

Moegling, Klaus

Zeitgemäße gymnasiale Bildung. Gesellschaftliche Entwicklungen und Folgerungen für die Praxis

Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 291-301



Quellenangabe/ Reference:

Moegling, Klaus: Zeitgemäße gymnasiale Bildung. Gesellschaftliche Entwicklungen und Folgerungen für die Praxis - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 291-301 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275714 - DOI: 10.25656/01:27571

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275714>

<https://doi.org/10.25656/01:27571>

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

Klaus Moegling

Zeitgemäße gymnasiale Bildung

Gesellschaftliche Entwicklungen und Folgerungen für die Praxis

Die Frage nach der Zeitgemäßheit im Bildungswesen darf nicht mit dem Wunsch nach modischer Angepasstheit verwechselt werden. Zeitgemäßheit muss traditionell Bewährtes und aktuell sowie zukünftig Notwendiges prinzipiengelenkt miteinander in Einklang bringen, ohne vorschnell jeder modischen Forderung zu erliegen. Nicht jede – noch so lautstark erhobene – gesellschaftliche Forderung ist ungebrochen in den schulischen Bildungsraum zu transferieren und dort umzusetzen. Insbesondere die *Priorität erziehungswissenschaftlich und schulpädagogisch begründeter Bildungsprinzipien*, die einen eigenen Bildungsraum Schule konstruieren, sollten in ihrem Anspruch auf Bildung im Sinne der Anleitung zur Selbstbildung des zur Mündigkeit befähigten Subjekts nicht vorschnell zugunsten technologiebezogener Anpassungsforderungen fallen gelassen werden. So sollte beispielsweise die bildungstheoretisch fundierte gymnasiale Prioritätenliste für reformorientierte Innovationen sich nicht auf das Medienthema zulasten substantieller Reformbemühungen einengen lassen. Nicht die allseits geforderte Versorgung der Gymnasien mit Computern und Internet und der Einbezug dieser Medien in den Unterricht scheinen das Hauptproblem der Gymnasien zu sein.

Natürlich sind die notwendigen Investitionen und eine sinnvolle medienpädagogische Ausrichtung des Umgangs mit *moderner Informationsverarbeitungstechnik* auch für das Gymnasium angesagt und auch hier ist eine Entwicklung oftmals notwendig. Das grundlegende gymnasiale Defizit ist aber eher in anderen Bereichen zu suchen, da einerseits das gymnasiale Schülerklientel im Umgang mit Computer und Internet in der Regel überdurchschnittlich gut vorbereitet und ausgerüstet ist und andererseits der medienpädagogische Umgang ebenfalls den institutionellen Strukturen – und damit auch Blockaden – des Gymnasiums als Institution unterliegt. Oder anders formuliert: *Computer können den Innovationsstau des Gymnasiums nicht lösen.*

Die gegenwärtige schulpädagogisch fundierte Kritik am Gymnasium lässt sich daher – unter Vernachlässigung des Medienthemas – wie folgt zusammenfassen¹:

- Das *Bildungsverständnis*, die Kooperationskultur, das Zeitmanagement, die Methoden zur Leistungsmessung, die Inhaltsauswahl und die Unterrichtsmethoden des Gymnasiums seien nicht mehr zeitgemäß und nicht an der Lösung der ge-

¹ Vgl. die zusammengefasste Kritik am Gymnasium z.B. bei Gruber 1998, Liebau/Mack/Scheilke 1997, v. Hentig 1975, Huber 1995, Kutschmann 2000, Messner 1998, Moegling 1998 u. 2000, Rumpf 1997, Stübiger 1998 u. 2000.

sellschaftlichen Schlüsselprobleme (Klafki 1985, 57ff.) unserer Zeit und somit auch nicht an den gesellschaftlichen Erfordernissen der Zukunft orientiert.

- Gymnasiallehrer würden sich in der Regel immer noch als *isolierte Spezialisten für ihr Fach* begreifen, das im 45-Minuten-Rhythmus in immer wieder wechselnden Lerngruppen eher lehrerdominiert unterrichtet würde. Ein derartiges gymnasiales Lehren und Lernen sei nicht an den erheblichen Lernkapazitäten der Gymnasialschüler im Bereich kreativer und selbstständiger Arbeit ausgerichtet. Gymnasiales Lehren und Lernen *überfordere* die Schüler in Bezug auf Stillsitzzwang, Konzentration auf lehrerzentrierte Faktenvermittlung, Lebensferne und Zersplitterung des Lernalltags in fachspezialisierte 45-Minuten-Häppchen. Allerdings *unterfordere* gymnasiales Lehren und Lernen wiederum die Schüler in Bezug auf ihre Fähigkeit zu selbstständiger Problemdefinition, selbstständiger Informationsbeschaffung und -verarbeitung, vernetztem Denken und kreativer Problemlösung. Gymnasien seien einem überkommenen Intelligenzbegriff verhaftet, der auf formallogische Operationsfähigkeit und Gedächtniskunst ausgerichtet sei.

Wenn diese Kritik an der organisatorischen Verfasstheit und Bildungswirksamkeit des Gymnasiums auch nur in Ansätzen stimmt, dann *ist das Gymnasium ein „institutioneller Saurier“*, dessen Zeit in dieser Form vorbei ist und der die enorme Chancen zur Evolution nutzen muss, die ihm die ca. ein Drittel der Eltern geben, die ihre Kinder dem Gymnasium bundesweit aufgrund der Abiturerwartung und dessen homogenerer sozialer Zusammensetzung anvertrauen.

Des Weiteren müsste man folgern: Wenn das Gymnasium schon der Schultypus ist, der aufgrund seiner privilegierten Vergabeberechtigung von Lebenschancen bevorzugt angewählt wird, dann sollte es auch seiner Verantwortung gerecht werden, *sich selbstkritisch überdenken* und sich zu einem zeitgemäßen und modernen Schultypus hin entwickeln, der den berechtigten Erwartungen der hiervon betroffenen Subjekte und den gesellschaftlich-institutionellen Anforderungen gerecht wird.

1. Gesellschaftsbezogene Begründung und geeignete Maßnahmen gymnasialer Reform: Notwendigkeit eines deutlichen Innovationsschubs

Zentrale ökonomische, politische und kulturelle Umwälzungen erfordern eine *„institutionelle Entrümpelung“* des Gymnasiums:

- In Zeiten *globalisierter Strukturen* treten die Gesellschaften und kulturellen Räume mit ihren jeweiligen Potentialen zum (oftmals ungleichen) Wettbewerb an. Deutschland hat keine nennenswerten Bodenschätze, auch keine Billiglöhne zu bieten (was bei Letzterem auch nicht wünschenswert wäre). Es ist vor allem die Stabilität des demokratischen Systems und die durch Bildungsprozesse erzeugte Qualifikation der Nachwuchsgenerationen, die Deutschland im internationalen Maßstab konkurrenzfähig macht.
- Die *Abnehmer gymnasialer Bildung* – Hochschulen und berufsbezogene Ausbildungsinstitutionen – haben hinreichend deutlich gemacht, dass ihnen die Durchschnittsqualifikation der Abiturienten aufgrund der sich verändernden Ausbildungs- und Berufssituationen nicht ausreichen und als defizitär zu betrachten sind. Beide Ausbildungsbereiche fordern, dass Abiturienten sowohl

die Fähigkeit zum vernetzten, übergreifenden Denken als auch zum selbstständigen Arbeiten – allein und im Team – als Qualifikation mitbringen müssten. Es ist hierbei eine andere Form der Intelligenzleistung gefordert, die nicht so sehr auf die Anhäufung deklarativen Wissens (Wissen über die Dinge), sondern auf die Entwicklung prozeduralen Wissens (Strategien, wie wir mit den Dingen umgehen) bezogen ist. Hierbei zeigt die Lernforschung, dass vor allem „selbst entdeckte Strategien“ effizient verarbeitet und wieder angewendet werden müssten und es nicht so sehr die Rolle des Lehrers sein kann, bestimmte Lernstrategien zu vermitteln, sondern „eine Lernumgebung zu schaffen, welche zur Entdeckung und Diskussion von Strategien anregt.“ (vgl. Büchel, 2000, 292 und 297). Auch fordern in diesem Sinne die Abnehmer gymnasialer Bildung eine bessere Vorbereitung auf die Ausbildungsplatzwahl und die Berufswelt insbesondere in den Klassen 9 und 10 und in der gymnasialen Oberstufe ein. Die TIMS-Studie machte bekanntlich deutlich, dass z.B. die mathematischen Fähigkeiten deutscher Schulabsolventen – und hier sind die Gymnasien ebenfalls den führenden asiatischen Ländern unterlegen² – zu geringe anwendungs- und problemorientierte Qualifikationsanteile enthalten. Huber (1997, 307ff) verweist darauf, dass gerade eine zeitgemäße gymnasiale Allgemeinbildung berufsbezogenes Wissen und an beruflichen Notwendigkeiten orientierte Fächer als Bildungsmöglichkeit im Sinne einerseits einer „sozio-ökonomisch-technischen Grundbildung“ (308) und andererseits einer „exemplarischen Spezialisierung“ (309), z.B. im Bereich des Rechts, des Gesundheitswesens oder der Elektrotechnik einbeziehen müsste. Er plädiert hier für einen erweiterten Begriff Allgemeiner Bildung, dem sich das Gymnasium stellen müsse.

- Sowohl die Wirtschaft als auch die Hochschulen stimmen in einem erstaunlichen Maße darüber überein, dass das traditionelle gymnasiale Bildungsprofil nicht im erforderlichen Ausmaß die Kompetenzen fördere, die zur Lösung der aktuellen und zu erwartenden *gesellschaftlichen Schlüsselprobleme* notwendig wären. Vergleicht man die einschlägigen Studien, z.B. die NRW-Studie (Bildungskommission 1995), Arbeiten Klafkis (z.B. 1985) oder Hubers (z.B. 1995), sind vor allem folgende gesellschaftlichen Schlüsselprobleme zukünftig zu bearbeiten und zu lösen:

- * Beschaffung sinnvoller Arbeit in Zeiten des Informationszeitalters und radikaler Rationalisierung
- * Lösung der Spannung zwischen Ökologie und Ökonomie, Ethik und Technik im Sinne von Nachhaltigkeit
- * Durchsetzung des Demokratieprinzips in der Gesellschaft
- * Bearbeitung der Friedensfrage im System internationaler Sicherung
- * Bannung der Gefahr aufkommenden Rassismus im Zeichen der modernen Völkerwanderung
- * Verringerung des nationalen und internationalen Reichtumsgefälles und der erheblichen Differenzen der Lebensqualität

Die Lösung derartiger Schlüsselprobleme *verlangt nach veränderten Ausbildungsanforderungen und beruflichen Profilen* und benötigt menschliche Qualifikationen auf einem hohen Niveau, die mit den herkömmlichen, auf fach-

2 Dies bedeutet nicht, dass es an deutschen Gymnasien darum gehen kann, die asiatischen Lehr- und Lernformen zu imitieren.

spezialisierte Belehrung ausgerichteten Methoden des Durchschnittsgymnasiums nicht mehr erzeugt bzw. gefördert werden können. Insbesondere das Gymnasium, aber auch die durchschnittlichen A-Kurse bzw. gymnasialen Zweige der Gesamtschulen, deren Absolventen zukünftig in den zentralen Entscheidungsebenen zur Lösung dieser Schlüsselprobleme sitzen werden, brauchen einen deutlichen Innovationsschub in Bezug auf Strukturen und Unterrichtsmethoden, um hier den notwendigen Beitrag liefern zu können. Kreativität im Problemlösen wird nicht durch monotone Belehrung erzeugt. Handlungsfähigkeit entsteht nur über Handeln selbst, d.h. der Integration von ‚Machen und Denken‘, von Selbsttätigkeit und kritisch-rationaler Durchdringung. Lernen des Lernens entsteht nur durch einen Unterricht, in dem selbstständig erkundet und geforscht wird. Komplexes und vernetztes Denken kann nur entstehen, wenn fachliches und überfachliches Lernen miteinander sinnvoll integriert wird. Ethische Orientierungen entstehen weniger durch belehrende Sachtexte, sondern am ehesten in der Begegnung mit dem von Ausgrenzung Betroffenen, Urteilsfähigkeit entsteht vor allem dann, wenn derartige Urteile ernst genommen werden und zu Konsequenzen führen.....

Derartige gesellschaftliche Anforderungen bedingen folgende Maßnahmen:

- Lehrer müssen sich auch am Gymnasium in ihrer Dominanz zurücknehmen und endlich der schulpädagogischen Forderung entsprechen, zunehmend zum Berater und Moderator von Lernprozessen zu werden. Der selbstständige Erkundungs- und Reflexionsprozess und die kommunikative Lösung von Problemstellungen im Team müssen Vorrang vor dem Lehrer-Input haben (Gruber 1998, 137f, Stübiger 1998, 187)³. Angesichts der „Unübersichtlichkeit und Inauthentizität des Wissens“ sowie seiner „Unabgeschlossenheit und grundsätzlichen Revidierbarkeit“ ist der Lehrer eher in seiner aufklärerischen Funktion als *Intellektueller* gefordert, der den Schülern die kritisch-reflexive Herangehensweise an kulturelle Wissensbestände vermittelt (Kutschmann 2000, 435).
- *Vernetztes Denken* kann nur durch das Überschreiten der engeren Fächerperspektive gefördert werden. Inhalte und Methoden müssen sich an den tatsächlichen fachlichen und überfachlichen Anforderungen zu lösender gesellschaftlicher Problemstellungen orientieren und mehr als „eine Anhäufung von Fachwissen“ (Gudjons 1998, 10) darstellen. Schlüsselqualifikationen können nicht lehrend vermittelt werden, sondern entstehen vor allem im kooperativen, die Grenzen der Fächer überschreitenden „Eindringen in ein exemplarisches Problem, an dem das Ineinanderwirken von z.B. naturwissenschaftlich-technischen Grundlagen und sozialer Verfasstheit, von mikro- und makroökonomischen Entscheidungen, lokalen und globalen Verhältnissen erarbeitet werden kann.“ (Huber 1997, 316) Hierbei muss einerseits die Vermittlung der basalen Fähigkeiten mit dem Blick insbesondere auf die deutsche und englische Sprachkompetenz und den elementaren mathematischen Fähigkeiten bis zum Abitur auf dem notwendigen Niveau gewährleistet sein. Andererseits sind Stoffanhäufungen und Pflichtbindungen in anderen Bereichen deutlich zugunsten zeitgemäßerer Bildungsanforderungen abzubauen. Innovative unter-

³ Dies schließt einen gezielt eingesetzten, gut vorbereiteten und motivierenden Lehrerkurzvortrag nicht aus, sondern stellt eine Prioritätenverschiebung in der unterrichtlichen Kommunikationsstruktur dar.

richtsorganisatorische Formen mit einer anderen Zeiteinteilung und einer vom Ansatz auf inhaltliche Vernetzung her angelegten Fächerbündelung müssen der Notwendigkeit zur interdisziplinären Ausrichtung gymnasialer Bildung entsprechen. So sind die Versuche der Max-Brauer-Schule in Bezug auf die den Fachunterricht ergänzende Profilbildung in der gymnasialen Oberstufe wegweisend (Bastian/ Combe/ Gudjons/ Herzmann/ Rabenstein (2000)).

- Auch im nicht-sprachlichen Unterricht müssen die international wichtigen Sprachen einbezogen werden. Neben der Einrichtung *bilingualer Zweige* sind auch im „Normalunterricht“ bilinguale Materialien und Unterrichtsphasen sinnvoll einzufügen. Sprachwerkstätten und *bilinguale Informations- und Kommunikationszentren* sind einzurichten. Nur in einer breiten Anwendung kann die für eine sich internationalisierende Gesellschaft notwendig Sprachkompetenz gymnasialer Schüler wachsen und gleichzeitig „eine interkulturelle Komponente gymnasialer Bildung“ angelegt werden (Leuck 2000, 184).

- Die *Berufs- und Arbeitswelt* muss deutlicher in das gymnasiale Curriculum einfließen. Die Streichung des Arbeitslehre-Unterrichts beispielsweise für hessische Gymnasien ist hierbei kontraproduktiv. So sollte neben dem Betriebspraktikum in der Jahrgangsstufe 9 auch ein deutlich berufs- und ausbildungswahlorientiertes Betriebspraktikum in der gymnasialen Oberstufe eingeführt werden. Besonders zum Ende der Sekundarstufe I und in der gymnasialen Oberstufe sollte die Berufswahlentscheidung und Ausbildungswegentscheidung von Lehrer-Teams und von einem speziell jeweils einer Jahrgangsstufe zugeordneten Lehrer betreut werden, so wie es z.B. in der gymnasialen Oberstufe der Gesamtschule Haspe praktiziert wird (vgl. Helmig/ Konietzko 1999, 120). Gymnasien sollten sich der berufsbezogenen Qualifikationen ihres Personals vergewissern und auch Kooperationsformen mit Berufsausbildern eingehen, um für jeden Schüler zumindest einen Kurs beruflicher Spezialisierung in der gymnasialen Oberstufe anzubieten, der wiederum betriebspraktische Phasen einschließt.

- Die *Kooperationskultur der Lehrerkollegien* muss sich ändern hin zu einer intensiveren Befassung mit dem schulischen und berufsbezogenen Ausbildungsweg der Schüler. Die halbstündige Leistungsnotenberatung pro Schulhalbjahr und seltene zum Zwecke von Disziplinarmaßnahmen durchzuführende Konferenzen reichen nicht aus, um ein lerngruppenbezogenes Lernmilieu anzulegen, hinter dem ein gemeinsames, von dem Lehrer-Team getragenes pädagogisches Konzept steht. Erfahrungen hiermit machen deutlich, dass insbesondere die Eltern eine derartige Kooperationsintensität im Interesse ihrer Kinder verlangen (vgl. Moegling 2000, 271).

- *Schulprogramme* müssen in festgelegten Zeitspannen an den notwendigen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen orientierte Ziele formulieren, deren Erreichung mit den hierfür geeigneten wissenschaftlichen Mitteln der Evaluation zu überprüfen sind. Hauptakteure schulischer Evaluation sind die hieran schulisch beteiligten: Lehrer, Schüler und Eltern. Es ist darauf zu achten, dass gymnasiale Schulprogramme in ihren Ist-Analysen und in ihren Evaluationen nicht beschönigen, sondern in Zusammenarbeit mit unabhängigen Experten, z.B. Mitgliedern schulischer Unterstützungssysteme oder über wissenschaftliche Begleitforschung, ihre Ergebnisse selbstkritisch formulieren.

Hierbei ist Kutschmanns Vorschlag (2000, 437) eine gute Anregung, dass sich jede Schule eine/n engagierten Ansprechpartner/in an einer Universität in ih-

rer Region holt, um einerseits wissenschaftliche Begleitung bzw. Tutoriat zu bekommen, aber andererseits auch die Hochschulen mit der Organisations- und Lernkultur der Schulen praxisnah zu konfrontieren.

2. Subjektorientierte Begründung und Maßnahmen gymnasialer Innovation: Plädoyer für Nachhaltigkeit und gegen das ‚Schwammprinzip‘

Das Abspeichern von Informationen und die identitätsgeleitete Erkenntnisbildung sind zwei unterschiedliche Aneignungsprozesse.

- Tiefergehendes und letztlich dadurch auch effizientes Lernen entsteht, wenn Kinder und Jugendliche von einem ihnen lebensgeschichtlich oder lebensweltlich bedeutsamen Problem berührt werden und ein Thema sie mit ihrer Person in den Lernprozess verwickelt – das Prinzip der *Nachhaltigkeit im Lernen*⁴. Nur so kann ein Lernen über den nächsten Test, die nächste Klausur hinaus erzielt werden. Ansonsten herrscht das ‚Schwammprinzip‘ vor: Die Schüler lernen unter dem Zwang der Verhältnisse für die nächste Klassenarbeit, der Schwamm saugt sich voll. Zur Klassenarbeit werden die Informationen wieder – wie das Wasser aus einem Schwamm – ‚herausgedrückt‘. Der Schwamm ist wieder leer – es sei denn das Wissen wird noch einmal für eine andere Prüfung gebraucht. Dies bedeutet ‚Lernen für die Schule‘ und nicht ‚Lernen für das Leben‘. Ein derartiger ‚Lernprozess‘ stellt eine ungeheure Vergeudung gesellschaftlicher Ressourcen und subjektiver Lebenszeit und Lebensenergie dar. Es handelt sich um alibihafte Lernen, das inszeniert wird, um die eigene Arbeitstätigkeit zu legitimieren oder weil man es einfach nicht besser weiß. Die Grundschulpädagogik und reformorientierte Teile des Gesamtschulwesens haben hier einen viel stärker am Subjekt orientierten Lernbegriff und ein tiefergehendes Verständnis vom Lernprozess selbst entwickelt, als dies insbesondere in der durchschnittlichen Gymnasialpädagogik der Fall ist.

Die Erkenntnis subjektorientierten Lernens hat nicht nur moralische Gründe, sondern weiß darum, dass Lernen ohne die Berücksichtigung der vom Schüler her gedachten Lernprozesse gar nicht funktionieren kann – so Held (2000, 82): „Jede innere Veränderung bleibt der Autopoesis untergeordnet, sie ist selbstreferentiell, d.h. systemkompatibel und strukturdeterminiert.“

- Es muss die *Ich-Identität* der Schüler im Lernprozess gestärkt werden. Angesichts des zunehmenden Verlustes traditioneller Werte und der einhergehenden Unübersichtlichkeit individueller und gesellschaftlicher Orientierungen sind gerade für das von Identitätskrisen betroffene Jugendalter Bildungsangebote und Lernmilieus zu gestalten, die den Raum und die Zeit für eine kreative Konstruktion ‚prinzipiengeleiteter Flexibilität‘ (Döbert/Nunner-Winkler 1983) geben – einer Balanceleistung zwischen Individuum und Gesellschaft, die den zukünftigen beruflichen Anforderungen der gymnasialen Klientel, aber auch ihren eigenen Ansprüchen nach sinnhaftem Tun und er-

4 Der Begriff der Nachhaltigkeit wird hierbei nicht inflationär bzw. modisch im Sinne der Kritik von Brumlik (1999) und Steffens (2000) verwendet, sondern ist eine unverzichtbare Kategorie, wenn es darum geht, Bildungsprozesse zu legitimieren, die das Lernpotential der Schüler/-innen nicht zerstören, sondern fördern und entfalten (vgl. Moegling/Peter, 2001).

fülltem Leben gerecht wird: Keine kritiklose Anpassung an frontal Vorgegebenes, sondern Möglichkeit zum gemeinsamen Diskurs und zur subjektiven Urteilsbildung in erkundend-forschender Auseinandersetzung mit verschiedenen Lösungsansätzen und fordernden Entscheidungssituationen.

Die *Konsequenz* einer derartigen Kritik gymnasialen Lernens aus der Sicht des lernenden Subjekts (und natürlich des Lehrers als dessen Anwalt) ist: Ausgangspunkt muss ein Problem sein, das zum einen die Schüler berührt und interessiert, das aber zum anderen eine gesellschaftliche Relevanz hat: z.B. im gesellschaftskundlichen Bereich die Erweiterung des im Stadtwald liegenden Basaltsteinbruchs oder der Ausbau des Regionalflughafens oder im mathematischen Bereich die statistische Auswertung einer selbst durchgeführten Umfrage zur Haltung der Bevölkerung zur Lösung derartiger regionalpolitischer Konflikte.⁵ Hierzu müssen herkömmliche Unterrichtsmethoden – Vortrag und erarbeitende Fragetechnik – in längere Phasen selbstständigen und fächerübergreifenden Arbeitens sinnvoll eingefügt werden. Es müssen funktionale Wege der Kontextualisierung und Dekontextualisierung gefunden werden, im Rahmen derer Lebensweltbezüge und Formen hiervon abstrahierenden Arbeitens sinnvoll und niveausteigernd eingebunden werden. Hierbei sind die Anforderungen im Laufe insbesondere der Sekundarstufe I vom Erkunden zum Erforschen bis hin zum schülergemäßen Forschen in der gymnasialen Oberstufe schrittweise anzuheben.

Ein auf weitgehend selbstständig erforschender Weltaneignung beruhendes Lernen des Lernens muss oberstes didaktisch-methodisches Prinzip sein (Prinzip der ‚Nachhaltigen Wissenschaftspropädeutik‘), dessen Anforderungen in einer identifizierbaren und mit Identität belegbaren Stufung des Lernprozesses seinen Ausdruck findet. Dies bedeutet auch, dass das Gymnasium auch unter pädagogisch-organisatorischen Gesichtspunkten eine stärkere Stufung erfahren muss. So sollte es z.B. eine gymnasiale Eingangsstufe, aber auch eine sehr stark arbeitsweltorientierte Profilierung der Jahrgangsstufen 9 und 10 geben, damit für die Schüler ein sinnvoller Fortschritt im Rahmen des schulischen Werdegangs erkennbar wird. Sechs Jahre ungestufte Sekundarstufe I sind wenig motivierend und erscheinen dem Schüler wie ein langer unidentifizierbarer ‚Zeitschlauch‘ (Liebau 1997, Wenzel 1996).

Eine subjektorientierte Lernstruktur bedingt folgende Maßnahmen:

- eine konsequente *didaktische Neuorganisation* des Gymnasiums mit der Priorität selbstständiger, fächerübergreifender und problemorientierter Lernprozesse vom Erkunden, über das Erforschen zum schülergemäßen Forschen (vgl. Moegling 2000, 77ff.).
- Eine Durchbrechung des starren Fachprinzips und des zersplitternden 45-Minuten-Rhythmus‘ zugunsten einer Integration fachorientierter Phasen und projektorientierter Zeiten für *Epochenunterricht*, in dem die Fächer ausgesetzt werden und eine Thematik gründlicher und zeitaufwendiger bearbeitet werden kann. Dies bedeutet die Institutionalisierung regelmäßig wiederkehrenden Epochenunterrichts und nicht nur die Einrichtung einer Projektwoche einmal im Schuljahr oder gar nur alle zwei Schuljahre. Der Epochenunterricht ist – so

5 Vgl. hierzu die Unterrichtsbeispiele problemorientierten, selbstständigen und fächerübergreifenden Lernens im Lehrfilm bei Haupt/ Moegling 2000.

Kamm (2000, 9) „eine weitgehend ungenutzte Ressource zur Erneuerung und Weiterentwicklung schulischen Lehrens und Lernens und damit zur inneren Reform der Schule.“ Dies kann über halbjahrsgebundene „Themenwochen“ eingeübt werden, die durchaus Formen benoteten Lernens „mit gymnasialen Leistungsansprüchen“ enthalten und von bestehenden Lerngruppen ausgehen können (Stock u.a. 1999, 373).

- Neben den Unterrichtsangeboten für alle Schüler muss es auf dem Gymnasium ebenfalls sowohl *Förderangebote* für solche Kinder – insbesondere in den Jahrgangsstufen 5 und 6 – geben, die z.B. aufgrund familiärer oder persönlicher Probleme in eine schwierigen Lernphase geraten sind, als auch Förderangebote für besonders motivierte und talentierte Schüler geben. Die intentionale Einrichtung binnendifferenzierter Phasen auch im gymnasialen Unterricht und die projektorientierte Werkstattarbeit mit unterrichtsergänzenden Fördergruppen bieten hierfür ein effizientes Erfahrungsfeld, so dass keine gesonderten schulzeitverkürzenden G-12-Klassen für besonders leistungsstarke Schüler/innen bzw. private Eliteschulen notwendig sind, die ein deutlich ent-solidarisierendes und diskriminierendes Element für die Mehrheit der gymnasialen Schülerschaft zur Folge hätten.
- Ein verändertes Lernverständnis muss auch ein verändertes *Leistungs- und Überprüfungsverständnis* nach sich ziehen. Neben den Punkt-Überprüfungen muss sehr viel stärker ein prozessorientierter Leistungsbegriff und eine hieran angepasste Leistungsmessung gefördert werden. Dies bedeutet konkret: Nicht die Reproduktion und Überprüfung abgespeicherter Informationen steht primär im Vordergrund des Messinteresses, sondern die Dokumentation von Lernwegen in Verbindung mit selbstständig im Team ermittelten Ergebnissen. Dies kann über individuelle Mappen geschehen, aber auch über Ausstellungen und Dokumentationen ermöglicht werden, in denen Problemstellung, Vorgehensweise und Ergebnisse unter Einbezug ästhetischer Anforderungen präsentiert werden können (vgl. Jürgens 1999, Stübiger 2000, Wollring 2000, 93 ff).
- Neben den Unterrichtsangeboten sind institutionalisierte *Zentren der Projektarbeit* einzurichten, z.B. ein gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, ein sprachwissenschaftliches oder ein naturwissenschaftliches Zentrum, in denen weitgehend selbstständig – und dennoch mit der beratenden Unterstützung durch die Lehrer – Problemstellungen identifiziert, Fragen entwickelt, experimentiert, archiviert, gelesen, computergestützt Daten verarbeitet und recherchiert, diskutiert und nach Lösungswegen gesucht wird. Derartige Zentren sollten von Fachbereichen ausgehen, aber auf fächerübergreifende Arbeit ausgerichtet sein. Zum Inventar gehören Bibliotheken, Computer-Pools, Sitzgruppen, Forschungseinrichtungen und Archive (vgl. z.B. Leuck 2000, 181 ff, Moegling 2000, 173 ff.).
- Auf allen schulischen Ebenen ist das *Demokratieprinzip* umzusetzen. Auf der Ebene des Unterrichts müssen die Schüler bei der Auswahl des Themas und bei der Bestimmung der Untersuchungsmethoden mitentscheiden können. Auf der Ebene der Schulorganisation sind die Schüler auf allen Konferenzebenen einzuladen, zu informieren und an den Entscheidungen zu beteiligen.

3. Konsequenzen für ein zeitgemäßes Gymnasium

Insbesondere für die Konstruktion von gymnasialen Schulprogrammen sollen nun noch einmal anschaulich die konkreten Anforderungen an die Gestaltung eines zeitgemäßen Gymnasiums zusammengefasst werden:

- Umbau der Unterrichtsorganisation: neben Fächern auch regelmäßiger Epochenunterricht in Projektform bzw. in der gymnasialen Oberstufe auch Zusammenlegung von Kursen zu Profilen
- Didaktische Organisation des Unterrichts im Laufe der schulischen Jahrgangsstufenabfolge vom Erkunden, über das Erforschen zum Forschen. Prinzipien: Deutlicher Stoffabbau zugunsten problemorientierten, selbstständigen und fächerübergreifenden Lernens („Nachhaltige Wissenschaftspropädeutik“)
- Neben den unterschiedlichen Formen des Unterrichtens Einrichtung von pädagogischen Werkstätten, z.B. Politikwerkstatt oder Physikwerkstatt, in denen forschungsorientiert selbstständig und interdisziplinär gearbeitet werden kann
- Einrichtung von bilingualen Unterrichtssituationen – Englisch sprechen in Gemeinschaftskunde, Französisch unterrichten in Geschichte, aber auch Einrichtung von Sprachwerkstätten, z.B. CDI's (Centre de documentation et d'information)
- Binnendifferenzierende Fördermaßnahmen auch im gymnasialen Unterricht und Einrichtung von Fördergruppen für Kinder mit Lebensphasen bedingten Lernproblemen, aber auch Projektgruppen, die vor allem besonders motivierte und talentierte Kinder anziehen
- Verändertes Lernverständnis und veränderte Leistungsermittlung: Stärkung eines prozessorientierten Leistungsbegriff, Wertschätzung prozeduralen Wissens und kreative Dokumentation der eigenen Lernwege und Ergebnisse von Seiten der Schüler
- Stärkerer Einbezug berufs- und ausbildungsbezogener Qualifikationsvermittlung über ein zweites Betriebspraktikum (gymnasiale Oberstufe), die Stärkung arbeitsweltlicher Unterrichtsinhalte in einem eigenen Fach und in allen anderen Unterrichtsfächern, Entwicklung eines schulbezogenen Betreuungssystems für Ausbildungs- und Berufsberatung, sowie Schaffung von berufsbezogenen Spezialisierungskursen in der gymnasialen Oberstufe
- Ernstnehmen des Schülers als Subjekt und seiner Identitätsnotwendigkeiten und Förderung dessen kommunikativer Fähigkeiten über Mitentscheidungsmöglichkeiten auf allen Ebenen der Schule
- Stärkere Stufung des Gymnasiums mit stufenspezifischen Profilen, damit insbesondere die Sekundarstufe I keine ‚graue Zeitmasse‘ ist, die orientierungslos durchlaufen wird, z.B. Einführung einer gymnasialen Eingangsstufe für die Klassen 5 und 6
- Für die einstellenden und befördernden Schulen und Behörden: Geben Sie eher dem/r kreativen, hoch qualifizierten Querdenker/in bei der Einstellung eine Chance. Derartige Lehrer/innen sind eher Gewährsleute für den notwendigen innovativen Schub als die angepasste, stromlinienförmig sozialisierte Lehrerpersönlichkeit, die nur – wenn überhaupt – auf Anweisung aktiv wird. Dies gilt im besonderen Sinne für die Beförderung und die Besetzung von Funktionsstellen: Nicht der/die amtsautoritäre und bürokratisch agierende Vorgesetzte ist gefragt, sondern der/diejenige, der/die in der Lage ist, im kooperativen Rahmen eine innovative Schulentwicklung einzuleiten und kraftvoll und kompetent in Zusammenarbeit mit der Schulgemeinde voranzutreiben.

Bildungspolitische Konsequenzen:

Die Skizzierung aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Schlüsselprobleme und institutioneller Erfordernisse des auf Identitätsbildung und einem fördern-

den Lernmilieu angewiesenen, lernenden Subjekts führte zu einer hierauf bezogenen Konstruktion gymnasialer Qualifikationsanforderungen. Die hieraus ableitbaren Konsequenzen für die Innovation gymnasialer Strukturen und Prozesse können allerdings nur im erforderlichen Maße umgesetzt werden, wenn sich die Bildungspolitik hierzu nicht kontraproduktiv verhält bzw. wenn auch dort ebenfalls ein erweitertes Bildungsverständnis erkenntnis- und handlungsleitend wird. Forderungen nach der fachspezifischen Durchgängigkeit von Stundentafeln, bürokratische Gängelung von Gymnasien über ein einzurichtendes Zentralabitur, Streichung von Arbeitslehre aus der gymnasialen Stundentafel, Eliminierung von Studienleitern, Einrichtung von entsolidarisierenden G-8-Klassen und Heraufsetzung des Stundendeputats des Lehrpersonals verfehlen deutlich das Anliegen eines zeitgemäßen, auf die Zukunft gerichteten modernen Gymnasiums. Bildungspolitiker sollten neoliberalen Forderungen nach einer Angleichung des gymnasialen Bildungssystems an marktwirtschaftliche Strukturen und Mechanismen, wie z.B. über Ranking, Elite-Gymnasien und Privatisierung, nicht nachkommen. Ansonsten würde der notwendige Trend zur sozialen Öffnung gymnasialer Bildung – egal in welchem Schultyp – gestoppt und würde gymnasiale Bildung in Zukunft noch mehr, als dies derzeit der Fall ist, denjenigen in einem restaurativen Sinne nützen, die aus ohnehin privilegierten Gesellschaftsschichten kommen. Ein subjektorientiertes und auf gesellschaftliche Problemstellungen bezogenes zeitgemäßes Lernen, der geforderte konsequente Wandel gymnasialen Lehrens und Lernens und eine weitere Öffnung für leistungsstarke und talentierte Schüler/innen aus allen sozialen Schichten ist eine auch für das Gymnasium – und natürlich auch für gymnasiale Zweige und A-Kurse der Gesamtschulen – einleuchtende pädagogische Forderung, doch die Umsetzung muss erst im solidarischen Einsatz der Beteiligten und hiervon Betroffenen institutionell gesichert und gesellschaftspolitisch durchgesetzt werden. Dies wird schwieriger sein, als die (sicherlich auch notwendigen) Computer in die Gymnasien zu holen.

Literatur

- Bastian, Johannes; Arno Combe, Herbert Gudjons, Petra Herzmann, Kerstin Rabenstein 2000: Profile in der Oberstufe. Fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg. Hamburg: Bergmann+Helbig
- Bildungskommission NRW (Hg.) 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Berlin: Luchterhand
- Büchel, Fredi P. 2000: Lernförderung bei Jugendlichen. Grundsätzliche Überlegungen und Prinzipien der Umsetzung. In: Bildung und Erziehung. 2000, 3, S. 287-305
- Brumlik, Micha: Freiheit, Gleichheit, Nachhaltigkeit – Kritik eines neuen Grundwerts. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. 12, 1999, S. 1460 ff.
- Döbert, Reiner; Gertrud Nunner-Winkler 1983: Adoleszenzkrise und Identität. Frankfurt/ M.: Fischer
- Gruber, Bernhard 1998: Offenerer Unterrichtsformen als Beitrag zur größeren Lehrplankonformität. In: Liedtke, Max (Hg.): Gymnasium. Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 137-150
- Gudjons, Herbert 1998: Vorwort. In: Moegling, Klaus: Fächerübergreifender Unterricht. Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9f.
- Haupt, Klaus.-Peter; Klaus Moegling 2000: Gymnasium konkret – selbstständiges Lernen über die Grenzen der Fächer hinweg. Videolehrfilm, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Held, Josef 2000: Lernen aus der Perspektive des „Subjekts“. Der Lernbegriff bei Klaus Holzkamp. In: Funke, Edmund H.; Thomas Rihm (Hg.): Subjektsein in der Schule? Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Helmig, Marianne; Gerd Konietzko 1998: Berufsorientierung und Berufspraktikum in der Sekundarstufe II. In: Gesamtschule Haspe (Hg.): Profiloberstufe – Beiträge zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, S. 119-129
- Huber, Ludwig 1995: Individualität zulassen und Kommunikation stiften. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 2, S. 161-182
- Huber, Ludwig 1997: Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. In: Die Deutsche Schule. 89, 1997, 3, S. 306-322
- Jürgens, Eiko 1999: Leistungssteigerung durch Abschlussprüfung? In: Hessische Lehrer-Zeitung. 52, 1999, 9, S. 8-11
- Kamm, Helmut (Hg.) 2000: Epochenunterricht. Grundlagen – Modelle – Praxisberichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klafki, Wolfgang 1985: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz
- Kutschmann, Werner 2000: Der Lehrer als exemplarischer Intellektueller. Ein Plädoyer für einen anderen Umgang mit Wissen. In: Die Deutsche Schule. 91, 2000, 4, S. 430-438
- Leuck, Paul 2000: Fächerverbindender Unterricht Französisch/ Gemeinschaftskunde: Medienkompetenz durch Anleitung zu selbstbestimmten Lernen in einer Sprachwerkstatt. In: Moegling, Klaus (Hg.): Gymnasium aktuell – Anregungen zu einer zeitgemäßen gymnasialen Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 181-196
- Liebau, Eckart 1997: Allgemeinbildung als Laien- und Bürgerbildung: eine Aufgabe für das Gymnasium? In: Liebau, Eckart; Wolfgang Mack, Christoph Scheilke (Hg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim: Juventa, S. 281-302
- Moegling, Klaus 1998: Fächerübergreifender Unterricht. Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Moegling, Klaus (Hg.) 2000: Gymnasium aktuell – Anregungen zu einer zeitgemäßen gymnasialen Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Moegling, Klaus; Horst Peter 2001: Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung – Lernen für die Gesellschaft der Zukunft. Opladen: Leske + Budrich
- Steffens, Gerd: Wiederkehr der Fetische. Begriffs- und Ideenmoden im Bildungsdiskurs. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. 2000, 9, S. 1125-1132
- Stock, Ute; Insa Schmidt, Jürgen Udo Pfeiffer, Jochen Riege: „Themenwoche“. Fachübergreifendes Arbeiten in einem reformskeptischen Gymnasium. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 3, S. 373-382
- Stübig, Frauke 1998: Über die Fachgrenze hinaus – projektorientierter Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. In: Messner, Rudolf; Erhard Wicke, Dorit Bosse (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Weinheim: Beltz, S. 186-201
- Stübig, Frauke (Hg.) 2000: Fächerübergreifendes Lernen in der Praxis. Realisierungsformen und Probleme der Leistungsbewertung. Kassel: Universität Gesamthochschule
- Wenzel, Hartmut 1996: Bildung und Erziehung in der Sekundarstufe I des Gymnasiums. In: Marotzki, Winfried; Meinert, A. Meyer, Hartmut Wenzel (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Wollring, Bernd 2000.: Selbstständiges Lernen im Mathematikunterricht. In: Moegling, Klaus (Hg.): Gymnasium aktuell – Anregungen zu einer zeitgemäßen gymnasialen Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93-102

Klaus Moegling, geb. 1952, Dr. habil., Priv.-Doz., Gymnasiallehrer an der Albert-Schweitzer-Schule Kassel, PD und Lehrbeauftragter an den Universitäten Kassel und Hamburg;
 Anschrift: Am Ahlberg 10, 34376 Immenhausen;
 E-Mail: klaus@moegling.de