

Ratzki, Anne

Integration durch Teamarbeit. Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School

Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 307-315



Quellenangabe/ Reference:

Ratzki, Anne: Integration durch Teamarbeit. Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 307-315 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-319887 - DOI: 10.25656/01:31988

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-319887>

<https://doi.org/10.25656/01:31988>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 3 / 1989

Mit der Veröffentlichung des ersten Beitrags in diesem Heft schließen sich Herausgeber und Redaktion dieser Zeitschrift der großen Zahl jener an, die Wilhelm Flitner zu seinem 100. Geburtstag gratulieren wollen. Der Jubilar, geboren am 20. August 1889, nimmt nicht nur in der Geschichte der akademischen Pädagogik, sondern auch in der pädagogischen Reformbewegung unseres Jahrhunderts einen bedeutenden Platz ein. Zu erinnern ist hier an Flitners theoretische und praktische Leistung beim Aufbau der Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg („Hohenrodter Bund“), an sein Engagement in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Kiel (1926 bis 1928) und am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg (1929 bis 1959), an seine Rolle als Vorsitzender des Schulausschusses der westdeutschen Rektorenkonferenz in den 50er Jahren („Tutzingen Gespräche“). Aus seinem Lebenswerk ist das Prinzip der „pädagogischen Autonomie“, der ständige Kampf um die notwendige Gestaltungsfreiheit einer selbstverantworteten Bildung und Erziehung, gar nicht wegzudenken. Die Formulierungen, die dieses Prinzip in den Weimarer Schulkämpfen erhalten hat, mögen heute veraltet klingen; doch der Herausforderung, die in diesem Prinzip steckt, werden wir uns immer wieder stellen müssen – gerade in einer Zeitschrift, die dem Zusammenhang von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis verpflichtet ist

Ulrich Herrmann

Pädagogische Autonomie

Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland

285

Dieter Weiland

Differenzierung und gemeinsames Lernen

Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen

297

Wer für alle Schülerinnen und Schüler die jeweils besten Lernbedingungen schaffen will, kann dies nicht allein aus der Perspektive des Lehrenden tun. Die persönlichen Lernstile sind durch intensive Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erst und immer wieder neu zu finden. Der Beitrag zeigt, wie dies unter den Bedingungen einer „TKM-Schule“ möglich ist.

Anne Ratzki

Integration durch Teamarbeit

Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School

307

Die US-amerikanischen High-Schools haben ihren Auftrag zur Integration aller Kinder nicht erfüllen können: Das „Pädagogische“ spielt eine zu geringe Rolle, LehrerInnen sind nur für das Curriculum zuständig, die Schulen sind kein Lebensraum. Nun finden KollegInnen aus den USA bei uns Vorbilder, nach denen sie ihre Schulen umgestalten wollen.

Jörg Schlömerkemper

Pädagogische Integration

Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns

316

Wenn neuerdings wieder über „integrative Pädagogik“ diskutiert wird, so ist es notwendig, den Integrationsbegriff zu klären und ihn gegenüber einer ‚meritokratischen‘ und einer ‚kompensatorischen‘ Auffassung so zu bestimmen, daß sein egalitärer Anspruch verdeutlicht wird und zum Tragen kommt.

Achim Block

Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens

Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens.

330

Drei Probleme sind im öffentlichen Schulwesen ungelöst: Die Frage, ob und welche Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein sollen, das Verhältnis von Kontinuität und Durchlässigkeit sowie die Verbindlichkeit erzieherischer Standards. Daraus sind Schwierigkeiten entstanden, zu deren Lösung auch eine Rückbesinnung hilfreich sein könnte.

Udo Rauin

Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität“

Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen 339

Ist die Hoffnung auf Kontinuität des Lernens eine jener typisch pädagogischen Idealisierungen, mit denen versucht werden soll, Probleme des Alltags „akratisch“ zu lösen? – Bisher ist jedenfalls kein Konzept erkennbar, nach dem langfristige Lehrgänge stringent geplant werden könnten.

Jochen Pabst

Die neuen Schüler und die Kontinuität des Lernens 348

Sind die von Block aufgezeigten Probleme durch verbindlich gesetzte Standards zu lösen? – Neue „symbolische Ordnungen“ müssen gemeinsam mit den Schülern erst gefunden werden. Dabei werden sich möglicherweise andere Lernergebnisse einstellen, als sie durch einen Inhaltskanon vorgegeben sein können.

Horst Brandt und Dieter Weiland

Wo und wie wird man „kommunikationsfähig“? 354

„Kommunikationsfähigkeit“ ist zweifellos ein wichtiges Ziel pädagogischer Arbeit. Aber sie kann nicht entstehen, wenn es beim Lernen darum geht, für sich selbst möglichst viel aus einem verbindlichen Kanon aufzunehmen. Kommunikation muß eine alltägliche Erfahrung des Unterrichts sein und alle Jugendlichen einbeziehen.

Achim Block

Antworten auf Einwände 359

Zum Teil läßt sich als Mißverständnis klären, was an Kritik vorgetragen wurde. Überwiegend beruhen die Diskrepanzen auf unterschiedlichen Zielsetzungen; und der Proponent bleibt bei seiner Forderung, daß Korrekturen angebracht sind: bei den Inhalten und bei der Sicherung der Kontinuität.

Hans-Werner Johannsen

Peter Petersen und der Nationalsozialismus
Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse 362

Die in Heft 1/89 veröffentlichte Kontroverse um Peter Petersen hat bei unseren Lesern einige Stellungnahmen ausgelöst. Hier wird davor gewarnt, aus moralischer Empörung über Petersens opportunistisches Mitläufertum allzu pauschale Schlußfolgerungen zu ziehen und Petersens reformpädagogisches Werk als „faschistoid“ zu verdammten.

Ulrich Herrmann

Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik?
Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik
und Nationalsozialismus 366

Offenbart sich in dem „Historiker-Streit“ der Erziehungswissenschaftler in Wahrheit eine tiefgreifende Unsicherheit der Disziplin? Geht es eigentlich um die Frage, welches Profil in der Erziehungswissenschaft in Theorie, Forschung und Lehre vorherrschen soll?

Wolfgang Keim

Noch einmal: Worum es eigentlich geht

373

Daß es um Disziplinpolitik ginge, trifft das Problem und die Intention der Auseinandersetzung um Peter Petersen nicht; vielmehr muß geklärt werden, welche Rolle jene Pädagogen für die Entwicklung einer demokratischen Schule spielen sollen, deren Verhältnis zum Nationalsozialismus zumindest problematisch gewesen ist.

Christoph Storck

Die Besonderheit der „narrativen Pädagogik“ Janusz Korczaks

377

Janusz Korczak wird bei uns vor allem als ein konsequent handelnder und dadurch vorbildlicher Pädagoge verstanden. Weniger bekannt sind bisher seine theoretischen Überlegungen z.B. zum Verhältnis der Generationen. Wie können Erwachsene Kindern dabei behilflich sein, ihre eigenen „Ordnungen“ herzustellen, ohne diese vorwegzunehmen? Es geht nur, wenn auch die Erwachsenen noch lernen, wenn sie sich selbst noch erziehen.

Eiko Jürgens

Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden!

Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener

Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem

388

Welche „Orientierung“ ein integriertes fünftes und sechstes Schuljahr den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern gibt, ist immer noch und immer wieder umstritten. Daß entgegen einem abratenden Urteil der Orientierungsstufe ein erheblicher Teil der betroffenen Schüler in der Realschule oder dem Gymnasium erfolgreich ist, sollte zu denken geben und erneut zu bildungspolitischen Folgerungen anregen.

Nachrichten und Meinungen

401

- Nachholbedarf
- Rechtsextremismus
- Was tun! – Aber was?
- Gleiches ist nicht das Gleiche
- Personen und Positionen
- Ökologie konkret
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

Anne Ratzki

Integration durch Teamarbeit

Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School

„Die historische Entwicklung und die gesellschaftlichen Voraussetzungen der High-School sind grundverschieden von der deutschen Schulgeschichte. Kann es überhaupt einen Transfer unserer pädagogischen Arbeit in die USA geben?“ Diese skeptische Frage, die ich begeisterten amerikanischen BesucherInnen der Gesamtschule Köln-Holweide immer wieder stelle, ruft vehemente Reaktionen hervor: „Wir können nicht mehr so weitermachen, nur an Symptomen kurieren: Mehr Hausaufgaben, mehr Kontrolle, mehr Tests – mehr vom selben, das nicht funktioniert! *Wir brauchen einen Neuanfang, eine grundlegende Änderung: ‚restructuring‘*. Und dafür ist es wichtig, daß es Euch gibt, nicht nur eine Theorie, sondern 14 Jahre Praxis, zum Besuchen, Anfassen, Fotografieren, Beschreiben. Ihr seid eine große Hoffnung für uns.“ Holweide und TKM ist dabei, in den USA ein fester Begriff für strukturelle innere Schulreform zu werden; es ist Gegenstand von Zeitungsartikeln, Kongressen, Initiativen, Gewerkschaftsveröffentlichungen und Schulprogrammen wie CiTRuS in San Francisco: In mehreren miteinander kooperierenden Schulen sollen dort Teams von etwa 8 LehrerInnen eine heterogene Schülergruppe ein Schuljahr lang gemeinsam betreuen. Der Stundenplan enthält Zeiten für regelmäßige Teamsitzungen; gemeinsame Problemdiskussionen und Problemlösungen sollen dadurch möglich werden, daß alle LehrerInnen die gleiche SchülerInnengruppe unterrichten. Das Schulprogramm sieht weiter Gespräche mit SchülerInnen zwischen den Unterrichtsstunden und Treffen mit den Eltern vor, „to make them (the students) more than just names on seating charts“. Die Teams sollen größere Entscheidungsfreiheit bei der Auswahl von Curricula und bei der Unterrichtsorganisation haben, um z. B. Gruppenarbeit zu fördern. Ein Artikel im „American Teacher“ vom Februar 1989 stellt diese Reformgruppe CiTRuS vor, die z. Zt. mit der Schulaufsicht und der Stadt San Francisco über die Realisierung ihrer Schulpläne verhandelt.

Was sind die Hintergründe dieser Suche nach Alternativen, die die altehrwürdige Institution der High-School von innen her völlig verändern sollen?

Die High-School in den USA war für Schulreformer in der Bundesrepublik zwar stets eine Variante der Gesamtschule, gewachsen aus der demokratischen Tradition der amerikanischen Geschichte, aber für die Gesamtschulentwicklung hier gab es kaum Kontakte über den Atlantik wie zu den Gesamtschulen in Schweden, Dänemark und England.

Die Kontakte werden nun in umgekehrter Richtung geknüpft, ein erstaunlicher Vorgang in den internationalen Beziehungen des Bildungswesens.

Amerikanische Entwicklungen waren hier durchaus in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingeflossen und hatten Wirkungen erzielt, z. B. John Deweys Ideen zur Reform der Grundschule; die Excellency-Forschung, die Elemente guter Schulen in den USA zu isolieren und zu katalogisieren suchte und eine gewisse Rolle bei den Vergleichsuntersuchungen der Gesamtschulen in der Bundesrepublik spielte, wird in Artikeln über „gute Schulen“ immer noch bemüht, obwohl sie in den USA inzwischen sehr kritisch gesehen wird.

Weniger bekannt wurden in der Bundesrepublik die *Untersuchungen zu Problemen der High-School*, die bereits vor Jahren in den USA große öffentliche Aufmerksamkeit erregten. 1985 wies *Erwin Helms* in einem Artikel in der „Deutschen Schule“ darauf hin und analysierte gründlich Kritik und Reformvorschläge.

Die *National Commission on Excellence in Education* rief 1983 den nationalen Bildungsnotstand aus mit ihrer Schrift „A Nation at Risk“: Darin wurde beklagt, die Leistungen der SchülerInnen im Scholastic Aptitude Test – einem USA-weiten Universitäts-Eingangs-Test – gingen seit 1963 ständig zurück. Ein Drittel der SchülerInnen verlasse die Schule vorzeitig als „drop-outs“ ohne Abschluß, in den Zentren der großen Städte der Ostküste mit ihrer multikulturellen Bevölkerung und den sozialen Problemen steige die Zahl der „drop-outs“ bis auf 50%. Davon würden 20% von den Schulen aus disziplinarischen Gründen entlassen. In der Beschwörung verheerender Folgen erinnert „A Nation at Risk“ an Pichts „Deutsche Bildungskatastrophe“ von 1964: Andere Industrienationen könnten die USA ökonomisch überholen, wenn die Jugend nicht besser ausgebildet sei. Für das Heer ungelernter Arbeiter gebe es keine Arbeitsplätze mehr, während hochqualifizierte Fachkräfte fehlten. Es drohe ein Absinken des Lebensstandards.

Wie konnte es soweit kommen? Die amerikanische Wissenschaftlerin und Publizistin *Diane Ravitch* hat die Geschichte der amerikanischen High-School kritisch durchleuchtet. Schon der Titel eines ihrer Bücher, „The Troubled Crusade“, weist auf die unendlichen Mühen und den missionarischen Eifer hin, der diese Geschichte bestimmte. Immerhin ist die High-School eine der amerikanischen Institutionen, die als Schmelztiegel die multikulturellen Einwandererströme aus Europa, dem Orient, Asien und Lateinamerika aufnahm und mit der Sprache des neuen Landes, den Institutionen, den Idealen der Constitution und dem „American way of life“ konfrontierte und vertraut machte. Sie schuf das Zugehörigkeitsgefühl zur amerikanischen Gesellschaft und funktionierte als Drehtür zur amerikanischen Mittelklasse.

Die *Wurzeln der High-School* reichen zurück ins 19. Jahrhundert, als darüber gestritten wurde, ob es eine unterschiedliche Erziehung für SchülerInnen geben sollte, die studieren sollten, und für solche, die arbeiten gehen sollten. Eine hochrangige Expertenkommission mit Universitätsrektoren – eine Art Bildungsrat – befand eine gemeinsame akademische („liberal“) Erziehung für alle sei die beste Vorbereitung für das Leben, welches Lebensschicksal die einzelnen SchülerInnen später auch erwarte.

Damit war die Grundlage gelegt für das *Bekenntnis zu einer egalitären Schulbildung* (equal access) für alle Kinder, die auch heute von allen Kritikern und Reformern immer wieder bekräftigt wird. Der amerikanische „Bildungsrat“ hatte dieser so begründeten High-School allerdings ein schweres Erbe traditioneller akademischer Fächer und Standards vermacht, die auf die Erwartungen des Bildungsbürgertums zugeschnitten waren und allzu häufig mit den Möglichkeiten und Bedürfnissen vieler SchülerInnen aus anderen sozialen Schichten kollidierten und LehrerInnen verzweifeln ließen.

John Dewey und andere hielten dem entgegen, daß das Curriculum auf die Interessen des Kindes abgestimmt sein müsse und sich stärker auf das Umfeld, die Gemeinde und das wirkliche Leben beziehen sollte.

1918 trat eine Kommission zur Neuordnung des Sekundarschulwesens zusammen, die Prinzipien einer solchen neuen Sekundarschule auflistete. Sie setzte neue Prioritäten: An der Spitze stand nun Gesundheitserziehung, gefolgt von der Beherrschung der Kulturtechniken/Grundfertigkeiten (basics); die Vorbereitung auf Familie und Beruf nahm einen wichtigen Platz ein. SchülerInnen sollten lernen, als BürgerInnen einer demokratischen Gesellschaft die Freiheit richtig zu gebrauchen. Ethische Charakterbildung rundete das Gesamtcurriculum ab.

Gegenüber dem akademisch-humanistischen Curriculum setzte die Kommission einen Neuanfang, modern, aufs praktische Leben bezogen. Ausgehend von dem neuen Grundsatz, *für jed/n SchülerIn ein passendes individuelles Curriculum anzubieten*, wurden Pflichtbindungen gelockert und Wahlmöglichkeiten erweitert. So war es SchülerInnen bald möglich, nur noch lebenspraktische Kurse zu wählen und die „academics“ denen zu überlassen, die die Universität besuchen wollten. Alles Lernen wurde nach seiner unmittelbaren Nützlichkeit beurteilt; so waren Fremdsprachen nutzlos für alle, die nach der Schule arbeiten gehen wollten. In die Sekundarschulen zog so etwas wie „tracking“ ein, die Trennung von allgemeiner und lebenspraktischer Bildung.

Die folgenden 70 Jahre waren gekennzeichnet von ständigen Schwankungen zwischen diesen beiden Polen, der akademischen und der lebenspraktischen Bildung. Die Utilitaristen beherrschten das Feld in den 40er Jahren; zur Zeit des Sputnikschocks wandte sich die öffentliche Meinung wieder der „liberal education“ mit akademischer Schwerpunktsetzung zu. In den letzten 15 Jahren hatten die Prinzipien der lebenspraktischen Bildung erneut die Oberhand gewonnen.

Diane Ravitch faßt ihre Kritik dieser Entwicklung so zusammen: „The challenge that has never been met whichever side was in the ascendancy, was to democratise the academic curriculum – both what was taught and who was taught – without cheapening it and without excluding large numbers of students from its reach“ (S. 72). Wenn deutsche Autoren diese differenzierte curriculare Kritik auf einen Widerstreit zwischen Qualität und Chancengleichheit reduzieren (Helms, S. 153), dann ist das m. E. zu sehr von deutschen Auseinandersetzungen um die Gesamtschule geprägt.

Der Auftrag der High-School, alle Jugendlichen in ihre Institution und in die amerikanische Gesellschaft zu integrieren, stand nie zur Debatte. Doch wie dieser Auftrag der Integration – den die High-School in einem hohen Maß bereits erfüllt hat – mit den Lernanforderungen einer heterogenen Schülerschaft, also mit der Frage der Differenzierung in Einklang zu bringen ist, dieses Problem hat bisher die Geschichte der High-School bestimmt und liegt auch der jetzigen Schulreformdebatte zugrunde. Allerdings müssen wir dabei sehen, daß ein Aspekt von Schule in der amerikanischen High-School bis heute nur eine sehr geringe Rolle spielte: Die Frage der Pädagogik und der vielfältigen Beziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, SchülerInnen und Schule, der LehrerInnen untereinander.

Die Auseinandersetzung um Schulreform spielte sich – und spielt sich auch heute noch weitgehend – auf der *curricularen Ebene* ab. Im Vordergrund steht immer noch die Frage: Wie können Fachwissen und Lernleistung, nachprüfbar durch Tests, verbessert werden?

Die Tatsache, daß Schulreformdebatten in den USA bisher nur im curricularen Bereich geführt wurden, hat zu einer inneren Ausgestaltung der High-School geführt, die *wenig Raum für Pädagogik* läßt.

Die amerikanische Lehrgewerkschaft AFT hat dafür den prägnanten Ausdruck der „school as factory“ geprägt. Die *Ausbildungs- und Erziehungsarbeit ist taylorisiert*: Der Lehrer, die Lehrerin unterrichtet ein Fach in 5 bis 6 einstündigen Kursen pro Tag, gewöhnlich für einen Jahrgang. Das summiert sich zu etwa 150 bis 200 SchülerInnen, die ein/e LehrerIn täglich sieht und die jedes Jahr wechseln, da die LehrerInnen im gleichen Jahrgang bleiben. *Die LehrerInnen sind nur für Unterricht zuständig*, und das heißt in der Regel Dozieren, Stoff vermitteln, der detailliert von oben vorgeschrieben und durch landesweite Tests abgeprüft wird. Um alles andere kümmert sich Fachpersonal: um Abwesenheitslisten, Elterngespräche, Schullaufbahnberatung, Problembearbeitung, Aufsicht (die wird im Eingangsbereich im Staat New York z. B. von bewaffneten Sicherheitskräften wahrgenommen). Das nichtlehrende Personal übersteigt oft die Zahl der LehrerInnen an einer Schule. SchulleiterInnen sind reine Verwaltungsbeamte, ohne Unterrichtspraxis, aber mit weitreichenden Befugnissen. Entsprechend sind die Beziehungen zwischen Schule und SchülerInnen. Ein Auszug aus der Schulordnung einer High-School in Brooklyn mag verdeutlichen, was eine Schule von ihren SchülerInnen erwartet:

„Du mußt täglich deinen persönlichen Stundenplan bei dir tragen und auf Verlangen vorzeigen. Der Stundenplan ist dein Nachweis, daß du die x-High-School besuchst...“

Schlägereien führen zur automatischen Entlassung aller beteiligten Schüler...

Die Flure sind nur dazu da, die Kursräume zu wechseln. Das Verweilen auf den Gängen oder in den Treppenhäusern wird nicht geduldet. SchülerInnen, die dort angetroffen werden, werden disziplinarisch behandelt. SchülerInnen müssen das Schulgebäude sofort nach ihrer letzten Stunde verlassen...

SchülerInnen müssen ihren persönlichen Stundenplan vorzeigen, bevor sie ins Gebäude gelassen werden. Ohne geeignete Identifikation dürfen sie nicht eintreten...“

Pausen zur Erholung, zum Spielen sind in dieser Schule unbekannt, bis auf die Mittagspause. Sie dauert zwanzig Minuten, ist versetzt für kleinere Schülergruppen: jeder muß sich vorher eintragen, ob er sie in der Cafeteria oder in der Bibliothek verbringen will. Der Schultag dauert von 8.30 bis 14.30 Uhr, es gibt Hausaufgaben. – Eine solche Schule ist reduziert auf Unterricht, sie ist Lernfabrik, *kein Lebensraum für SchülerInnen*.

Zwei Probleme verstärken sich gegenseitig: Die Unterrichtsverfahren, die in der Regel nicht individualisieren und differenzieren, sondern fast ausschließlich aus Frontalunterricht, gemeinsamem Textstudium und Einzelarbeit bestehen, und die Beziehungslosigkeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, Folge der Reduktion von Schule auf Unterricht in einzelnen Fachkursen. *Es verwundert kaum, daß eine solche Institution bei vielen SchülerInnen aus schwierigen sozialen Umfeldern Hilflosigkeit erzeugt, die gelegentlich in Aggression und oft in Flucht aus dieser – grundsätzlich akzeptierten und auch geschätzten – Institution umschlägt.*

Die bisherigen *Reformbemühungen*, sowohl der Carnegie-Foundation wie der AFT und einzelner Reformer wie Ted Sizer, der von der Universität in Providence, Rhode Island, aus eine „Coalition of Essential Schools“ gegründet hat und betreut, setzen zunächst – in der Tradition der amerikanischen High-School – bei der Vermittlung von Fachwissen durch die LehrerInnen an und haben sich eine Leistungssteigerung für alle SchülerInnen als Ziel gesetzt, gehen aber über frühere Reformansätze qualitativ hinaus. Dabei gibt es unterschiedliche Schwerpunkte:

Am „konservativsten“ lesen sich die Vorschläge des „Carnegie Forum on Education and the Economy“ mit dem Titel „A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century“ (1986). Dort wird eine *Professionalisierung des Lehrerberufs* gefordert, und zwar sowohl bei der Ausbildung (bisher gibt es keine geregelte Lehrerausbildung) wie bei Aufstiegsmöglichkeiten und Gestaltung des Arbeitsplatzes. Damit erhofft sich die Kommission, qualifizierte AkademikerInnen für den Lehrerberuf zu gewinnen und dadurch den Leistungsstandard der SchülerInnen zu verbessern.

Mehrere Schritte weiter geht *Ted Sizer*. In seinem Buch „Horace's Compromise“ prangert er die fachlichen und pädagogischen Kompromisse an, die ein Lehrer im heutigen amerikanischen Schulwesen machen muß: Überfülle des Stoffes und eine zu große Schülerzahl erlauben kein Eingehen auf die einzelnen SchülerInnen, FachlehrerInnen arbeiten isoliert nebeneinander her, aus finanziellen Gründen muß ein Lehrer einen Zweitberuf ausüben, der ihn weitere Zeit kostet, die ihm für seine SchülerInnen fehlt. Unkritisches Funktionieren, Denkträgheit, Gleichgültigkeit sind Folgen auf Schülerseite.

Aus seiner Analyse leitet Sizer die *Grundsätze seiner „Essential School“* (einer Schule, die sich auf das Wesentliche konzentriert) ab: LehrerInnen sollten für nicht mehr als 80 SchülerInnen zuständig sein; sie sollten in Teams gemeinsam planen, sollten Generalisten für Unterricht und Erziehung statt

Fachspezialisten sein. Die persönliche Zuwendung zum einzelnen Schüler, zur Schülerin steht im Mittelpunkt und schafft eine freundliche, angstfreie Schumatmosphäre. Die LehrerInnen nehmen sich zurück, reduzieren Frontalunterricht und Lehrervortrag und lassen SchülerInnen selbständig denken und arbeiten, „student as worker“. SchülerInnen sollen „das Lernen lernen“.

Da SchülerInnen auf unterschiedliche Weise lernen, entwickeln LehrerInnen geeignete Hilfen für die einzelnen. Fächer werden zu Fachbereichen zusammengefaßt, um das Wesentliche zu betonen, und in Blöcken oder Epochen unterrichtet.

Auf standardisierte Tests wird weitgehend verzichtet, da sie vor allem messen, was SchülerInnen nicht können. Statt dessen zeigen SchülerInnen ihre „Meisterschaft“ durch Ausstellungen dessen, was sie geleistet haben (exhibitions of mastery).

Um so arbeiten zu können, sollten einzelne Schulen oder Teams in Schulen von staatlicher Gängelung befreit werden, um ihr eigenes Programm entwerfen zu können, das auf die besondere lokale Situation ihrer Schülerschaft abgestimmt ist.

Die amerikanische *Lehrergewerkschaft AFT* versteht sich als Koordinatorin, Maklerin und Motor der Schulreform. Ihre FunktionärInnen arbeiten mit im Carnegie Forum, unterstützen Ted Sizer und haben ein USA-weites Netz von Lehrerzentren, Fortbildungsveranstaltungen und reformorientierten periodischen Schriften aufgebaut, mit denen Ideen verbreitet und praktische Beispiele vorgestellt werden. Ihr gewerkschaftliches Ansehen, das sie vor mehr als 10 Jahren durch erfolgreiche Streiks erkämpft hat, setzt sie gezielt für *materielle Verbesserung* ein und für eine *lehrerorientierte Arbeitsplatzgestaltung*. Sie schließt mit Schulträgern Tarifverträge ab, die Gehaltserhöhung an Reformarbeit binden. Der Durchbruch gelang im Herbst 1987 in Rochester, wo die Gewerkschaft das Durchschnittsgehalt eines Lehrers (ca. 25 000 Dollar im Jahr) mehr als verdoppeln konnte, bis zu Spitzengehältern von 70 000 Dollar. Ein anderer Ansatz ist „school-based decision-making“ oder „school-based-management“, wie im Dade County, dem Landkreis von Miami, wo gewählte Lehrergruppen über alle Angelegenheiten ihrer Schule selbst entscheiden, und in Houston, Texas, wo solche Schulen z. Zt. eingerichtet werden.

Die Schwerpunkte amerikanischer Schulreform sind diesmal also weniger curricular, sondern setzen vorrangig bei den *Arbeitsbedingungen der LehrerInnen* an: Verbesserung ihrer beruflichen Situation, ihrer Ausbildung und Bezahlung; Veränderung ihrer Arbeitsplatzsituation vom isolierten, staatlich gegängelten Fachlehrer zum selbständig planenden und mitentscheidenden Teammitglied. Doch Ted Sizer wies auch nachdrücklich auf die Notwendigkeit hin, Unterrichts- und Prüfungsmethoden zu verändern, andere didaktische und methodische Entscheidungen zu treffen.

Als eine AFT-Delegation im Oktober 1987 im Rahmen eines gewerkschaftlichen Besuchsprogramms das TKM in der Gesamtschule Holweide kennenlernte, fanden sie zu ihrem Erstaunen viele ihrer Forderungen für eine Reform der High-School an einer Schule verwirklicht, die von Größe und

Population (Großstadt, fast 30% türkische SchülerInnen bei über 1800 SchülerInnen) mit amerikanischen High-Schools durchaus vergleichbar war. Für die bisher theoretisch geführte Diskussion in den USA gab es jetzt eine real existierende, seit 12 Jahren erfolgreich arbeitende Beispielschule, die praktisch alle SchülerInnen zu Abschlüssen nach dem 10. Schuljahr führte und einen großen Anteil ihrer SchülerInnen bis zum Abitur behielt. Seit diesem Besuch hat sich der *Dialog zwischen den TKM-Schulen in Köln-Holweide und im Saarland und zahlreichen Reform-Initiativen in den USA* ständig vertieft und inzwischen auf die Gesamtschule Kassel-Waldau ausgeweitet: Interviews, Besuche, Briefwechsel, gegenseitige Einladungen, Austausch von Schriften machen eine unerwartete Rezeption der TKM-Gesamtschulpädagogik deutlich, die eine Antwort auf die Frage versucht, wie Integration und Differenzierung vereinbar seien, wie die Gesamtschule mit der „Verschiedenartigkeit der Köpfe“ umgehen könnte.

Einer Vortragsreise im Februar 1989 nach Miami, Washington, New York und Rhode Island folgte ein ausführliches, außerordentlich sorgfältiges Interview im „America Educator“. Dieses Interview mit der genauen Beschreibung der Arbeit in Holweide fand weite Beachtung; nicht nur griff der bekannte Kolumnist William Raspberry von der Washington Post im Juli 1988 dieses Interview in einer eigenen Kolumne „A Very Different Kind of School“ auf, die in zahlreichen Zeitungen in den USA nachgedruckt wurde, sondern es entstanden *Initiativen für Team-Kleingruppen-Schulen*, wie z. B. in Houston, Texas, San Francisco, Los Angeles, Minneapolis. Interessant erscheint mir die Verlagerung der Schwerpunkte: War die AFT bei ihrem Besuch 1987 noch vorrangig von der Arbeitsweise und Selbständigkeit der Lehrerteams, von ihrer langjährigen Unterrichts- und Beziehungsarbeit mit SchülerInnen und Eltern und der positiven Auswirkung dieser Arbeit auf die Schülerleistungen beeindruckt, so brachte das Interview auch eine ausführliche Begründung und *Darstellung der Kleingruppenpädagogik und ihrer Bedeutung für Integration und Differenzierung*. Dies wird in den USA inzwischen zunehmend aufgegriffen, z. B. unter dem Stichwort „cooperative learning“ – was in den USA zwar nichts Neues ist, bisher aber nicht unter strukturellen Gesichtspunkten der inneren Differenzierung gesehen wurde. Im AFT-Rundbrief Radius vom Okt./Nov. 88 stellt Bruce Goldberg Gruppenarbeit bei fachübergreifenden Projekten vor, wo LehrerInnen als Berater statt als Dozenten arbeiten und SchülerInnen durch aktives Forschen und Verstehen lernen. Selbstverständlich ist Teamarbeit der LehrerInnen Voraussetzung für solche Vorhaben.

TKM für die High-School ist *bisher noch im Stadium der Diskussion*, der Lehrerfortbildung, bestenfalls der Planung. Am weitesten scheint die Initiative in San Francisco zu sein, die am Beginn dieses Artikels beschrieben wurde. Seit Sommer 1988 haben zahlreiche amerikanische LehrerInnen, SchulaufsichtsbeamtenInnen, GewerkschaftsfunktionärInnen und ProfessorInnen die Gesamtschule Holweide besucht, sowohl als offizielle Besucherdelegationen einer Stadt oder eines Districts wie auch als zufällige Einzelreisende auf einem Europatrip, die in Köln „mal reinschauten“. Überraschend dabei war die übereinstimmende Beschreibung der amerikanischen Schul-

probleme in der Art, wie die AFT sie kritisiert. Überraschend deshalb, weil es in den USA ein vielfältiges Schulangebot gibt und von den Vereinigungen der Schulaufsichtsbeamten und der Schulleiter die Lage zum Teil weniger düster gesehen wird als von der AFT. Von dort zeichnen sich *auch Widerstände gegen Team-Autonomie* und mehr Mitbestimmung am Arbeitsplatz ab, denn vielfach hat die Schulaufsicht die öffentliche Kritik an der Schule zu einer schärferen Kontrolle der LehrerInnen benutzt. So erzählten Kollegen aus Houston, daß sie jetzt mehrmals im Jahr vom Schulaufsichtsbeamten nach einem 50-item-Katalog beurteilt werden.

In der Bundesrepublik wird gerne auf hervorragende amerikanische Privatschulen hingewiesen. Meinen überwiegend gewerkschaftlich orientierten GesprächspartnerInnen ging es jedoch um *Wege der Erneuerung des öffentlichen Schulwesens für alle diejenigen, die sich keine teuren Privatschulen leisten können*. Besonders interessant fand ich dabei die Position von Constance Shannon, Sprecherin der amerikanischen Sektion des Weltbundes für die Förderung besonders begabter Kinder: Sie vertrat keineswegs die isolierte Förderung kognitiver Fähigkeiten, sondern ihr ging es um das Auffinden und Fördern solcher Jugendlicher, die sich aktiv, kenntnisreich und engagiert für die Lösung der Zukunftsprobleme Frieden, Umwelt und den Hunger in der Welt einsetzen; unter ihnen will ihre Organisation ein weltweites Netz aufbauen. Sie war besonders an der Förderung der sozialen Kompetenz durch die Gruppenpädagogik interessiert.

Beeindruckend fand ich bei allen GesprächspartnerInnen das Engagement für eine bessere Schule für *alle* Kinder unter besonderer Berücksichtigung ethnischer und sozialer Probleme.

Der diesjährige Bildungskongreß der AFT „Quest“ im Juli in Washington bietet eine „session“ und zwei „workshops“ zum Thema „Life in a restructured school“ an unter Leitung Holweider KollegInnen. Es wird besonders interessant sein zu erfahren, ob und wie weit Ideen sich schon in konkrete Planungen und Schulmodelle umzusetzen beginnen. Auch eine eventuelle Verbindung mit Ted Sizers „Essential Schools“ Programm oder dem Magnetschool-Programm einiger Kommunen wäre denkbar. Beides sind *Programme zur Verbesserung des öffentlichen Schulwesens*.

Die High-School als Schule für alle Kinder war immer Schule der institutionellen Integration. Damit sie dies bleiben kann, damit sie ihre SchülerInnen mit ihrem Programm erreicht und dieses Integrationsversprechen einer guten Erziehung für alle einlösen kann, suchen Reformer nach neuen Wegen. Wie weit das TKM als integrative Pädagogik ein solcher Weg auch unter amerikanischen Bedingungen sein kann, ist eine spannende Frage.

Literatur

- Carnegie Forum on Education and the Economy, *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, 1986
- Creating a School Community. In: *American Educator*. Spring 88, S. 10ff.
- Erwin Helms: Steht das US-amerikanische Schulwesen vor einer Wende? In: *Die Deutsche Schule*. 2/1985, S. 141 ff.
- „Ideas that travel well. San Francisco teachers inspired by model school in West Germany“ in: *American Teacher*. Februar 1989, S. 3.
- The National Commission on Excellence in Education: „*A Nation at Risk*“. Washington, 1983.
- Diane Ravitch: *The Schools We Deserve*. New York 1985.
- Diane Ravitch: *The Trouble Crusade*. New York 1984.
- Theodore R.Sizer: *Horace's Compromise. The Dilemma of the American High-School*. Boston 1988

Mir bekannte Zeitschriften und Rundbriefe:

- *American Teacher* (monatliche Gewerkschaftszeitung mit gewerkschaftlichen und inhaltlichen Themen)
- *American Educator* (Vierteljahres-Magazin mit reformorientierten Schwerpunkten: Gruppenarbeit, Differenzierung, Tests etc.)
- *Radius* (neuer Rundbrief des AFT Center for Restructuring, der aktuelle Themen aufgreift – z. B. Technologie und Schulreform – und mit praktischen Beispielen illustriert.)

Anne Ratzki, geb. 1937, Dr. phil., Studium der Anglistik, Germanistik und Theaterwissenschaft in München, Athens/Ga (USA) und Berlin. Lehrerin an verschiedenen Gymnasien in Köln, Schulleiterin am Gymnasium Köln-Holweide und seit 1975 an der Gesamtschule Holweide.

Anschrift: Dr. Anne Ratzki, Kuckelbergweg 13, 5000 Köln 80