

Köpke, Andreas

## **Gesamtschule - kein Thema in der Lehrerbildung. Über die Vernachlässigung eines Innovationspotentials**

*Die Deutsche Schule 89 (1997) 1, S. 106-115*



Quellenangabe/ Reference:

Köpke, Andreas: Gesamtschule - kein Thema in der Lehrerbildung. Über die Vernachlässigung eines Innovationspotentials - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 1, S. 106-115 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-309986 - DOI: 10.25656/01:30998

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-309986>

<https://doi.org/10.25656/01:30998>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 1

## Offensive Pädagogik:

6

Dieter Weiland, Christoph Heuser, Ursula Dörger und Andreas Köpke:  
Gegen den Abbau des Sozialstaats und eine Bildungsreform ohne politisches Bewußtsein

*In der Diskussion um Schulprofile und die Entwicklung der Einzelschulen scheint vergessen zu werden, daß es einen engen Zusammenhang gibt zwischen einer Politik zur Entsolidarisierung der Gesellschaft und einem Bildungswesen, das diese Entwicklung durch Konkurrenz und Aufspaltung legitimieren soll. Mit dem Abbau des Sozialstaates wird auch das „Bürgerrecht auf Bildung für alle“ bedroht, das als wesentliches Merkmal einer demokratischen Gesellschaft einzulösen ist.*

## Hans-Georg Herrlitz

10

### Einhundert Jahre „Die Deutsche Schule“

*Wie kann man eine Zeitschrift feiern, die das gesegnete Alter von 100 Jahren erreicht hat? Soll sie in einem auf Werbung zielenden Kongreß demonstrieren, daß sie doch eigentlich ganz jung geblieben sei, oder soll sie – zumal angesichts ihres für manchen sicher etwas veraltet klingenden Namens – lieber stillhalten, damit niemand merkt, wie greisenhaft sie geworden ist? – Die Schriftleitung hat sich zu dem Kompromiß durchgerungen, ihr dienstältestes Mitglied mit einem Beitrag zu beauftragen, in dem über den bisherigen Weg berichtet und über den künftigen Lebensweg der „Deutschen Schule“ nachgedacht wird.*

## Hanno Schmitt

25

### Der andere Campe

#### Selbstbewußtsein, Mobilität, Visionen

*Vor 250 Jahren wurde Joachim Heinrich Campe (1746 bis 1818), der bedeutendste Repräsentant der pädagogischen Aufklärung in Deutschland, geboren. In den letzten zwanzig Jahren konnte ein umfangreiches Quellenmaterial neu erschlossen werden, das ein gegenüber der bisherigen Rezeptionsgeschichte anderes Bild von Campe nahelegt: Während der Philanthropismus vielfach als ein Konzept „platter Nütz-*

lichkeit" gedeutet wird, ist zu bedenken, daß Campe auf die politischen und pädagogischen Probleme seiner Zeit reagieren mußte und nur deshalb so produktiv und erfolgreich sein konnte, weil er sein Leben selbstbewußt und selbstverantwortlich gestalten mußte und zu einem unerbittlichen Realismus gezwungen war.

Klaus-Jürgen Tillmann

36

### **Gewalt an Schulen**

#### **Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung**

*In der Öffentlichkeit scheint das Interesse an „Gewalt in Schulen“ abgenommen zu haben – zumal sich andeutet, daß es „so schlimm“ nun auch wieder nicht ist. Gleichwohl sind die Erwartungen hoch, daß es der Erziehungswissenschaft gelingen möge, Erklärungen oder gar Lösungen zu finden. In diesem Beitrag wird zunächst einmal eine Zwischenbilanz gezogen, in der deutlich wird, in welchem Maße und in welchen Formen sich Gewalthandlungen und Gewaltbilligung verbreitet haben – nach jüngeren Forschungsergebnissen kann ein recht deutliches Bild gezeichnet werden.*

Heinz Günter Holtappels und Ulrich Meier

50

### **Gewalt an Schulen**

#### **Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas**

*In der Diskussion um Gewalt an Schulen wird häufig unterstellt, daß die Bereitschaft zu gewaltförmigem Verhalten 'von außen' in die Schulen hineingetragen wird und die Schulen sozusagen in erster Linie 'Opfer' gesellschaftlicher Entwicklungen sind. Mit anspruchsvollen Verfahren wird aufgezeigt, unter welchen Bedingungen offenbar das Entstehen von Gewaltbereitschaft auch durch das Lern- und Sozialklima der Schulen gefördert wird.*

Wilfried Schubarth

63

### **Gewaltphänomene aus der Sicht von Schülern und Lehrern**

#### **Eine empirische Studie an sächsischen Schulen**

*In einer repräsentativen Studie wurde erkundet, welches Ausmaß schulische Aggression und Gewalt an Schulen in Sachsen haben und welche Bedingungsfaktoren sich dafür identifizieren lassen. Lehrer und Schüler beschreiben das Ausmaß solcher Phänomene ähnlich, verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften des Lernfeldes beeinflussen das Geschehen. Bedenklich muß es erscheinen, daß bei Schülern wie Lehrern ein angemessenes Interventionsverhalten nur unzureichend ausgeprägt zu sein scheint.*

Ulrike Popp

77

### **Gewalt an Schulen – ein „Jungenphänomen“?**

*Es scheint ziemlich klar zu sein, daß bei den Tätern wie bei den Opfern von Gewalt Jungen wesentlich häufiger in Erscheinung treten als Mädchen. Aber sind Mädchen an schulischen Gewalthandlungen wirklich so unbeteiligt, wie es allen bisherigen empirischen Untersuchungen zufolge den Anschein hat? Gibt es eine spezifisch weibliche Ausdrucksform von aggressivem Verhalten, und welche (Geschlechts-) Rollenerwartungen prägen die Interaktion zwischen Jungen und Mädchen bei psychischen und physischen Aggressionen?*

**Schwierigkeiten mit der Erziehung****Die Schule der früheren DDR im Spiegel von Revisionsberichten**

*Im Mai 1950 wurden sämtliche Oberschulen der DDR einer eingehenden Revision unterzogen. Anhand der überlieferten Berichte wird die Frage untersucht, wie weit es in der SBZ bzw. der DDR nach der 'stalinistischen Wende' gelungen war, die Schule für die Zwecke der (Um-)Erziehung in Dienst zu nehmen. Dieses Unterfangen begegnete nicht geringen Problemen und Widerständen, die jedoch durch entsprechende „Maßnahmen“ der Verantwortlichen überwunden wurden.*

Andreas Köpke

106

**Gesamtschule – kein Thema in der Lehrerbildung****Über die Vernachlässigung eines Innovationspotentials**

*In beiden Phasen der Lehrerbildung spielt die Gesamtschule kaum (noch) eine Rolle: weder als Thema der Lehrveranstaltungen, noch als Ort der Praktika und der Ausbildung. Die Hochschulen scheinen sich als Partner der (strukturellen) Schulreform verabschiedet zu haben. Dem könnte mit Maßnahmen abgeholfen werden, die sicherstellen, daß die Gesamtschule wieder zu einem zentralen Gegenstand der Professionalisierung wird.*

**Neuerscheinungen:**

- Hanno Schmitt u.a.: Visionäre Lebensklugheit. (HGH)
- Wolfgang M. Schwiedrzik: Lieber will ich Steine klopfen. (HGH)
- Karl-Oswald Bauer, Andreas Kopka, Stefan Brindt: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. (Lüders)
- Hans-Werner Heymann: Allgemeinbildung und Mathematik. (Kutschmann)
- Lilian Fried: Schule weiterentwickeln. (JöS)
- Claus G. Bühren und Hans-Günter Rolff (Hg.): Fallstudien zur Schulentwicklung. (B.G.)
- Urs Küffer: Schulen mit Zukunft. (DW)
- Ulrich Scheufele (Hg.): Weil sie wirklich lernen wollen. (DW)
- Ernst Rösner u.a. (Hg.): Lehreralltag – Alltagslehrer. (Giesecke)
- Dietlind Fischer u.a.: Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. (Weber)
- Anne Ratzki, Wolfgang Keim u.a. (Hg.): Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide. (Winkel)
- Inge Ruth Marcus, Trudi und Heinz Schulze: Globales Lernen. (Schnurrer)
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.): Telekommunikation in der Schule. (Noack)
- Clifford Stoll: Die Wüste Internet. (Noack)
- Bildungsreform zwischen Anspruch und Finanzierbarkeit. (JöS)

## **Gesamtschule – kein Thema in der Lehrerbildung**

Über die Vernachlässigung eines Innovationspotentials

---

Gesamtschule und Lehrerbildung kennzeichnet ein diskretes, bisweilen sogar zwiespältiges Verhältnis. Trotz einer stetig steigenden Anzahl von inzwischen beinahe 1.000 Gesamtschulen hat sie sich als Thema der Lehrerbildung mit Ausnahme der kontroversen politischen Auseinandersetzungen in den Gründerjahren nie in den Hochschulen als fester Ausbildungsbestandteil etablieren können.

Die Folge ist, daß sich an der Gesamtschule weiterhin (mindestens) *drei verschieden ausgebildete Lehrergruppen* finden: Haupt-, Realschul- und Gymnasiallehrer. Abgesehen von den besoldungsrechtlichen Unterschieden, den verschiedenen Pflichtstundenaufgaben und den hieraus resultierenden kollegiumsinternen Schwierigkeiten (schließlich wird an der Gesamtschule damit die gleiche Arbeit – zumindest in der Sekundarstufe I – unterschiedlich besoldet) finden sich allesamt Lehrerinnen und Lehrer an der Gesamtschule, deren Ausbildung nicht auf die spezifischen Aufgaben und Herausforderungen für die Arbeit an integrierten Schulen ausgerichtet ist. Auch die gesamtschulspezifischen Angebote in der Lehrerfortbildung, die diesen Kolleginnen und Kollegen wenigstens eine parallele Qualifikation für ihre Tätigkeit vermitteln könnten, sind rar gesät und reichen kaum, um die bestehende Nachfrage zu befriedigen. An diesem Eindruck ändern auch (positive) Ausnahmen, wie sie sich in den Lehrerfortbildungsangeboten des Saarlandes und Schleswig-Holsteins finden, nichts.

### **1. Die Gesamtschulthematik in der ersten Phase der Lehrerausbildung**

#### *1.1 Wie ist die Situation?*

Betrachtet man das *Lehramtsstudium*, die erste Phase der Ausbildung, so stellt man ernüchtert fest, daß sich die Lehrerbildungspraxis in den Hochschulen und Universitäten an vielen Stellen unbeeindruckt zeigt von über einem Vierteljahrhundert prosperierender Gesamtschulpraxis. Weder die Gesamtschule als bildungspolitische Fragestellung noch als pädagogische Herausforderung sind verbindliche curriculare Bestandteile der Ausbildung, wie ein Blick in die Studienpläne und Prüfungsordnungen beispielsweise an der Hamburger Universität zeigt. Dabei wird die Gesamtschule nicht bewußt tabuisiert, sondern ist eher neben einer Vielzahl von „pädagogischen Modethemen“ wie z. B. Multimedia oder Multikulturalität (ohne diesen Themen hiermit die Berechtigung entziehen zu wollen) zunehmend in den

Hintergrund getreten (vgl. Gudjons 1996) – mit dem Ergebnis, daß die Veranstaltungsangebote zur Gesamtschule spärlich gesät sind.

Damit bleibt die Gesamtschule nicht nur bildungspolitisch und pädagogisch (weitgehend) unangesprochen, sondern sie *fällt auch aus dem Bewußtsein der Studierenden* als Thema für Examensarbeiten, Prüfungen, Praktika oder wissenschaftliche Projekte heraus. So findet sich im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg in den letzten fünf Jahren unter den Magister- und Diplomarbeiten keine, die sich mit spezifischen Gesamtschulfragen auseinandersetzt. Bei den Staatsexamensarbeiten sieht die Situation kaum besser aus. Die Gesamtschule ist an den Hochschulen kein Thema (mehr), sie wird inzwischen nicht mehr vernachlässigt, sondern droht in Vergessenheit zu geraten.

Entsprechend weit verbreitet ist unter Studierenden die *Unkenntnis über die Gesamtschule*. Kaum ein ehemaliger Gesamtschüler findet sich in den Seminaren, der die Berücksichtigung des Themas einfordert. So stellt sich die Gesamtschule vielen Studierenden als ein Buch mit sieben Siegeln dar (vgl. Gudjons 1996). Vorurteile gegenüber der Gesamtschule gedeihen auf dieser Grundlage erschreckend gut.

Finden sich im Studienbereich „Allgemeine Pädagogik“ noch vereinzelte Veranstaltungen zur Gesamtschulpädagogik – häufig durch Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von Lehraufträgen angeboten – so ist der *Bereich des Fachstudiums und auch der Fachdidaktiken* zumindest an den Universitäten in Oldenburg, Hamburg und Kiel als weitgehend gesamtschulfrei zu bezeichnen, wie eine Durchsicht der Vorlesungsverzeichnisse der letzten sechs Semester zeigt: Weder taucht die Gesamtschule hier als „besondere“ Schulform auf, noch werden die gesamtschulspezifischen Fächer wie z. B. Arbeitslehre, Naturwissenschaften oder Politik berücksichtigt.

Da sich diese Fächer nicht unmittelbar in den universitären Studienfächern wiederfinden, bleiben sie sowohl in den Fachstudien als auch in den *Didaktikveranstaltungen* unangesprochen. Dies bedeutet, daß die angehenden Gesamtschullehrerinnen und -lehrer auf diese (integrativen) Fächer der Gesamtschule in keiner Form vorbereitet werden. Lediglich einzelne Fachaspekte, wie z. B. Geschichte oder Geographie für das Fach Politik können studiert werden, bleiben jedoch untereinander unverbunden. Dies führt allerdings bestenfalls zu einer (unzureichenden) Teilqualifikation der Lehrerinnen und Lehrer für einen Unterricht in diesen Integrationsfächern.

Da sich das *Fach Arbeitslehre* ähnlich wie Politik und Naturwissenschaften nicht in einer einzelnen Fachdisziplin deckungsgleich wiederfindet, führt dies für die Studierenden zu der paradoxen Situation, daß sie lediglich die Möglichkeit haben, einen Teilbereich der Arbeitslehre zu studieren, z. B. Arbeitswissenschaft, Textiltechnik, Design o.ä. Dies bedeutet, daß sie das Fach Arbeitslehre erst gar nicht in seiner eigentlichen Breite kennenlernen. Wie sollen sie diese jedoch dann ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln? Auf diesem Hintergrund verwundert es nicht, daß sich entsprechend ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer in ihrem späteren Berufsalltag primär auf ihr „studiertes“ Fach konzentrieren, ohne dabei zur Kenntnis zu nehmen, daß es nur ein Segment des Gesamtfaches Arbeitslehre darstellt.

Verschärft wird dies durch die Tatsache, daß die *Studienangebote zum Fach Arbeitslehre* beispielsweise in Hamburg über diverse Hochschulen verteilt sind. Für die Studierenden bedeutet dies, daß sie ihren Studiengang, den Teilbereich des Faches Arbeitslehre, neben ihrem universitären Hauptstudium entweder an der Fachhochschule, der Technischen Universität oder der Hochschule für bildende Künste absolvieren. Daß sich in Anbetracht dieser Situation kein umfassendes Unterrichtsverständnis des Faches Arbeitslehre herausbildet, überrascht wenig, zumal in diesen Hochschulen das Lehramtsstudium einen exotischen Ausnahmefall darstellt, so daß pädagogische (geschweige denn gesamtschulrelevante) Fragestellungen in den Veranstaltungen keine Rolle spielen. Dies bedeutet, daß die angehenden Gesamtschullehrerinnen und -lehrer völlig unvorbereitet auf diese integrativen Fächer an die Gesamtschulen kommen. Auch spezifische Aspekte der Gesamtschullehrerrolle wie z. B. die des Tutors werden in der Lehrerbildung nicht thematisiert (vgl. Ratzki 1996).

Bei der Vernachlässigung von Gesamtschulthemen bilden die *schulpraktischen Studienanteile* keine Ausnahme. Schließlich sind Schulpraktika an Gesamtschulen – selbst in Bundesländern mit relativ hohem Gesamtschulanteil – eher die Ausnahme denn die Regel. Beispielhaft hierfür ist die Situation in Hamburg: Mit rund 21.000 Schülern geht in Hamburg fast jeder dritte Sekundarstufen-I-Schüler auf die Gesamtschule, prozentual entspricht dies einem Anteil von etwa 29,7 % (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1995 und eigene Berechnungen). Im Gegensatz hierzu absolviert jedoch nur knapp jeder fünfte Lehramtsstudent eines seiner zwei Praktika an einer Gesamtschule (Auskunft des Instituts für Schulpraxis der Universität Hamburg 1996).

## 1.2 Bewertung der Situation

„Die Gesamtschulbewegung hat die Professoren bzw. Hochschulen verloren!“ – Unter dieser Aussage läßt sich ebenso plakativ wie zutreffend die Situation in der ersten Ausbildungsphase zusammenfassen. Spielten die Hochschulen in der Gründungszeit der Gesamtschule noch eine wichtige Rolle, unterstützten die Konzeptentwicklung, beteiligten sich an Begleituntersuchungen u.ä. (u.a. Fend 1976, Keim 1973), so hat der Wissenschaftsbetrieb in der Bundesrepublik Deutschland längst seine Promoterrolle für die Gesamtschule eingebüßt und entwickelt sich zunehmend zum „Klotz am Bein“, wirkt als Bremse für die Gesamtschulentwicklung. Mehr und mehr vernachlässigen bzw. ignorieren Hochschullehrer Gesamtschulthemen. An deren Stelle treten verstärkt allgemeinpädagogische Fragen, wie z. B. veränderte Jugend, Koedukation, Umwelterziehung u. ä.

Der Grund für diese Entwicklung ist ebenso banal wie fatal: Die allgemeine gesellschaftliche Entpolitisierung der letzten Jahre hat auch vor den Hochschulen keinen Halt gemacht. Im Zuge dieser Entwicklung haben vornehmlich Themen Konjunktur, die wenig politisch sind und damit sowohl in der eigenen Zunft wie auch in der Gesellschaft auf relativ breite Akzeptanz stoßen. Diese Entwicklung geht auf Kosten des innovativen Charakters des Wissenschaftsbetriebs, wird aber billigend von „Akademikern des Mittelmaßes“ (vgl. Daxner 1995) akzeptiert.

In der Folge ist die Ausbildung zum Lehrer und die damit verbundene Identitätsentwicklung *ausschließlich an den Schulen des gegliederten Schulwesens ausgerichtet* (Struck 1996), aus denen auch zahlenmäßig der weitaus größte Teil der Lehramtsstudierenden stammt. Im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg beträgt ihr Anteil beispielsweise über 90 % der Studierenden.

Der Ausbildung zum Gesamtschullehrer steht außerdem eine hochschuldidaktische Praxis entgegen, die den Studierenden *innovative Lehr-/Lernformen in traditioneller Vorlesungsform vermittelt*, ohne Möglichkeiten zur Sammlung authentischer Erfahrungen mit diesen Unterrichtselementen zu bieten. M. E. sollten die Hochschullehrenden in ihren Veranstaltungen weniger über z. B. Projektunterricht philosophieren, anstatt den Studierenden konkrete Erfahrungen mit diesen Unterrichtsformen zu ermöglichen (vgl. Hamburger Thesen zur Revision der Lehrerbildung 1993). Nicht zuletzt spielen gerade diese innovativen Lehr-/Lernformen in der Gesamtschule eine bedeutende Rolle. Die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e. V. (GGG) stellt hierzu in ihrer „Entschließung zur Lehrerbildung“ u. a. fest: „In Gesamtschulen werden seit vielen Jahren Formen des offenen Lernens, des handlungsorientierten Lernens und des Projektlernens erfolgreich praktiziert; Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler entwickeln in Teams Ideen, gehen Probleme fächerübergreifend an und beziehen außerschulische Lernorte ein. Diese Erfahrungen müssen in der Lehrerbildung weitervermittelt werden, damit die Fragen und spezifischen Herausforderungen der Arbeit an Gesamtschulen stärker in das Zentrum der Praxis der Lehrerbildung rücken.“ (GGG 1996)

Hinzu kommt, daß die Studierenden durch die derzeit gültigen Studienpläne und Prüfungsordnungen *an einem interessegeleiteten und auf den späteren Beruf ausgerichteten Studium gehindert* werden. Im Vordergrund steht primär die Erfüllung vorgegebener Anforderungen, in denen die Gesamtschule – wie gezeigt wurde – keine Rolle spielt. Die umfangreichen Auflagen der Studienordnungen zwingen die Studierenden in ein so enges Ausbildungskorsett, daß für sie nicht einmal die Chance besteht, die Gesamtschule „zufällig“, aus Neugier oder eigenem Interesse kennenzulernen. Entsprechend selten sind Seminare, in denen die Studierenden beispielhaft Teambildung und Gruppenarbeit – zwei wichtige Pfeiler moderner Gesamtschulpädagogik – erleben und hiermit eigene Erfahrungen sammeln können.

### *1.3 Was ist nötig?*

Angesichts dieser defizitären Situation kommt dem Engagement der Gesamtschulfreunde bei einer inhaltlichen und strukturellen Reform der Lehrerbildung eine wichtige, wenn nicht entscheidende Rolle zu. Dabei sollte es das vorrangige Ziel sein, die *Verbindung zwischen Hochschulen und Gesamtschulen zu intensivieren*. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, daß Lehraufträge in größerem Umfang von Gesamtschullehrerinnen und -lehrern wahrgenommen werden (vgl. GGG 1996). Diese Forderung läßt sich ohne eine Revision bestehender Studien- und Prüfungsordnungen realisieren. Die Umsetzung ist allerdings in ihrer Wirkung



auf das Lernklima des gesamten Fachbereichs nicht zu unterschätzen, wie Beispiele aus Köln und Hamburg zeigen (vgl. Portele 1994). Nicht nur, daß sich entsprechende Veranstaltungen aufgrund ihrer Praxisnähe regen Zuspruchs durch die Studierenden erfreuen. Sie wecken auch das Interesse der hauptberuflich Lehrenden und führen zu kritischen Diskussionen bezüglich einer stärkeren Berücksichtigung der Gesamtschule im Veranstaltungsangebot. Über einen Ausbau von Lehraufträgen durch Gesamtschullehrerinnen und -lehrer kann somit „produktive Unruhe“ in die Fakultäten getragen werden.

Zur Realisierung dieses Ziels ist für zweierlei Sorge zu tragen: Erstens, daß die Zahl der Lehrauftragsangebote an allen lehrerbildenden Fakultäten deutlich heraufgesetzt wird und zweitens, daß gezielt Gesamtschullehrerinnen und -lehrer für die Übernahme solcher Angebote gewonnen werden. Außerdem ist bei Neubesetzung von Professorenstellen darauf zu achten, daß vorrangig Bewerberinnen und Bewerber berufen werden, die in ihrer wissenschaftlichen und pädagogischen Arbeit gesamtschulrelevante Schwerpunkte setzen.

Um die Gesamtschule stärker in das Bewußtsein der Lehramtsstudierenden zu heben, ist es zudem unerläßlich, daß *Praktika in größerem Umfang an der Gesamtschule* stattfinden. Auch hier kann der Impuls unmittelbar aus den Gesamtschulen kommen und zwar insoweit, als daß einzelne Schulen Kontakt mit den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fakultäten ihrer Hochschulen aufnehmen und direkt Plätze für Schulpraktika anbieten. Dieser Ansatz ließe sich sicher über die Bestimmung eines Praktikumsbeauftragten an den einzelnen Schulen professionalisieren. Auf diesem Weg – über Lehraufträge, Berufungen und Praktika – können die Gesamtschulen kurz- sowie mittelfristig mehr und mehr in das Alltagsbewußtsein der Hochschulen eingehen.

Die mangelnde Berücksichtigung von Gesamtschulfragen in den Hochschulen läßt sich allerdings auch daran ablesen, daß sich in *Universitäts- und Fachbereichsbibliotheken* zum Stichwort „Gesamtschule“ nur vereinzelte Titel, selten aber die gängigen Gesamtschulbücher an einem Ort versammelt finden. Aus diesem Grund ist es erforderlich, daß die Hochschulbibliotheken im Rahmen einer „Evaluation“ auf das Vorhandensein einschlägiger Titel zu dieser Schulform überprüft werden. Identifizierte Defizite können im Zuge laufender Neuanschaffungen, deren Bestellung in der Regel auch Nicht-Hochschulangehörigen möglich ist, sukzessiv behoben werden. So lassen sich binnen kurzer Zeit die größten Löcher im Versorgungsnetz mit Gesamtschulliteratur schließen. Eine Zusammenstellung wichtiger Titel (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) kann diese Arbeit erleichtern und findet sich z. B. im Anhang des Buches „25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland – eine bildungspolitische und pädagogische Bilanz“ (vgl. Gudjons u. a. 1996).

Außerdem möchte ich für die *Bildung eines Netzwerkes* zwischen gesamtschulengagierten Hochschullehrern plädieren, um auf diesem Weg der Gesamtschule an den Hochschulen wieder ein festes Standbein zu geben. Ein Einstieg in ein solches Netzwerk kann vielleicht über die Einrichtung einer GGG-Bundesarbeitsgruppe „Lehreraus- und -fortbildung“ gefunden wer-

den. Hier kann es zur Entwicklung und Erprobung einzelner Curriculumsbausteine für die Gesamtschule kommen, die zu einer mehrsemestrigen Gesamtschulstudiensequenz ausgebaut werden können. Eine solche Studiensequenz sollte einen theoretischen, einen historischen und einen allgemeinpädagogischen Einstieg für die Gesamtschule ebenso enthalten, wie gleichzeitig einen begleiteten Einblick in Gesamtschulpraxis über betreute Praktika und eine sich ggf. anschließende Forschungswerkstatt (in der Studierende eigene kleinere Forschungsaufgaben rund um die Gesamtschule aufnehmen können) geben.

Ein weiterer Baustein zur Reform der Lehrerbildung kann in einem *Arbeitszusammenhang zwischen Schulpraktikern, Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern* bestehen, der sich in Form eines kontinuierlichen Dialogs um die Theoriebildung zur Gesamtschule bemüht. Der Rahmen für einen solchen Dialog könnte ein jährlich stattfindendes „Gesamtschul-Kolloquium“ sein.

## 2. Die zweite Phase der Lehrerbildung

### 2.1 Wie ist die Situation?

Ähnlich defizitär wie in der ersten Phase stellt sich auch das *Referendariat* hinsichtlich der Berücksichtigung des Gesamtschulthemas dar (vgl. Kruse-Moosmayer 1994). Eine fehlende spezifische Gesamtschullehrerbildung führt auch hier zu einer weitgehenden Vernachlässigung gesamtschulrelevanter Themen. Als ein besonderes Problem sind in diesem Zusammenhang nicht nur die Ausbildungsrichtlinien, die gesamtschulspezifische Fragen z. B. in Hamburg oder Schleswig-Holstein ungenügend oder gar nicht reflektieren (vgl. Verordnung über die Zweite Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen 1982), sondern vor allem auch die unzureichende Kenntnis der Fachleiterinnen und Fachleiter hinsichtlich gesamtschulspezifischer Kennzeichen anzusehen (vgl. de Lorent 1992; Leinen 1995).

In der Regel wurden die Fachleiterinnen und -leiter zu einer Zeit eingestellt, in der die Gesamtschulen erst aufgebaut wurden. Folglich findet sich in der zweiten Ausbildungsphase (beispielsweise in Hamburg, Schleswig-Holstein und dem Saarland) kaum ein Ausbildungsleiter, der unmittelbar aus der Gesamtschulpraxis kommt und damit aus eigener Erfahrung um die Spezifika der Gesamtschullehrerarbeit weiß. Dieses Faktum wird durch zwei weitere Umstände verschärft: Zum einen existiert für die Fachseminarleiterinnen und -leiter keine Fortbildungspflicht, in der sie z. B. die Gesamtschule kennenlernen könnten, zum anderen wird ihre Arbeit keiner Erfolgskontrolle (Evaluation) unterworfen. Dies hat zur Folge, daß sich die Resistenz der ersten Phase zu einer völligen Abschottung und Immunität gegenüber Gesamtschulthemen in der zweiten Ausbildungsphase auswächst.

Erschreckend schwach fällt auch die *Kooperations- und Teamkultur* in den einzelnen Seminaren aus (vgl. de Lorent 1992). Sehr zum Leidwesen der Referendare, die in der Konsequenz dieser Tatsache in den meisten Seminaren alles andere als die Vermittlung pädagogischer Professionalität erleben. Statt des Kennenlernens und Erprobens innovativer Unterrichtsfor-

men kommt es zur ausschließlichen Vorbereitung auf die Rolle als „Unterrichtsvollstrecker“ (vgl. Dreßler 1994). Solange Prüfungsordnungen frontalgesteuerte Unterrichtssituationen für die Lehramtsexamen vorschreiben, wundert es nicht, daß der gesamte Ausbildungsabschnitt in erheblicher Praxisferne stattfindet. So orientiert sich die Ausbildung in den Seminaren hauptsächlich an Konzepten, die durch die Schulpraxis ebenso wie durch die erziehungswissenschaftliche Forschung weitgehend überholt sind.

In dieses Ausbildungskonzept fügt sich ein, daß auch im Referendariat die *fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Anteile* die Auseinandersetzung mit pädagogischen Erkenntnissen und Konzepten dominieren. Fragen und Probleme, die mit dem Wandel kindlicher und jugendlicher Lebenswelten verbunden sind, bleiben ebensowenig angesprochen wie überfachliche erziehungswissenschaftliche Konzepte beispielsweise zur interkulturellen oder ökologischen Pädagogik. Statt dessen kommt es zur ausgiebigen Beschäftigung mit fachdidaktischen Fragestellungen, wobei der Bezug zu den Schulen des gegliederten Schulwesens unverkennbar ist – die Gesamtschule als Thema allerdings abermals außen vor bleibt (vgl. Verordnung über die Zweite Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen 1982).

Vernachlässigt wird die *Vermittlung methodischer Grundkenntnisse*, die eine spezifizierte Anwendung in verschiedenen Jahrgangsstufen und vor allem Schulformen ermöglichen. Dieser Zustand ist für Referendare, die ihre schulpraktische Ausbildung an Gesamtschulen absolvieren, mit besonders fatalen Konsequenzen verbunden. Ihre Fragen zu und Erfahrungen mit einer Pädagogik, deren Mittelpunkt der Umgang mit Vielfalt und Heterogenität steht, finden keinerlei Berücksichtigung (vgl. de Lorent 1992).

So kommt es zu der absurden Situation, daß die Gesamtschulen zwar in den meisten Bundesländern – genau wie die Schulen des traditionellen Schulwesens – (formal) Ausbildungsschulen sind, in der *Ausbildungspraxis* an den Seminaren jedoch eine nachgeordnete Rolle spielen (vgl. Kruse-Moosmayer 1994). Die Referendare werden an der Gesamtschule (als Ort der Ausbildung) ausgebildet, dort auch später (zumindest teilweise) eingesetzt, ohne daß sie allerdings in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung auf die spezifischen Herausforderungen der Arbeit an dieser Schulform hinreichend vorbereitet werden. So bleiben nicht nur die für die Gesamtschule charakteristischen integrativen Fächer, wie Politik, Naturwissenschaften oder Arbeitslehre im Referendariat wie im Studium unangesprochen, sondern auch die spezifischen Gesamtschullehreranforderungen, die aus der alltäglichen pädagogischen Arbeit erwachsen (z. B. die Tutorenrolle). Gesamtschulspezifische Unterrichts- bzw. Organisationsformen wie beispielsweise der binnendifferenzierte Unterricht oder die Organisation der Schule nach dem Team-Kleingruppen-Modell (TKM) werden in der Ausbildung ebenfalls nicht thematisiert und wichtiger noch: praktisch erprobt (vgl. Ratzki 1996).

## 2.2 Bewertung der Situation

An den staatlichen Lehrerbildungsseminaren findet damit eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung statt, die die Referendare statt zum mutigen Umgang mit neuen (und vor allem eigenen) Ideen an-

zuregen, die *Anpassung an traditionelle Formen des lehrerzentrierten Unterrichts* nahelegt (vgl. Portele, Roessler 1994). Hierzu tragen in nicht unwesentlichem Umfang die bestehenden Prüfungs- und Examenregelungen bei, welche die zweite Phase der Ausbildung finalisieren (vgl. de Lorent 1992). Der permanente Bewertungsdruck führt darüber hinaus, so die einschlägige Erfahrung, zur Entpersonalisierung (vgl. Dreßler 1994). D. h. die individuellen Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung, zum Umgang mit Kindern, zum Verständnis von Lernen, der individuelle Stil weicht zusehends einer Anpassung an den „main stream“. Auf diese Weise wird ein Lehrertyp stabilisiert, der sich als „Unterrichtsbeamter“ versteht, für den der 45-Minuten-Unterricht und die Zensurengebung untrennbar zu seinem Rollenverständnis gehören. Darüber hinaus führt die starke fachdidaktische Orientierung dazu, daß sich auch zukünftig Lehrerinnen und Lehrer primär als Fachlehrer und nicht als Pädagogen begreifen.

Aus Gesamtschulsicht ist diese Situation *inakzeptabel*. Schließlich vernachlässigen die bestehenden Ausbildungsrichtlinien nicht nur die Gesamtschule. Sie zwingen die Referendare darüber hinaus in einen so engen Ausbildungsrahmen, daß kaum Möglichkeit besteht, sich aus Neigung, Interesse oder Informationsbedürfnis mit der Gesamtschule auseinanderzusetzen.

So stellt sich die Situation in der zweiten Phase der Lehrerbildung ähnlich desolat wie in der ersten dar. Zu einer gravierenden methodischen Rückständigkeit tritt die *systematische Ausklammerung der Gesamtschule*. Sicher existieren auch hier positive Ausnahmen, doch diese vermögen den Gesamteindruck nicht zu relativieren. Einzig und allein Platz greift die Gesamtschule im Referendariat als Ort der Ausbildung. Doch so unglaublich es klingt, die kontinuierliche Zunahme der Bedeutung der Gesamtschule als Ort der Ausbildung und Berufstätigkeit hat sich an keiner weiteren Stelle der Lehrerausbildung niedergeschlagen.

### 2.3 Was ist nötig?

Um die unbefriedigende Situation in den Studienseminaren zu verändern, ist eine *umfassende Reform unerlässlich*. Diese muß sich sowohl auf die Inhalte beziehen, als auch auf den organisatorischen Rahmen, in dem die Ausbildung stattfindet. Hierzu ist es erforderlich, daß künftig *die gesamte Lehrertätigkeit ins Referendariat einbezogen* wird. Dies impliziert, daß Qualifikationen wie Beratungstätigkeit, Erziehungs- und Kooperationskompetenz, Elternarbeit sowie die spezifischen Anforderungen der Tätigkeit als Klassenlehrer sowohl Gegenstand in der Ausbildung als auch der Bewertung werden müssen. Erst wenn diese Elemente Bestandteil der Ausbildungspraxis sind, ist davon auszugehen, daß die Referendare eine realistische Chance haben, Professionalität und individuelle Lehrerpersönlichkeit zu entwickeln. Damit würden zugleich auch wesentliche Gesichtspunkte der Gesamtschulpädagogik berücksichtigt, da gerade die „pädagogische Qualifikation“ der Lehrerinnen und Lehrer für die Arbeit an der „einen Schule für alle Kinder“ von zentraler Bedeutung sind.

Ferner sind die Fachleiter stärker als bisher *für die Besonderheiten der Gesamtschule zu sensibilisieren*. Dies ist einmal zu erreichen, indem die Ge-

samtschule verbindlicher curricularer Bestandteil sowohl der allgemeinen pädagogischen Seminare wie vor allem der Veranstaltungen zur Fachdidaktik wird. Darüber hinaus ist dafür Sorge zu tragen, daß verstärkt Gesamtschullehrerinnen und -lehrer auf freiwerdende Seminarleiterstellen „berufen“ werden, schließlich kann nur über eine wachsende Zahl an Personen mit authentischer Gesamtschulerfahrung gewährleistet werden, daß die Gesamtschule in ihrer facettenreichen Ausgestaltung adäquat in der Ausbildung Platz finden.

Weiter ist es erforderlich, daß zumindest im Rahmen von Hospitationen auch der *Besuch von Gesamtschulen für alle Referendare verbindlich* festgeschrieben wird. Dies ist umso wichtiger, beachtet man, daß bereits heute ein Großteil der Einstellungen in den Schuldienst an Gesamtschulen erfolgt (vgl. Datendienst der BSJB 1996). Durch eine verpflichtende Hospitation an einer Gesamtschule wäre gewährleistet, daß jeder Referendar einen persönlichen Eindruck von dieser Schulform erhält.

Außerdem ist es notwendig, den *Prüfungsstress in der zweiten Phase der Ausbildung zu reduzieren*. Hierzu gehört, daß die permanente Bewertung der Referendare während der gesamten Ausbildung auf ihre Sinnhaftigkeit hin befragt werden muß.

### 3. Resümee und Ausblick

Insgesamt läßt sich somit neben einer allgemeinen Reformbedürftigkeit der Lehrerausbildung eine besondere hinsichtlich der Berücksichtigung der Gesamtschule als integrierender Schulform konstatieren. Dies ist der (Schul-)Wirklichkeit ebenso unangemessen wie es der Entwicklung dieser Schulform zuträglich ist (vgl. Gudjons 1996). Zur Abstellung dieses Zustands wurden vorstehend Ideen entfaltet, wie die Gesamtschule in der Lehrerbildung an Bedeutung gewinnen kann. Die Notwendigkeit hierzu ist offensichtlich, bedenkt man, daß sich nicht zuletzt auch in der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung die Zukunft der Gesamtschule entscheidet.

### Literatur

- Albrecht, Thomas: Das Fach der Gesamtschule: Arbeitslehre. Typoskript. Hamburg 1996
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Grund- und Strukturdaten 1995/96. Bonn 1995
- Datendienst der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB). Hamburg 1996
- Daxner, Michael: Die Wiederherstellung der Hochschule. Plädoyer für eine Rückkehr der Hochschulen in die Politik und die Gesellschaft. Köln 1993. S. 170ff.
- Dreßler, Wilhelm: Wider die Lernunkultur an unseren Schulen. In: Gudjons, Herbert/Köpke, Andreas (Hg.): Gesamtschule in Hamburg – Erfahrungen und Perspektiven nach 25 Jahren. Hamburg 1994, S. 51ff.
- GGG Entschließung zur Lehrerbildung. In: GESAMTSCHUL-KONTAKTE. 3/96 (1996). S. 21f.
- Fend, Helmut u. a.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Stuttgart 1976
- Gudjons, Herbert: Gesamtschule – an der Universität kein Thema. In: Gudjons, Herbert/Köpke, Andreas (Hg.): 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn 1996, S. 198ff.

- Hamburger Thesen zur Revision der Lehrerbildung. In: Bastian, Johannes/Köpke, Andreas/Oberliesen, Rolf (Hg.): Zur Revision der Lehrerbildung. Hamburg 1993. S. 49 ff.
- Keim, Wolfgang (Hg.): Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1973
- Kruse-Moosmayer, Helga: Lehrerbildung für Gesamtschulen – am Studienseminar: Fehlanzeige. In: Gudjons, Herbert/Köpke, Andreas (Hg.): Gesamtschule in Hamburg – Erfahrungen und Perspektiven nach 25 Jahren. Hamburg 1994, S. 241ff.
- Leinen, Gaby/Winkel, Klaus: Fortbildung im Schulkonzept. In: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hg.): Gesamtschule – Schule der Vielfalt. Aurich 1995
- de Lorent, Hans-Peter: Praxisschock und Supervision. In Pädagogik Heft 9 (1992) (Themenschwerpunkt Lehrerbildung) S. 22ff.
- Portele, Gerhard: Betreuung allein ist nicht alles – aber ohne Betreuung ist alles nichts. In: Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Bonn 1994
- Portele, Gerhard/Roessler, Kirsten: Macht und Psychotherapie – Ein Dialog. Köln 1994
- Ratzki, Anne u. a. (Hg.): Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide. Frankfurt a.M. 1996
- Struck, Peter: Neue Lehrer braucht das Land. Darmstadt 1994
- Studienplan Erziehungswissenschaft verabschiedet im Fachbereichsrat Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg am 31. Oktober 1984. Hamburg 1984
- Universität Hamburg (Hg.): Statistische Informationen. 5.9.1996
- Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen. In: Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 26 vom 28. Mai 1982. Hamburg 1982
- Verordnung über die Zweite Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen 1982. In: Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 26 vom 28. Mai 1982. Hamburg 1982

*Andreas Köpke*, geb. 1970, Lehramtsstudent, Mitglied des Bundesvorstands der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG)  
 Anschrift: Windmühlenweg 47, 22607 Hamburg