pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Noll, Hans Joachim

"Offene Schule" - ein Reformprofil für die gymnasiale Oberstufe?

Die Deutsche Schule 81 (1989) 2, S. 228-236

Quellenangabe/ Reference:
Noll, Hans Joachim: "Offene Schule" - ein Reformprofil für die gymnasiale Oberstufe? - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 2, S. 228-236 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319810 - DOI: 10.25656/01:31981

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319810
https://doi.org/10.25656/01:31981

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 2 / 1989

Ruth Wagner
„Offene Schule" – Von der Idee zur Realisierung
Über die politische Langwierigkeit der Schulreform 156

Es war ein langer bildungspolitischer Weg von der Idee der „Offenen Schule" bis zu deren Verwirklichung in Hessen. Wie schwierig und mühselig und mit wieviel Kleinarbeit es verbunden war, eine pädagogische Leitlinie zu konkretisieren und sie politisch durchzusetzen, zeigt eine der maßgeblich beteiligten Politikerinnen auf.

Planungsgruppe „Offene Schule" Kassel-Waldau
Ganzheitliches Lernen für alle Schüler/innen
Schule als selbstgestaltbare Lebenswelt 167

Die Lernenden wie die Lehrenden sollen mit ihren sozialen Erfahrungen und Bedürfnissen einbezogen werden, „das Leben" der Schüler fängt schon in der Schule an, die Lernsituation muß überschaubar sein und alle Schüler/innen werden individuell gefördert – das sind die wesentlichen pädagogischen Setzungen, mit denen die Arbeit der „Offenen Schule" beschrieben werden kann. Sie sind Voraussetzungen für die „Rückgewinnung der Schule als selbstgestaltbarer Lebenswelt".

Wolfgang Hallaschka, Hans-Georg Klose, Klaus Lindemann, Christine Schmarsow
Soziokulturelle Stadtteilarbeit
Entwicklung einer Partnerschaft durch konkrete Vorhaben 183

Der Schulstandort Kassel-Waldau war anfangs von einer großen Distanz zwischen Schule und Stadtteil bestimmt. Mit der Umgestaltung der „alten" Gesamtschule zur „Offenen Schule" und der Einrichtung eines „Bürgerhauses" hat sich das Verhältnis

von Schule und Stadtteil grundlegend verändert. Über die Kommunikation von Personen hinaus haben gemeinsame Vorhaben der verschiedenen städtischen Einrichtungen und der Schule die Veränderung bewirkt.

Elfriede Huber-Söllner, Ulrike Tegethoff
„Endlich Gesamtschule, wie wir sie schon immer wollten"
Zur Entstehung der Offenen Schule aus der Sicht der Lehrer/innen 192

Wie in einem Zeitraffer wird die Entwicklungsgeschichte der Gesamtschule Waldau zur „Offenen Schule" dargestellt. Dabei wird die „innere Geschichte" dieser Schule vor Ort im komplizierten Zusammenspiel von bildungspolitischen Entwicklungen mit der Waldauer Ort- und Schulszenerie transparent: Es kommt neben den günstigen äußeren Antriebsbedingungen auf den sich konstruktiv entfaltenden schulinternen Verlauf der Schulerneuerung an.

Rudolf Messner, Elfriede Huber-Söllner
„Blitzumfragen"
Die Selbsteinschätzung der Schulrealität durch Schüler/innen und Lehrer/innen als Teil wissenschaftlicher Begleitung 210

Die Einzelschule als pädagogisch gestalt- und verantwortbarer Handlungsraum wurde im Zuge der Diskussion um „Gute Schule" neu entdeckt. Der „Offenen Schule" Waldau kommt in dieser Entwicklung – wenigstens für Hessen – eine Pionierrolle zu. Für die wissenschaftliche Begleitung eines Erneuerungsprozesses an einer konkreten Schule sind empirisch praktikable Formen einer praxisbezogenen Begleitevaluation erforderlich: „Blitzumfragen" als Momentaufnahmen im Erneuerungsprozeß.

Hans Joachim Noll
„Offene Schule" –
ein Reformprofil für die gymnasiale Oberstufe? 228

Es geht nicht um die gymnasiale Oberstufe im allgemeinen, sondern um die losgelöste, eigenständige Oberstufenschule (Jahrgangsstufe 11 bis 13), die vor allem in Hessen im Zuge des Stufenbezugs und Einrichtung von Gesamtschulen (im Bereich der Mittelstufe) ausgebaut wurden. Eine wirklich neue Schule mit pädagogischem Konzept und Profil ist diese gymnasiale Oberstufenschule nicht geworden. Das Konzept „Offene Schule" regt an, Ansätze einer pädagogischen Profilbildung für die losgelöste Oberstufenschule zu erörtern und zu erproben.

Ulrich-J. Kledzik:
Arbeitslehre – ein notwendiges Lernfeld im Kanon der Allgemeinbildung 237

Seit Jahrzehnten gilt es offiziell als unerläßlich, daß die Jugendlichen besser auf das Leben in der Arbeits- und Berufsfeld vorbereitet werden. Faktisch tut sich jedoch nicht viel, jedenfalls weniger als für notwendig gehalten wird. Die Kultusminister haben sich

lediglich darauf verständigen können, eine Initiative zur Förderung der Arbeitslehre „zur Kenntnis" zu nehmen und einen Maßnahmenkatalog als „Material" an die Länder „abzuleiten".

Wolfgang Einsiedler und Edith Glumpler:
Analysen zur Entwicklung des Sitzenbleibens
(unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule) 248

Auf den ersten Blick scheint es ein „Sitzenbleiberproblem" heute nicht mehr zu geben. Eine genauere Analyse macht jedoch deutlich, daß kein Anlaß besteht, sich befriedigt zurückzulehnen: Das Problem hat sich aus der Grundschule heraus verlagert, die Selektionsfunktion der Schule wird wieder stärker, und die hohe Anzahl von Kindern ausländischer Familien stellt vor neue Aufgaben, die mit einem „nicht versetzt" kaum zu lösen sind.

Manfred Bönsch:
Unterricht in kritisch-aufklärerischer Perspektive
Unterrichtskonzepte und Arbeitsformen 260

Abstrakte, in schlechtem Sinn „akademische" Abhandlungen über kritisch-aufklärerischen Unterricht gibt es genug; zu kurz kommt dabei häufig die Umsetzung in konkretes didaktisches Handeln bis hin zu den alltäglichen kleinen Schritten, die durch regelmäßiges Einüben jene Kompetenzen vermitteln, die aufgeklärt-kritisches Handeln erst möglich machen.

Nachrichten und Meinungen 273
- Erinnerungen einer jüdischen Lehrerin
- Politbarometer der Schulentwicklung
- Wo sind sie geblieben – die Diplompädagogen?
- Berufsschule ohne Zukunft?
- „Hamburg macht Schule"
- Viel „Qualität" fürs Geld
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule"

Hans Joachim Noll

„Offene Schule" – Ein Reformprofil für die Gymnasiale Oberstufenschule?

Die gymnasiale Oberstufenschule gibt es eigentlich nur als statistische Größe, unter demographischen und geographischen Aspekten – viele Schüler sind in bestimmten Gebieten in der Oberstufe zu beschulen. Inhaltlich ist sie nicht genau definiert, allenfalls durch das Attribut „gymnasial", wodurch sie bereits von ihrem Anspruch, von ihrer Zielsetzung her eingeordnet erscheint. Sie ist zunächst das Produkt der äußeren Schulreform in Hessen, die in den 70er Jahren die Einrichtung von Stufenschulen vorsah, mit denen die durchgängigen Systeme abgelöst werden sollten. Den Stufenschulen, denen auf der Lehrerseite Stufenlehrer folgen sollten, lag zweifellos mit der Gesamtschule für die Sek. I (integriert oder additiv) auch ein inhaltliches Konzept zugrunde; die Fortsetzung der *Ausbildung nach der Klasse 10 blieb jedoch zunächst völlig im traditionellen Rahmen* behaftet, der sich entweder gymnasial oder beruflich darstellte. Die KMK-Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972, inzwischen mehrfach gestutzt und auf die ursprüngliche Oberstufe eines Gymnasiums readaptiert, machte keinen Unterschied zwischen Oberstufenschülern, die aus durchgängigen Gymnasien kamen und denen, die aus Gesamtschulen, Realschulen und sonstigen Systemen kamen. Durch die Möglichkeit, individuelle Schwerpunkte zu setzen (Leistungsfachwahl), verbunden mit einer allgemeinen Grundbildung, glaubte man, eine hinreichend breite Plattform für alle Schüler/innen in der Oberstufe gefunden zu haben.

Da es in den 70er und 80er Jahren zunächst den Schülerberg zu bewältigen galt, bot sich die Lösung von Oberstufenschulen, die breite Jahrgänge aufnehmen konnten und zudem noch individuelle Schwerpunktsetzung ermöglichten, geradezu an,[2] zumal sie wie beiläufig die noch im Hinblick auf die Qualifikation der Schüler für das anzustrebende Abiturniveau notwendige Selektion leistete, was die Sek. I bei ihrer Arbeit entlastete.

Da darüber hinaus in Hessen z. T. flächendeckend die Gesamtschulen eingeführt worden waren, die jede für sich nicht groß genug war, um eine eigene Oberstufe zu haben, bestand eine weitere Notwendigkeit, an regionalen Schnittstellen zwischen mehreren Gesamtschulen eine solche *Oberstufenschülersammelstelle* in Form von *Gymnasialen Oberstufenschulen* einzurichten. Diese Schulen haben gute Arbeit geleistet, indem sie sich auf einen bestimmten Schülertypus, der sonst in die Oberstufen durchgängiger Systeme hätte gehen müssen, angepaßt, auf ihn eingestellt haben.

Doch eine wirkliche neue Schule mit pädagogischem Konzept und Profil ist die gymnasiale Oberstufenschule nicht geworden, sie lebte von der Quantität und Qualität ihres jeweiligen Unterbaus, hing quasi ganz von ihm ab, blieb letztlich jedoch traditionell rein gymnasial.

Wenn man diese Einschränkung macht, darf man zugleich jedoch nicht verkennen, daß die *Anerkennung* des in diesen gymnasialen Oberstufenschulen erworbenen Abiturs durch die anderen Bundesländer ein für die Laufbahn der Schüler so wichtiges Lebensmittel war und ist, daß man nicht leichthin etwas anderem als der festgelegten rein gymnasialen Ausgestaltung dieser Oberstufenschule hätte das Wort reden können. Gleichwohl, es blieb über mehr als 10 Jahre hinweg die Herausforderung dieses inhaltlich nicht sonderlich hergerichteten Dachgeschosses auf einem sehr differenzierten, vielgestalteten Unterbau.

Dieser Mangel wird heute um so offensichtlicher, als nach der schulpolitischen Wende in Hessen sich die Frage nach der Daseinsberechtigung von solchen Oberstufenschulen mit großer Dringlichkeit stellt. Das durchgängige Gymnasialangebot hat an Attraktivität bei den Eltern deutlich gewonnen, die Gesamtschulen und die Oberstufenschulen sind in der quantitativen und damit mittel- und langfristig auch qualitativen Defensive.

Diese Situation hat in der Mittelstufe bereits zu pädagogischen Vorstößen geführt, die vielversprechend Eltern und Schülern eine *qualitative Alternative* zum durchgängigen System bieten. Im vorliegenden Heft *(Die Offene Schule Waldau in Kassel)* ist von einem Beispiel die Rede, das bereits weit ausstrahlt, andere Gesamtschulen zur inneren Reform anregt und damit die Oberstufe erneut, wie schon 1972, diesmal aber mit einer attraktiven inhaltlichen Konzeption vor die Frage stellt, wie denn das Dachgeschoß für diese Bestrebungen hergerichtet weren kann.

Für die Erarbeitung eines *Reformprofils*[1] müssen zunächst auf die jetzige Schullandschaft bezogen zwei Eingangsthesen formuliert werden, die als Arbeitshypothese gelten sollen:

- Die Oberstufenschulen sind in die sich *herausbildende Zweigliedrigkeit des Schulwesens* voll einzubeziehen; sie sind zunächst ohne Wenn und Aber die Oberstufen der bestehenden Gesamtschulen und bedürfen insofern einer deutlichen inhaltlichen Gestaltung, die die Kontinuität zwischen Sek. I und Sek. II für Schüler und deren Eltern klarer als bisher in das Zentrum der pädagogischen Arbeit stellen.
- Das Abitur bleibt als Abschlußprofil ohne jegliche Einschränkung als inhaltliches Ziel erhalten, an dem nicht herumgedeutet werden darf, will man nicht eine nicht zu reparierende Benachteiligung der Schüler von Gesamtschulen herbeiführen.

Es soll in der Folge der Versuch gemacht werden, *das Profil einer solchen Oberstufenschule für Gesamtschulen* zu skizzieren, die Richtung aufzuzeigen, in die sich eine solche Schule bewegen könnte, damit sie sich einer *fruchtbaren pädagogischen Konkurrenz* mit den traditionellen Oberstufen der Gymnasien stellen kann. Durch diese pädagogische Profilbildung können dann auch über die jetzt schon bestehenden Querverbindungen hinaus für Gymnasialschüler aus den durchgängigen Systemen attraktive alternative Perspektiven entstehen, die die Schullandschaft insgesamt vielfältiger statt eintöniger werden lassen.

2. Ansätze einer pädagogischen Profilbildung für die losgelöste Oberstufenschule

2.1 Herleitung von Gestaltungsansätzen

Wenn es darum gehen soll, Ansätze für eine pädagogische Profilbildung zu formulieren, muß man Bezugspunkte innerhalb und außerhalb des Systems der Oberstufe suchen, von denen aus sich Gestaltungsräume finden lassen, die inhaltlich hergerichtet werden, so daß eine unverwechselbare pädagogische Gestalt für die Dreijahresschule sichtbar wird.

Wie schon weiter oben gesagt, muß sich *die Ausgestaltung an den vorgegebenen Verordnungsrahmen* halten, der Inhalte und Abschlüsse in verbindlicher Form für Hessen und bundesweit regelt. Es gilt den Verordnungsrahmen zu inspizieren, auf Angebote zu untersuchen, die die Schulen zu pädagogischem Handeln einladen.

Es ist erstaunlich, was man entdeckt, wenn man die geltende Verordnung und auch den Entwurf der neuen mit einem erkenntnisleitenden Interesse liest.

Es beginnt bei der *Organisationsform der Jahrgangsstufe (JG) 11,* die schulspezifische, regionale Bedürfnisse respektierende Formen erlaubt, ja gerade dazu auffordert, sich angemessene Strukturen zu überlegen, die den Übergang von Schülern aus unterschiedlichen Systemen der Sek. I in die Oberstufe ermöglichen und erleichtern helfen. Es setzt sich fort mit der Ausgestaltung der Einführungsphase der JG 11 in curricularer Hinsicht. Die Hauptaufgaben, die mit den Stichwörtern *Kompensation* und *Orientierung* gegeben sind, verlangen von der Oberstufenschule eine differenzierte Antwort auf individuelle Schülerprofile, was zum einen die unterschiedliche Lerngeschichte und den daraus resultierenden Lernstand angeht, zum anderen die Heranführung zu individuellen Schwerpunkten, die einmünden in eine angemessene Leistungskurswahl, die für den Erfolg bzw. Mißerfolg der Gesamtlaufbahn der Schüler von entscheidender Bedeutung ist. Die Verordnung fordert die Schule auf, für beide Aufgaben *2 bis 4 Stunden* – je nach örtlichen Bedürfnissen – einzusetzen. Freiräume und Anknüpfungspunkte ergeben sich des weiteren im *Wahlbereich,* wo Schulen Fächer, Kurse und Arbeitsgemeinschaften, teilweise ohne aufwendiges Antragsverfahren, in das schulische Angebot aufnehmen können, die zur Profilbildung nicht unerheblich beitragen. Gestaltungsräume eröffnen sich sodann auf dem Feld der Wahrnehmung und inhaltlichen Füllung von Wandertagen, Unterrichtsgängen, Studienfahrten etc. Hier sind die Schulen aufgefordert, sinnvolle pädagogische Räume zu erschließen, die eine *Verknüpfung außerschulischer Lern- und Erfahrenswelten* mit *unterrichtlichen* und *allgemeinpädagogischen Zielvorstellungen* ermöglichen. Der Rahmen ist dabei recht großzügig von der Verordnung bemessen. – Es ist auch die Frage zu stellen, ob die *Oberstufenschule* mit ihrem *spezifischen Publikum,* das insgesamt eine *deutlichere Praxisorientierung* aufweist, was die berufliche Perspektive in der tertiären Phase anbelangt, nicht noch stärker als traditionelle Oberstufen die curricularen Möglichkeiten für praxisorientierte Inhalte im traditionellen Kursangebot ausschöpfen sollte. Kursstruk-

turpläne legen Inhalte fest, haben aber oft nur Steinbruchcharakter, der die Unterrichtenden auffordert, das Kursprofil selbst zu gestalten. Hier gibt es in manchen Fächern Ansätze für eine *indirekte Berufsorientierung,* die dem Wissenschaftscharakter des Faches nicht entgegen läuft. Zumindest im Wahlangebot können *polyvalente Kurse* Zusammenhänge zwischen Fächern bzw. allgemeiner und beruflicher Bildung herstellen. – Schülern, die es wollen, könnte bei entsprechender Ausgestaltung des Kursangebotes somit die Möglichkeit zu *einem beruflichen Propädeutikum* gegeben werden.

Diese Ansätze sind jetzt im ersten Schritt aus der Verordnung der Oberstufe selbst gewonnen. Eine Oberstufe von Gesamtschulen hat jedoch den bisher z. T. unterschätzten Vorteil, die in der Sek. I entwickelten Ansätze aufzunehmen, für sich nutzbar zu machen, auf die Bedürfnisse der Oberstufe zuzuschneiden. Die Fortführung erfolgreicher Ansätze der Mittelstufe in der Oberstufe würde der interessierten Öffentlichkeit, insbesondere aber den betroffenen Schülern und deren Eltern die *Kontinuität von pädagogischer Arbeit zwischen Stufenschulen* verdeutlichen.

Die Mittelstufenansätze betreffen u. a. das *freie Lernen,* das *soziale Lernen,* die *Öffnung* der Schule zum schulischen Umfeld, das Konzept der *Regionalschule.* Greift man diese Ansätze, sowohl die aus der Verordnung als auch die von den Gesamtschulen entwickelten, auf und bündelt sie für die jeweiligen Bedürfnisse einer Oberstufenschule an einem ganz bestimmten Standort, ergibt sich daraus eine Profilierungsmöglichkeit, die über den engen Ort hinaus wirkt. Einige Beispiele für die Bündelung von Ansätzen, wie sie die Herderschule seit einiger Zeit versucht, sollen verdeutlichen, was damit gemeint ist.

3. Ansätze für eine Profilbildung

3.1 Organisationsform der Jahrgangsstufe 11

Der Übergang aus der Jahrgangsstufe 10 von Gesamtschulen in die losgelöste gymnasiale Oberstufenschule bedarf besonderer Aufmerksamkeit auf der Seite der Organisatoren. Es kommen in die Herderschule Schüler von 5 Verbundschulen und Schüler aus weiteren 20 Schulen, sowohl Gesamtschüler als auch „Realschüler" und „Gymnasiasten", in einer neuen Schule zusammen. Alle Schüler müssen sich sozial und kommunikativ neu orientieren. Als Organisationsform für soziale und Lernprozesse haben die Schüler an den abgebenden Schulen des Schulverbundes die Kerngruppe, den Kurs, die Niveaugruppe kennengelernt. In der Oberstufe bedarf es, besonders in der Einführungsphase, für diese spezifische Population einer besonders behutsamen Organisationsform, damit zum einen soziale Interaktionen und zum anderen auch ganz pragmatisch konkrete Lernprozesse angemessen eingeleitet und gefördert werden können.

Die Herderschule hat eine für die Stundenplanmacher sehr komplexe Gestalt in der Jahrgangsstufe 11 erarbeitet, eine *Mischform aus Klassenverband* (ca. 14 Stunden), *Orientierungskursen* (6 bis 8 Stunden – die späteren Leistungskurse) *und Grundkursen* (10 bis 12 Stunden). Im Klassenverband

sind Schüler mit bestimmten Leistungskurswünschen zusammen. Sie haben Unterricht im Klassenverband in den Fächern, die nicht ihr Leistungsfach sind.
Ein Beispiel:
11a-Schüler mit den Leistungsfachkombinationen
Englisch/Deutsch
Englisch/Französisch
Biologie/Musik
Biologie/Kunst.
Unterricht im Klassenverband
Gemeinschaftskunde
Geschichte
Mathematik
Physik
Chemie
Sport.
Die übrigen Fächer, die nicht in Orientierungskurs oder Klassenverband abgedeckt sind, haben die Schüler im Kurs. Hier wird darauf geachtet, daß möglichst nur 2 Klassen einen Kurs belegen. So entstehen enge Beziehungen zwischen 2 Klassen. Man kann den Wunsch von Freundesgruppen realisieren, zusammen in einen Klassenverband zu gelangen. Voraussetzung ist, daß beide zukünftige Leistungskurse, zumindest aber ein Leistungskurs von beiden gemeinsam gewählt wurde. Die Klasse hat einen Klassenlehrer, der in der gesamten Einführungsphase für die Klasse zuständig ist, mit den bekannten Aufgaben:
Laufbahnberatung,
Gemeinschaftsveranstaltungen durchführen,
Konfliktberatung,
Kontaktperson zu den Eltern etc.

Da die Schüler in der 11 bereits ihre zukünftigen Leistungskurswünsche angegeben und sich in entsprechende Orientierungskurse eingewählt haben, wird ihnen parallel zum Klassenverband die soziale Lerngruppe angeboten, die für die nachfolgende Qualifikationsphase konstitutiv ist. *In diesen Gruppen bleiben sie, sofern sie nicht das Leistungsfach wechseln, bis zum Abitur zusammen.* Dort finden sie, in der Person des Orientierungskurslehrers/lehrerin, auch ihre(n) spätere(n) Tutor/Tutorin wieder!
In der JG 11 sind also, was die Struktur angeht, *einführende und weiterführende Elemente behutsam aufeinander abgestimmt.* Dies empfinden nicht nur die Schüler/innen als ausgesprochen angenehm, sondern auch die Eltern, weil für sie ein überschaubarer, nachvollziehbarer Bezugspunkt für ihren Einstieg in die Oberstufe in der Form des Klassenverbandes vorhanden ist.

3.2 Kompensation/Arbeitsunterricht

Eine weitere Akzentuierungsmöglichkeit einer Oberstufenschule für Gesamtschulen bietet sich auf dem Feld der *Kompensation,* dem Versuch, unterschiedliche Lernstände der Schüler auszugleichen, Schülern zu helfen, sich selbst auf den richtigen Weg zu bringen.
Zwei Verfahrensweisen hat die Herderschule zur stützenden Begleitung der individuellen Lerngeschichte der Schüler/innen in der Jahrgangsstufe 11 entwickelt.

Das *erste Verfahren* knüpft an Methoden der Sek. I an und kann generalisierend mit *Binnendifferenzierung* gekennzeichnet werden. Für 3 Kernfächer der späteren Qualifikationsphase, Deutsch, Englisch, Mathematik, Fächer, aus denen nach den neuesten Bestimmungen eine Abiturprüfung kommen muß, gibt es in 11/I eine Stunde mehr Unterricht als von der Stundentafel vorgesehen. Die Lehrkräfte haben somit die Möglichkeit, *gezielte Kompensation je nach Gruppenlage* anzusetzen, – Arbeit in Kleingruppen, Einzelarbeit, Verlangsamung des Lerntempos für die Gesamtgruppe, – binnendifferenzierende Maßnahmen, in enger Abstimmung mit den jeweiligen Fachkonferenzen.

Das *zweite Verfahren* stellt noch deutlicher auf *Nachholen von versäumtem Lernstoff* ab und soll für die/den einzelne(n) Schüler/in eine Initialzündung sein, *selbständig* Stoff aufzuarbeiten, der ihm auf irgendeine Weise abhanden gekommen ist.

Arbeitsunterricht heißt diese Form der Kompensation, und stellt sich dar als Kompaktwiederholungskurs von 5 Doppelstunden in 5 aufeinanderfolgenden Wochen, in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Mathematik, Chemie (nach Bedarf auch in weiteren Fächern).

Die Idee, die dieser Kompaktwiederholung von Basisstoffen zugrunde liegt, ist die, daß es normalerweise bei Schüler/Schülerinnen und auch bei Lehrern und Lehrerinnen eine gewisse Hemmschwelle gibt, wenn *elementare Defizite* zugegeben und im Klassenverband aufgearbeitet werden sollen. Die Schüler möchten z. B. nicht zugeben, daß sie in Französisch noch nicht einmal die Präsensformen der regelmäßigen Verben beherrschen, und die Lehrer können und möchten sich auf ein derartig niedriges Niveau im Klassenunterricht nicht einlassen. Der Kompaktkurs enthebt beide Seiten der Rechtfertigungspflicht – man geht ganz einfach an die Arbeit, das Programm für die 5 Doppelstunden hängt aus, ist mit der Fachkonferenz abgesprochen. Nach einem Beobachtungszeitraum von 6 Wochen, etwa nach der ersten Kursarbeit, werden Schüler von Fachlehrern für diesen *Arbeitsunterricht* empfohlen, bzw. melden sich freiwillig dafür. *Der Besuch ist freiwillig,* nach der Einwahl jedoch verpflichtend. Man kann beliebig viele Kurse besuchen – das gleiche Programm in Englisch z. B. dreimal hören.

Diese Kompensationsmaßnahmen können in den nächsten Jahren noch weiter ausgefeilt werden, etwa in der Ausarbeitung von Folgekursen mit Niveausteigerung, die das Einfädeln in den „normalen" Grundkurs in JG 11 ermöglicht.

Wichtig ist, daß die Schüler/innen den Einstieg in das Fach wieder finden, in dem sie abgehängt waren, daß sie wieder Mut fassen und Instrumente kennenlernen, mit denen sie sich selbst weiterhelfen können, daß sie in der Schule einen „druckfreien" Raum finden, in dem ihr Bemühen, aufzuholen, sehr ernst genommen wird, wo Schwächen nicht negativ kommentiert werden. Angstfreies Lernen soll zu selbständigem Lernen und Denken führen.

3.3 Selbständiges Arbeiten im Orientierungskurs/Leistungskurs

Die Jahrgangsstufe 11 hat neben dieser eben beschriebenen *kompensatorischen* Aufgabe auch die Auflage, die Schüler auf die zukünftigen Leistungsfächer hin zu *orientieren.* In der Verordnung wird der wissenschaftspropädeutische Charakter der Leistungskurse beschrieben und die Notwendigkeit einer angemessenen Vorbereitung der Schüler/innen auf die Leistungskurse betont. Wie diese Vorbereitung auf die Wissenschaftspropädeutik jedoch inhaltlich ausgestaltet werden soll, bleibt natürlich Sache der einzelnen Lehrer/innen. Hier bieten sich pädagogische Möglichkeiten an, wenn man sich gewärtigt, daß einige *wesentliche Aspekte* des wissenschaftspropädeutischen Charakters eines Leistungskurses u. a. mit der *Selbständigkeit der Schüler/innen* bei der Erschließung von Stoffen, Fragestellungen, mit der Einbeziehung außerschulischer Lernorte, mit der Kooperationsfähigkeit bei der Problemlösung angesprochen sind. Wenn man diese Aspekte im Orientierungskurs angemessen berücksichtigt, könnte es Phasen schon im *zweiten Halbjahr 11* geben, in denen die Schüler/innen eines Orientierungskurses, der auf den späteren Leistungskurs vorbereitet, an einem Thema, das im curricularen Zusammenhang des Kurses von Schülern frei gewählt wurde, projektorientiert selbständig arbeiten. Dies wird von Fach zu Fach inhaltlich anders aussehen, wird in dem einen Fach kleinschrittiger, gelenkter sein als im anderen, könnte aber, durch die Einbeziehung z. B. von außerschulischen Lernorten, Lernmöglichkeiten, durch Nutzung innerschulischer Informationsquellen (Präsenzbibliothek), durch Einbeziehung von Medien und vor allem durch selbständiges Erschließen von Stoffen unter Anwendung *gelernter Fachmethoden* ein Stück *wissenschaftspropädeutischen Lernens* in die Orientierungskurse bringen.

Die Herderschule hat beschlossen, in 11/II eine solche Phase selbständigen Lernens einzuplanen.

Dauer: etwa 4 Wochen – d. h. ca. 12 bis 16 Stunden

Ort: eine Orientierungskursbank

Am Ende dieser Phase soll die Präsentation der Ergebnisse innerschulisch, aber auch für die Öffentlichkeit erfolgen, was für alle Beteiligten eine gewisse *„Produktorientiertheit"* bedeutet, Möglichkeiten für einen Austausch mit der Öffentlichkeit beinhaltet. Selbständiges Lernen öffnet sich somit auch für das gesellschaftliche Umfeld, bezieht Gruppen, Institutionen, Vereine, Eltern, Behörden etc. mit ein. Ziel ist, das selbständige Lernen in den Leistungskursen der Jahrgangsstufe 12 weiterzuführen, um hier noch stärker zum *forschenden Lernen* zu führen, wie es für die Leistungskurse eigentlich in der Oberstufenreform vorgesehen war. Beispiele für das selbständige Lernen müßten an anderer Stelle näher beschrieben werden, hier kann es nur um eine Skizzierung des Ansatzes gehen.

Hier soll zunächst eingehalten werden, weil die beiden weiteren Aspekte bzw. Vorhaben der Herderschule, die sich auf eine Profilbildung als Oberstufenschule von Gesamtschulen beziehen, noch zu sehr in der rein gedanklichen Projektion stehen.

Sie seien nur kurz genannt:
Berufliche Orientierung und *soziales Lernen.*
Beide Aspekte müssen die vorgenannten ergänzen, weil sie mit den gesellschaftlichen Aufgaben von Schule heute unmittelbar verknüpft sind. Gerade eine Oberstufenschule, die nicht sehr hohe Prozentsätze an Abiturienten direkt an die Hochschulen abgibt, sondern eher in die berufliche Ausbildung, kann hier eine wichtige Orientierungsfunktion für die Schüler übernehmen und gleichzeitig damit pädagogisches Profil gewinnen.[3]
Die *berufliche Orientierung* vollzieht sich in der Herderschule im Augenblick im wesentlichen im Fach Informatik, das in enger Zusammenarbeit mit einem Kasseler Unternehmen anwendungsbezogen konzipiert ist; Schülern und Lehrern werden Hospitations- und Praktikumsmöglichkeiten gegeben, Lehrer nehmen an der betriebsinternen Weiterbildung teil. Ähnliche Versuche der Kooperation mit Umlandbetrieben könnten auch auf andere Fächer – besonders naturwissenschaftliche – ausgeweitet werden, ohne daß der rechtliche und curriculare Rahmen für die gymnasiale Oberstufe gesprengt würde. Es erscheint nicht sinnvoll, hier gleich das Feld der Teil- und Doppelqualifikationen zu beschreiten, die *orientierende Funktion ist die grundlegende.* Gedacht ist auch an den Aufbau einer schulinternen Berufsinformation, an der die Schule (ein Beauftragter, der sich entsprechend weiterbilden sollte) mit den örtlichen, regionalen Institutionen/Organisationen (IHK, HWK, GHK. Arbeitsamt) u. a. eng zusammen arbeiten könnte, um die allgemeine Berufs- und Studieninformation von Arbeitsamt und GHK zu erweitern.
Soziales Lernen in einem auf Konkurrenz abgestellten Kurssystem erscheint zunächst als utopisch. Ansätze zu einem auf Zusammenarbeit, solidarischem Handeln, gemeinsamem Erleben ausgerichteten Verhalten gibt es bei Arbeitsgemeinschaften, Sporttagen, Alternativ- und Projekttagen, Aktionen der Schülervertretung, kulturellen, politischen und sozialen Schülerinitiativen. Ihre Ausgestaltung und Förderung muß eine weitere Schwerpunktaufgabe einer losgelösten nur dreijährigen Oberstufenschule sein, will sie eine wirkliche Schule werden.
Die vorgenannten Beispiele und Projektionen bedürfen jedoch auch eines *schulpolitischen Gestaltungswillens,* den der Träger, der das *zweigliedrige System* in seinem Bezirk sich entwickeln sieht, durch materielle Investitionen verdeutlichen muß. Es bedarf insgesamt neben einer *inhaltlichen auch einer äußeren, materiellen Gestaltungsinitiative für die losgelöste gymnasiale Oberstufenschule,* dann hat diese Schule eine Chance, sich im zweigliedrigen System konkurrierend zu behaupten und für das *gesamte Schulwesen Akzente* zu setzen.

Anmerkungen:

1 Der vorliegende Aufsatz knüpft im Titel an den Aufsatz von Klaus Hurrelmann: Ein neues pädagogisches Profil für das Gymnasium? (in: Pädagogik 4/88, S. 47–51) an, ohne auf die inhaltlichen Vorstellungen im einzelnen, die sich auf das durchgängige Gymnasium beziehen, einzugehen.

Auch die Antwort auf Hurrelmanns Aufsatz von Klaus Klemm und Hans-Günter Rolff: Innere Schulreform im zweigliedrigen System? oder: Die unerfüllbare Sehnsucht nach einem schulpolitischen Selbstläufer (in: Pädagogik 5/88 – S. 87–90); vgl. dazu auch die Beiträge in: Die Deutsche Schule, Heft 4/88) wird nicht konkret inhaltlich verarbeitet, obwohl das Stichwort der Zweigliedrigkeit in der nachstehenden Darstellung bewußt aufgegriffen wird. Beide Aufsätze haben aber angeregt zu einer Reflexion über die pädagogische Gestalt der gymnasialen Oberstufenschule und zu dem Versuch, eine praxisorientierte Beschreibung von Zuständen und Entwicklungsmöglichkeiten in einer konkreten Schule zu wagen, ohne die gesamte pädagogische Literatur zur Reform der gymnasialen Oberstufe mit zu transportieren. Es soll gerade *nicht um die gymnasiale Oberstufe im allgemeinen gehen, sondern um die losgelöste Oberstufenschule,* die in der Literatur nur schwach vertreten ist, – stark allerdings in ihrer besonderen Ausprägung der Kollegschule in Nordrhein-Westfalen. Der Verzicht der eingehenden Auseinandersetzung mit diesem Typus und dem Aspekt des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung (dargestellt in: Die Deutsche Schule, Heft 2/87) entspricht dem methodischen Ansatz dieses Aufsatzes, ist aber auch von der pragmatischen Einsicht bestimmt, daß für die schulpolitische Situation in Hessen eine Weiterentwicklung der bestehenden gymnasialen Oberstufenschulen in Richtung auf Kollegschulen als reine Spekulation erscheinen müßte.

2 Horst-Werner Franke, der Senator für Bildung der Freien Hansestadt Bremen, hatte schon in seinem Aufsatz: Schule ist ohne Kontinuität nicht möglich, (in: Frankfurter Rundschau vom 28. 2. 1985, S. 18) zugegeben, daß die Kultusminister die gesamte Oberstufenreform unter dem Eindruck der Schülerberge und ihrer organisatorischen Bewältigung verfaßt hatten, ohne die qualitativen Aspekte der Veränderung in den Blick zu nehmen.

3 Andreas Flitner hat in seinem Beitrag: Wird die Oberstufe stranguliert? (in: Die Zeit Nr. 24 vom 5. 6. 1987) erneut auf die Notwendigkeit der Öffnung der Schule (der Oberstufe) für die Berufs- und Arbeitswelt hingewiesen und diese Öffnung zu einem Spezifikum der gymnasialen Oberstufe erklärt. Um so eindringlicher muß auf der Ausgestaltung dieses Aspektes für eine Oberstufenschule von Gesamtschulen plädiert werden.
Siehe hierzu auch den Rahmenaufsatz von *Andreas Gruschka* und *Jochen Schweitzer:* Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung – Anlaß, Hintergrund und Aktualität des Themas (in: Die Deutsche Schule, Heft 2/87, S. 148–155)

Hans Joachim Noll, geb. 1942;
Oberstudiendirektor, Schulleiter Herderschule Kassel.
Anschrift: Maulbeerplantage 1, 3500 Kassel