dif	13ab 9	De Dif					
	7.5/6		8.3/4	8.3/4	8.1/2					
30. 8. Mi	Informationsbesuch in Gummersbach Stadtdirektor und Schuldezernent							<u>Bibliotheks AG Schulpsychologe</u>		
31. 8. Do	Pädagogik 11 Nachgespräch		Schülerrat: Sitzung, Wahlvorbereitungen				<u>Gespräch mit der Schulleitung</u>			
1. 9. Fr	Ph 7	Ma Dif	Ma Dif	Ma Dif		Jahrgang 7 Ma-Team	<u>Pädagogik 12 Leistungskurse Pädagogik 13</u>			
	WP I	7.7/8	7.1/2	7.9						

Zeichenerklärung: Ziffern: 6.4 = Klasse, 7.1/2 = Kopplung 7.1 mit 7.2 bei Differenzierung (Dif), sonst = Jahrgang

Kl = Klassenlehrerstunde, F = Führung (i = innen, a = außen, b = Bibliothek), WP (I oder II) = Wahlpflichtbereich; im übrigen die Fächer: Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Gesellschaftslehre, Mathematik, Physik, Musik. oooooo = standardisierte Protokollführung.

Benutzte Literatur:

- Arbeitsgruppe:
Information Strukturbereich Gesamtschule, Informationen. Düsseldorf 1978/79
- Deutscher Ausschuß
für das Erziehungs-
und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, bes.
S. 59ff., S. 267ff.
- Diederich, J.: Fördern im Kernunterricht. Hannover 1973
- Fend, H.: Schulklima. Weinheim 1977
- Zentrale Arbeits-
gruppe im Gesamt-
schulversuch NW: Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Erlaßsammlung, 3. Aufl. 1976,
Ergänzung 1977, Ergänzung (Stand 1. 1.) 1978
- Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806).
Zitiert nach: Kleine Pädagogische Texte, Bd. 25. Weinheim 1952
- Kounin, J. S.: Techniken der Klassenführung. Bern/Stuttgart 1976
- Mayntz, R.: Soziologie der Organisation. Reinbek 1963
- Wulf, Ch.: Der Lehrer als Berater. Beratung in der Schule.
Beides in: Hornstein, W./Bastine, R./Junker, H./Wulf, Ch. u. a.: Bera-
tung in der Erziehung. Frankfurt 1977; S. 640ff.

Literaturhinweise

(Für Leser, die sich mit bestimmten in der Fallstudie behandelten Aspekten allgemeiner und gründlicher auseinandersetzen wollen)

Keim, W.: Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1973

Raschert, J.: Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment. Stuttgart 1974

Pädagogisches Zentrum: Gesamtschul-Informationen. Berlin 1968ff.

Eigler, G. u. a.: Lernen in der Ganztagschule. Frankfurt 1977

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule: Gesamtschule als Ganztagschule. Bochum 1976

Lohmann, J.: Die Ganztagschule. Heilbrunn 1967

Etzioni, A.: Soziologie der Organisationen. München 1967 u. ö.

Isenegger, U.: Schulen und Schulsysteme. München 1977

Peter, H.-U.: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim 1973

Döring, P. A. (Hrsg.): Große Schulen oder kleine Schulen? München 1977

Fatke, R.: Schulumwelt und Schülerverhalten. München 1977

Schreiner, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Frankfurt 1973

Baumert, J./Raschert, J.: Vom Experiment zur Regelschule. Stuttgart 1978

Berg, H.-Ch.: ...gelernt haben wir nicht viel... Braunschweig 1976

Fend, H.: Soziologie der Schule I–IV. Weinheim 1974/79

Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. 10. Aufl. Stuttgart 1977

Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 3./4. Aufl. 1964

Messner, R./Rumpf, H.: Didaktische Impulse. Wien 1971

Hopf, D.: Differenzierung in der Schule. Stuttgart 1974

Keim, W.: Schulische Differenzierung. Köln 1977

Yates, A. (Hrsg.): Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim 1977

Lingelbach, K.-Ch. (Hrsg.): Materialien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg 1975 u. ö.

Hornstein, W. u. a.: Beratung in der Erziehung. Frankfurt 1977

Betzen, K./Nipkow, E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule Gesellschaft. München 1971 u. ö.

Gahlings, I./Moering, E.: Die Volksschullehrerin. Heidelberg 1961

Nöth, W.: Zur Theorie beruflicher Sozialisation. Kronberg 1976

Agrarsoziale Gesellschaft (Hrsg.): Planungsrahmen für Schul- und Bildungseinrichtungen in ländlichen Gebieten. Göttingen 1971

Preissler, G. (Hrsg.): Raumordnung und Bildungsplanung. Frankfurt 1968

Rolff, H.-G. u. a.: Die Stufenschule. Stuttgart 1974

*



ISBN 3-506-88901-X