

Ilsemann, Cornelia von

Die Profileroberstufe an einer Gesamtschule. Intentionen und erste Erfahrungen

Die Deutsche Schule 87 (1995) 3, S. 327-338



Quellenangabe/ Reference:

Ilsemann, Cornelia von: Die Profileroberstufe an einer Gesamtschule. Intentionen und erste Erfahrungen - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 3, S. 327-338 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-310944 - DOI: 10.25656/01:31094

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-310944>

<https://doi.org/10.25656/01:31094>

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

87. Jahrgang 1995 / Heft 3

Offensive Pädagogik

260

„Die Deutsche Schule“ hat von Anfang an regelmäßig zu aktuellen bildungspolitischen Problemen Stellung genommen; zuletzt hatte Heinrich Roth – kurz vor seinem Tod – dies unter der Rubrik „Offensive Pädagogik“ fortsetzen wollen. – An diese Tradition möchte die Schriftleitung anknüpfen und dort „Flagge zeigen“, wo es aus pädagogischer Verantwortung nötig ist – Anlässe dürfte es genug geben.

Peter Paulus

Die Gesundheitsfördernde Schule

262

Der innovativste Ansatz gesundheitsbezogener Interventionen in Schulen

Um die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, Lehrerinnen und Lehrern ist es nicht zum besten bestellt, ganz besonders dann nicht, wenn man den weiten Gesundheitsbegriff der WHO zugrunde legt. Im Netzwerk „Gesundheitsfördernde Schulen“ wird versucht, durch selbstgesteuerte Schulentwicklung bessere Lern- und Arbeitsbedingungen für alle in der Schule Tätigen zu schaffen.

Andreas Neye-Diercks und Angela Nitschkowski

Beteiligung statt Eile

282

Schritte auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule

Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung balanciert auf dem schmalen Grat zwischen Selbstausbeutung und Chance zur Erneuerung. Die Autoren schildern, mit welchen internen Strukturen und externen Hilfen sie versuchen, ihre Gesamtschule durch Organisationsentwicklung zu einer gesünderen Schule zu machen, ohne neuen Streß zu produzieren.

Frank Müller und Silke Sacksofsky

Gesundheitsförderung und Krebsprävention in der Schule

289

Die klassische Gesundheitserziehung verändert Kinder und Jugendliche nicht. Gesundheitsförderung in der Schule muß die psychosozialen Aspekte von Gesundheit und Wohlbefinden in den Vordergrund stellen. Die Autoren schildern zwei Unterrichtseinheiten, in denen Aspekte der Gesundheitsförderung in den Fachunterricht, hier Biologie und Religion, integriert wurden.

Mit dem Aufkommen der Krankheit AIDS rückte die Sexualerziehung wieder ins Scheinwerferlicht der Öffentlichkeit. Damit verband sich die Hoffnung auf einen tabubrechenden Umgang mit dem Thema Sexualität und auch dem der Homosexualität. Eine Schulbuchanalyse zeigt jedoch Verunsicherung und Verschweigen.

Die Familiensituation von Kindern und Jugendlichen

Eine genauere Analyse der jüngsten Mikrozensusdaten macht deutlich, daß die meisten Kinder und Jugendlichen nach wie vor in Konstellationen aufwachsen, die in ihrer äußeren Form traditionell erscheinen mögen. Verändert haben sich allerdings die Bedingungen innerhalb der Familien, und zwar in einer Weise, die eine stärkere pädagogisch-psychologische Betreuung in öffentlichen Einrichtungen erforderlich machen.

Die Max-Brauer-Schule in Hamburg praktiziert seit mehr als zwei Jahren ein verändertes Modell einer gymnasialen Oberstufe. In ihr werden jeweils vier Kurse (zwei Leistungskurse und zwei Grundkurse) zu einem Profil gebündelt, in dem fächerübergreifend und projektorientiert zu einem Schwerpunkt gelernt werden kann. Der folgende Praxisbericht beschreibt die Grundideen und erste praktische Erfahrungen.

Über die Vergeblichkeit des Versuchs, einen ‚volkstümlichen‘ Bildungsgang zu modernisieren

Nachdem der Volks- bzw. Hauptschulabschluß über viele Jahre für die große Mehrheit der Jugendlichen eine gute Startchance zumindest für eine Tätigkeit als qualifizierter Facharbeiter geboten hatte, geriet die Hauptschule in eine Zwickmühle: Immer mehr Kinder eines Altersjahrgangs besuchen Schulen, die über das Niveau der Hauptschule hinausführen. Zugleich stiegen die Erwartungen der Abnehmer in Handwerk, Industrie, Handel und Verwaltung. Und die Bildungspolitik hat es versäumt, die Hauptschule aus dieser Misere herauszuholen. Leidtragende sind die Jugendlichen, deren Arbeitsmarktchancen rapide sinken.

Die Rosenmaarschule in Köln heute

In Heft 4/94 hatte Heinz Kumetat über die Gründung und Entwicklung der Kölner Schule „Am Rosenmaar“ berichtet. Was ist aus dieser Schule geworden? – In den altersgemischten Gruppen erleben die Schülerinnen und Schüler einen Unterricht, der „Weltorientierung“ eröffnet; die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern vermittelt wichtige Lebenserfahrungen.

In Thüringen sind die „Regelschulen“, die neben dem Gymnasium an die Grundschule anschließen, vor besondere Entwicklungsaufgaben gestellt. Am Beispiel dreier exemplarisch ausgewählter Schulen werden die unterschiedlichen Bedingungen verdeutlicht, unter denen diese Arbeit günstiger vonstatten geht bzw. (noch) mit größeren Problemen zu kämpfen hat.

Martin Negel

Lehrerbildung für integrative Pädagogik

378

In Heft 1/95 wurde die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ausführlich theoretisch begründet und an einem Fallbeispiel anschaulich gemacht. In diesem Heft werden Folgerungen für eine entsprechende Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erörtert. Es liegen auch bereits Erfahrungen vor.

Neuerscheinungen:

- Wolfgang Keim: Erziehung unter der Nazi-Diktatur (HGH)
- Joachim Peege: Pädagogikgeschichte in Museen (JöS)
- Meinert A. Meyer und Wilfried Plöger (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. (JöS)
- Theodor Sander und Wolf-Dieter Kohlberg (Hg.): Lehrerbildung in Europa – Europäische Lehrerbildung (Hubert Lohrenz)
- Theodor Sander und Wolf-Dieter Kohlberg (Hg.): Die Europäische Dimension in der Erziehung (Hubert Lohrenz)
- Yves Beernaert, Hans van Dijk und Theodor Sander: Die Europäische Dimension der Lehrerbildung (Hubert Lohrenz)
- Uwe Hoppenworth: Der Unterrichtsbesuch (JöS)
- Christian Rittelmeyer: Schulbauten positiv gestalten (JöS)
- Walter Kroner: Architektur für Kinder (JöS)
- Bernd Hackl: Forschung für die pädagogische Praxis (Jos Schnurer)
- Bernd Hackl: Projektunterricht in der Praxis (Jos Schnurer)
- Annegret Eickhorst: Unterricht als Gegenstand empirischer Forschung (BG)
- Maja Storch: Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter (BG)
- Uwe Engel und Klaus Hurrelmann: Was Jugendliche wagen. (BG)
- Heidrun Bründel: Suizidgefährdete Jugendliche (BG)

Die Profiloberstufe an einer Gesamtschule

Intentionen und erste Erfahrungen

An der gymnasialen Oberstufe ist Kritik wieder aktuell geworden. Die Kultusminister überlegen seit mehr als einem Jahr, was denn Abiturienten am Ende ihrer Schulzeit können sollten. Es steht zu befürchten, daß nun auch die letzten Prinzipien der Oberstufenreform von 1972 verabschiedet werden. Dabei sind wichtige Grundideen dieser Reform gar nicht erst umgesetzt worden oder wurden in den folgenden Jahren zurückgedreht – so z. B. ...

... das Prinzip, daß grundsätzlich alle Fächer in der gymnasialen Oberstufe unter dem Gesichtspunkt wissenschaftspropädeutischen Arbeitens gleichwertig sind,

... der Ansatz, daß der Unterricht in einem „Fach“ exemplarisch für die Arbeitsweise anderer Fächer desselben Aufgabenfeldes sein müsse,

... eine wirkliche Wahlfreiheit der Schülerinnen und Schüler (dies wäre nur zu verwirklichen bei großen Oberstufen mit Jahrgangsbreiten von 90 SchülerInnen oder darüber) und schließlich ...

... die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung.

Etliche Kritiker bemängeln, die Abiturienten verfügten nicht mehr über eine breite Allgemeinbildung. Sie seien nicht in der Lage, komplexe Sachverhalte zu erfassen. Es mangle ihnen sowohl an der Studier-, wie an der Berufsfähigkeit. Als Allheilmittel wird empfohlen, daß alle SchülerInnen die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte und eine Naturwissenschaft verpflichtend bis zum Abitur belegen müssen. Dabei gibt es bisher keinen Beleg dafür, daß dieses Rezept die analysierte Krankheit auch heilt. Defizite im Umgang mit komplexen Texten etwa im naturwissenschaftlichen Bereich werden vermutlich nicht durch die Verlängerung des Deutschunterrichts, der oft genug ein Literaturunterricht ist, beseitigt. Und die mathematische Modellbildung gesellschaftlicher oder ökonomischer Zusammenhänge lernt man sinnvollerweise in einem fächerübergreifenden Unterricht, der beide Fachanteile berücksichtigt. Hier liefern die Überlegungen von Ludwig Huber (1995) zu den basalen Fähigkeiten sinnvolle Lösungsansätze.

Ernster zu nehmen sind Kritiken, die bei den AbiturientInnen mangelnde Selbständigkeit bemängeln. Die SchülerInnen seien kaum in der Lage, selbst einen Arbeitsprozeß zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Ihnen mangle es an der Fähigkeit, im Team zu arbeiten. Das Verknüpfen von Zusammenhängen und vernetzendes Denken sei gering ausgeprägt. Dies trifft sich mit vielen Kritikpunkten, die wir im Kollegium der Max Brauer Schule an der Praxis der gymnasialen Oberstufe in ihrer konventionellen Form hatten:

- Die inhaltliche und zeitliche Zerstückelung des Lernens in 2- bis 3stündige Kurse (selbst Leistungskurse sind in Hamburg nur 5stündig) macht es Schülerinnen und Schülern sehr schwer, längerfristig selbständig Arbeitsvorhaben zu planen und durchzuführen. Ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen den Fächern ist nicht intendiert. Wenn überhaupt, so stellt er sich zufällig und selten im Kopf der Schülerin/des Schülers her.
- Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe findet meist auf einer sehr theoretischen Ebene statt. Den Prozeß des Abstrahierens zu lernen bedeutet aber, von konkreten Beispielen oder auch praktischem Tun den Weg zur Abstraktion zu finden und umgekehrt von der Abstraktion wieder auf die konkrete Ebene rückschließen zu können. In der gymnasialen Oberstufe jedoch sind praktische Anteile unterrepräsentiert, die gesellschaftliche Wirklichkeit wird nur vermittelt erfahren. Dies richtet sich nicht etwa gegen die Bedeutung von Theorie und Abstraktion, im Gegenteil. Aber Theorie wird als sinnvolles und notwendiges Erklärungsmuster erst verständlich, wenn sie an Praxis gemessen oder kontrastiert werden kann.
- Fächerübergreifende und projektorientierte Lernphasen sind im Kursystem der gymnasialen Oberstufe sehr schwer zu realisieren. Die Erfahrung in der Sekundarstufe I unserer Schule, einer Gesamtschule, hatte aber gezeigt, daß gerade diese Arbeitsweisen geeignet sind, die Verantwortung für den eigenen Lernprozeß zu fördern und zu fordern.
- Berufsorientierung findet in der gymnasialen Oberstufe selten statt, bleibt punktuell. Berufsrealität wird nicht in den Unterricht einbezogen.
- Teamarbeit, soziales Lernen, Verantwortung für das Schulleben insgesamt sind in der Oberstufe unterrepräsentiert. Soziale Aktivitäten werden bestenfalls von Lehrerinnen und Lehrern lobend benannt, sie sind jedoch nicht Teil der in der gymnasialen Oberstufe erwarteten Leistung. Gymnasiale Oberstufe unterfordert SchülerInnen in der Frage der sozialen Verantwortung für ihr eigenes Lernen und das der Gruppe. Sie läßt sie darüber hinaus bei der Bewältigung ethischer Grundfragen und der Klärung persönlicher Lebensperspektiven allein.

1. Der Beginn der Veränderung

Seit Beginn des Aufbaus der Oberstufe hatten wir vielfältige Versuche gemacht, Ansätze von projektorientiertem Unterricht oder auch die Bearbeitung fächerübergreifender Fragestellungen in die bestehende Oberstufenstruktur zu integrieren. Dieses ist z. B. mit einem Renaissanceprojekt im 11. Jahrgang recht gut gelungen (vgl. von Ilseman u. a. 1993), in der Studienstufe stießen wir jedoch immer an die Grenzen der bestehenden Oberstufenorganisation. SchülerInnen, die ein gemeinsames Thema hätten bearbeiten können, saßen eben nicht zusammen in mehreren Kursen, sondern waren auf unterschiedliche Kurse verteilt.

Mit Beginn des Schuljahres 1991/92 haben sich 20 KollegInnen unserer Schule zusammengesetzt, um eine Veränderung der Oberstufe zu planen. Insgesamt haben wir gut zwei Jahre gebraucht, um das bestehende Modell zu entwickeln. Dieser gemeinsame Lernprozeß, die Neugestaltung der Inhalte, der Organisationsformen, der Arbeitsmethoden, auch die pädago-

gischen und didaktischen Grundsatzdiskussionen haben unter den Kolleginnen und Kollegen zu einem breiten Konsens über die Ziele der neugeschaffenen Profiloberstufe geführt. Sie haben darüber hinaus eine hohe Motivation und Identifikation mit der eigenen Arbeit bewirkt, ohne die die Fülle von Mehrarbeit, die in der täglichen Neugestaltung des Modells steckt, nicht zu leisten wäre.

2. Drei Prinzipien

Bei unserer Arbeit haben wir uns im wesentlichen von drei Prinzipien leiten lassen, die den Lernprozeß prägen sollen (vgl. von Ilseman 1994):

- Gefördert und gefordert werden soll die *Selbstständigkeit* der SchülerInnen. D. h., sie sollen weit stärker als bisher selbst Fragen finden, selbst etwas erforschen, selbst etwas tun, selbst die Verantwortung für ihren Lernprozeß übernehmen, ihre Leistungen selbst einschätzen können. Dabei heißt „selbst“ nicht „allein“. Klärungen, Absprachen und Zusammenarbeit sind wichtige Teile dieses Prozesses.

- Die Arbeit in der Oberstufe wird zunehmend *fächerübergreifend* gestaltet. Wir gehen von übergreifenden Problemen aus, für deren Bearbeitung die SchülerInnen unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze kennenlernen. Erst in deren Zusammenwirken unter Einbeziehung künstlerischer, praktischer und politischer Aspekte werden umfassende Lösungsansätze gefunden, die dann teils fachbezogen, teils fächerübergreifend weiter verfolgt werden können. Die Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Fächer können und sollen dabei gezielt reflektiert werden.

- Die Themen und die Arbeitsweise orientieren sich an dem Prinzip der *Lebensnähe*. Das ist nicht zu verwechseln mit vordergründiger Aktualität oder modischer Themenwahl. Lebensnähe bedeutet Nähe zu gesellschaftlich relevanten Themen, zur Berufs- oder Arbeitswelt, zu menschlich-persönlichen Problemen, ohne die auch notwendige Distanz bei der Bearbeitung dieser Fragen zu verleugnen. Das o. g. Prinzip hat entscheidende Auswirkungen auf die Arbeitsweise: Einerseits verlassen SchülerInnen das Schulgebäude weit mehr als früher, um Erkundungen, Exkursionen, Betriebspraktika, Reisen etc. zu machen, andererseits holen wir verstärkt Experten von außen in die Schule.

3. Verändertes Strukturmodell: Profiloberstufe

Um diese Prinzipien zu verwirklichen, mußten wir die Struktur der gymnasialen Oberstufe verändern. Da wir entschieden hatten, uns mit unserem Modell an den Rahmen der KMK-Beschlüsse zu halten (an einen großen Schulversuch wollten wir uns zunächst nicht herantrauen), mußten wir die bestehenden Fachstrukturen mit einbeziehen.

Die Lösung lag damit auf der Hand: Wir haben verschiedene Kurse zu Profilen gebündelt, um fächerübergreifendes Arbeiten zu ermöglichen und längere ruhige Zeiträume zu schaffen, in denen SchülerInnen eigene Arbeitsvorhaben entwickeln konnten. Die Profile sollten deshalb höchstens die Hälfte der Gesamtstundenzahl der SchülerInnen umfassen. Wir wollen ihnen damit die Möglichkeit geben, in dem nicht durch das Profil festgeleg-

ten Bereich gerade auch kontrastierende Fächer anzuwählen. Die Wahlfreiheit wird jedoch auch hier durch KMK-Bestimmungen eingeschränkt.

Natürlich haben wir lange darüber diskutiert, für welche Kombination von Fächern wir uns unter welchen Themenstellungen entscheiden sollten. Dabei waren uns mehrere Kriterien wichtig:

- In jedem Profil sollten sich Fächer treffen, die unterschiedliche wissenschaftssystematische und -methodische Ansätze repräsentieren. Eine zu enge Spezialisierung, etwa auf einen nur naturwissenschaftlichen oder nur sprachlichen Bereich, wollten wir verhindern. Darüber hinaus sollte in jedem Profil ein Fach sein, das ethische bzw. wissenschaftstheoretische Grundfragen stellt.
- Bei dem gewählten Schwerpunktbereich sollte es sich um gesellschaftliche Probleme handeln, deren interdisziplinäre Bearbeitung für unser aller Zukunft existentiell wichtig ist. Wir hoffen, daß die Schülerinnen und Schüler mit dieser Arbeit einen „Schlüssel zum Verständnis dieser Welt“ (vgl. Klafki 1991) finden und den Mut und die Kompetenz entwickeln, bei der Lösung der Probleme handelnd einzugreifen.
- Unser Stadtteil bietet zu allen drei letztendlich ausgewählten Profilen eine Fülle von Erfahrungen und Handlungsperspektiven. Es gibt viele Institutionen und Initiativen, mit denen eine kontinuierliche Zusammenarbeit aufgebaut werden konnte oder bereits bestand, wie experimentelle Theater, Umwelt- und Drittweltinitiativen, ein Stadtteilarchiv, ein Museum, vielerlei multikulturelle Initiativen, eine Müllverbrennungsanlage, ein Botanischer Garten ... Und vor allem: In kaum einem Stadtteil in Hamburg leben so viele Menschen unterschiedlicher Nationalität, Alters- und Schichtzugehörigkeit, so unterschiedlichen Glaubens und politischer Einstellung miteinander, sehr lebendig und – noch – friedlich, ebenso wie in unserer Schule mit SchülerInnen aus 30 Nationen.
- Schließlich glaubten wir bzw. wußten aus Gesprächen, daß alle drei Profilbereiche für SchülerInnen unserer Schule interessant sind und viele Gelegenheiten für selbständiges Forschen und Handeln bieten.
- Und letztendlich spielen auch die Fächerkombinationen, die Vorlieben und die Überzeugungskraft von KollegInnen eine Rolle, die an der Erstellung der Profile beteiligt waren.

Es gibt folgende Profile:

- **Umwelt:** Dazu gehören ein Leistungskurs Biologie, ein Leistungskurs Erdkunde, die Grundkurse Religion (zwei Jahre), Physik und Chemie (je ein Jahr).
- **Sprachen und Kulturenvielfalt:** Dazu gehören ein Leistungskurs Englisch oder Spanisch, ein Leistungskurs Geschichte, die Grundkurse Religion und Musik (zwei Jahre), eine weitere Fremdsprache nach Wahl.
- **Kommunikation:** Dazu gehören ein Leistungskurs Deutsch, ein Leistungskurs Kunst, die Grundkurse Philosophie (zwei Jahre) sowie Informatik und Mathematik je ein Jahr (Mathematik muß drittes oder viertes Prüfungsfach nach den Bestimmungen der KMK sein).

Zweifellos sind viele Profile dieser Art denkbar, wir würden es sehr begrüßen, wenn auch andere Oberstufen in Hamburg Profile anböten, so daß den

SchülerInnen eine breite Palette von Profilen zur Auswahl stünde. Nach unserer Kenntnis gibt es jedoch entsprechende Ansätze nur in NRW. Dort praktizieren viele Gesamtschuloberstufen inzwischen Kurskombinationen von jeweils einem Leistungskurs mit ein bis zwei Grundkursen. In einem nächsten Schritt würden wir gerne noch einen Leistungskurs Mathematik mit einem Leistungskurs Technik kombinieren. Dazu streben wir mittelfristig eine Kooperation mit einer beruflichen Schule an. Im Augenblick übersteigt dies jedoch unsere Kräfte.

4. Unterrichtsorganisation

Die Unterrichtsorganisation wird gegenüber der bisherigen Praxis in einigen Bereichen übersichtlicher (Stundenplan, gleichbleibende soziale Gruppen), in anderen schwieriger, insbesondere, was das fächerübergreifende Unterrichten angeht, das wir gerade erst lernen.

Die Arbeit im Profil beginnt im Jg. 12. Im Jg. 11 orientieren die Ergänzungskurse auf das jeweilige Profil. Außerdem können die SchülerInnen in zwei Projektphasen die zukünftigen Arbeitsweisen kennenlernen und prüfen, ob sie sich für das richtige Profil entschieden haben.

Die SchülerInnen belegen ca. 16 Stunden innerhalb des Profils. Die Gruppe bleibt während der gesamten Studienstufe in den Fächern des Profils zusammen. Im Stundenplan werden die 16 Stunden in drei Blöcken hintereinandergelegt:

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
1.					
2.		X			X
3.		X	X		X
4.		X	X		X
5.		X	X		X
6.		X	X		X
7.			X		X

Mit diesem Modell sind längere Exkursionen oder Erkundungen relativ leicht zu ermöglichen, ohne daß organisatorische Vorabsprachen getroffen werden müssen. So hat z. B. das Kommunikationsprofil im ersten Semester bei Proben eines neuentwickelten Stückes im Schauspielhaus teilgenommen, dort auch den Bühnenbau für das Theater studiert und für das entsprechende Theaterstück Modelle von Bühnenbildern produziert. Diese wurden anschließend bei der Premiere des Stückes ausgestellt. Die Schülerinnen und Schüler waren wochenlang entweder im Schauspielhaus, im Kunstkeller oder bei der Materialsuche unterwegs, ohne daß für diese Art „Unterricht“ irgendwelche zentralen, organisatorischen Absprachen notwendig geworden wären. Vor allem aber hatten sie genügend lange, nicht unterbrochene Zeiträume, in denen sie ihre Arbeit in Ruhe planen und gestalten konnten.

Da an den beiden verbleibenden Tagen „Pflichtfächer“ unterrichtet werden, tauchen für die SchülerInnen nur noch selten Springstunden im Unterricht auf.

5. Fächerübergreifendes Lernen

Für fächerübergreifendes Lernen sind verschiedene Stufen denkbar:

- a) Der Fachunterricht läuft in den Kursen getrennt. Gemeinsam ist nur ein übergreifendes Semesterthema auf sehr allgemeiner Ebene.
- b) Der Fachunterricht läuft in den Kursen organisatorisch und personell getrennt, das Thema ist jedoch gleich bzw. ähnlich, die KollegInnen sprechen sich über Inhalte jeweils ab.
- c) Die Fächergrenzen werden teilweise aufgelöst (zeitlich und inhaltlich), die SchülerInnen arbeiten in Gruppen, zu zweit oder allein an klar strukturierten, zeitlich begrenzten Aufgaben in der Schule, die LehrerInnen fungieren als ModeratorInnen und BeraterInnen des Lernprozesses. Sie geben auch fachliche und inhaltliche Hilfestellung. Experten von außen werden eingeladen.
- d) Der Unterricht ist projektorientiert. Die Fächergrenzen werden organisatorisch aufgelöst. Die SchülerInnengruppen arbeiten innerhalb und außerhalb der Schule an ihren gemeinsam festgelegten Aufgaben. Die Rolle der LehrerInnen ist eine etwas distanziertere als oben beschrieben (Beispiel „Renaissance“ im Jg. 11).
- e) Es finden Projekte, Erkundungen und Exkursionen statt, die ein Lernen außerhalb der Schule ermöglichen. Die Projektphasen können sehr kurz sein (ein bis zwei Tage) und sollen maximal zwei bis drei Wochen betragen. Längere Phasen überschreiten nach unserer Erfahrung bisher sowohl die Kapazität der LehrerInnen als auch die der SchülerInnen. Projekte können z. B. zu Beginn des Semesters liegen (um Fragestellungen zu finden), in der Mitte (um theoretische Untersuchungsansätze praktisch werden zu lassen) oder am Ende (etwa die Vorbereitung und Gestaltung einer Ausstellung, mit der das Semester abgeschlossen wird).

Manche der genannten Elemente können auch innerhalb eines Faches eine Rolle spielen. Darüber hinaus ist es durchaus nicht zwingend, daß immer alle vier Fächer untereinander die Grenzen durchlässig gestalten. Es kann sich auch jeweils um zwei der im Profil befindlichen Fächer handeln, später um zwei andere und mal um drei Fächer. In der Projektphase sind stets mehrere Fächer beteiligt.

Fächerübergreifender Unterricht bedeutet nicht, daß sich die Unterschiede zwischen den Fächern verwischen, – im Gegenteil: Über die Fächergrenzen, ihre Systematik und Methodik zu reflektieren, wird ja erst mit einem Perspektivenwechsel möglich (vgl. Krause/Isermann 1994). Erst, wenn der Anteil eines Faches bei der Analyse oder Bearbeitung eines Problems mit den Perspektiven anderer Fächer verglichen werden kann, können Schülerinnen und Schüler zu einer reflektierten Beurteilung der Fachwissenschaft kommen. Erst das „Lernen über Grenzen“ (Huber, 1994) ermöglicht den Blick auf die spezifischen Besonderheiten der Fachwissenschaft und den Vergleich ihrer Möglichkeiten und Grenzen.

In der Praxis unserer Profiloberstufe wird die Stufe b) mit jedem Unterricht bisher erreicht. Die in einem Profil unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen setzen sich einmal in der Woche eine Stunde zusammen, werten ihre Erfahrungen aus und planen die Inhalte und Methoden der kommenden Woche. Dabei wird die Gesamtplanung vom Beginn des Halbjahres jeweils modifiziert. In vielen Unterrichtsphasen gehen wir über die Ebene b) hinaus, ohne dies jedoch zu einem Dogma zu machen.

Beispiel etwa zur Ebene b): Im Kommunikationsprofil im 3. Semester heißt das übergreifende Thema „Sichtweisen und Perspektiven“. Insbesondere die Mathematik und die Kunst arbeiten hier eng zusammen. So haben Schülerinnen und Schüler in Mathematik ein Kleinprojekt zum Thema „Der Goldene Schnitt in Ottensen“ gemacht. Im Kunstunterricht wurden weitere Beispiele aus der Architektur und der Kunstgeschichte herangezogen, in denen der Goldene Schnitt deutlich sichtbar oder auch gezielt vernachlässigt worden war. Das perspektivische Zeichnen wurde geübt, der Unterschied zwischen mittelalterlichen Bildern und Bildern aus der Zeit der Renaissance, in denen die Perspektive gerade wiederentdeckt worden war, erarbeitet.

Ein Beispiel zur Ebene c) liefert der Unterricht aus dem Profil „Sprachen und Kulturenvielfalt“ des ersten Semesters. Hier heißt das übergreifende Thema „Jugendwelten“. Schülerinnen und Schüler erforschen die Bedeutung von Jugend in unterschiedlichen historischen Epochen, beschäftigen sich mit jugendsoziologischen Untersuchungen insbesondere über englische Jugendliche, erkunden unterschiedliche Musikstile von Jugendlichen und verbinden ihre historischen Forschungen mit der Frage nach Initiationsriten (formal ist dies der Anteil des Fachs Religion). Diese Unterrichtsphase endet mit der Präsentation von Ergebnissen, die die SchülerInnen sich gegenseitig vorführen. Für die anschließende Profilreise nach England haben sich die SchülerInnen unterschiedliche Erkundungsaufgaben gestellt, die sie in englischer Sprache bearbeiten. Je nach Thema kann die so erbrachte Leistung jedoch für eines der vier Fächer gewertet werden. Die Entscheidung darüber fällen die SchülerInnen zu Beginn ihrer Arbeit.

Ein Beispiel zur Ebene e) fand im Umweltprofil im ersten Semester statt. Hier fuhren die Schülerinnen und Schüler gemeinsam nach Sylt. Sie hatten sich für diese Reise unterschiedliche Forschungsaufträge vorgenommen. Seien es die Wetterbedingungen, die Lebensweise der Wattwürmer, die Folgen des Tourismus oder die Veränderungen der Gestalt der Insel durch Meeresströmungen... Auch hier stand eine sorgfältig vorbereitete Ausstellung und Präsentation am Ende der Reise, die Ergebnisse wurden gleichzeitig für zwei Fächer gewichtet.

6. Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung ist komplexer als früher (vgl. Goetsch 1993). Wichtig ist, daß die Kriterien den SchülerInnen nicht nur transparent sind, sondern mit diesen zu Beginn des Arbeitsprozesses entwickelt werden.

Unsere Erfahrungen in etlichen Fachkursen und im projektorientierten Unterricht hatten gezeigt, daß SchülerInnen sehr klare Vorstellungen davon haben, wie ein qualitativ hochwertiges Produkt beschaffen sein soll. Keine Schülerin, kein Schüler liebt langatmige, unstrukturierte Referate, die möglicherweise auch noch abgelesen werden. Entwickelt man Kriterien im vorhinein mit SchülerInnen, so sind sie eher strenger als LehrerInnen.

Neben der Bewertung des Produktes legen wir ebensoviel Wert auf den Arbeitsprozeß. Grundlage dafür ist häufig die Anfertigung eines Arbeitsprozeßberichtes, in dem die SchülerInnen über Planung, Durchführung, Präsentation und Schwierigkeiten reflektieren.

Mindestens eine Klausur im Halbjahr wird jeweils fachbezogen geschrieben, um ausreichend Übung für das schriftliche Abitur zu gewährleisten. Gleichgestellte Arbeiten, wie sie die Hamburger APOGYO für jeden Oberstufenkurs anstelle der Klausuren möglich macht, können fachbezogen oder fächerübergreifend angefertigt werden. Die jeweils beteiligten FachlehrerInnen begutachten die Arbeit gemeinsam und finden entweder eine gemeinsame Note oder eine angemessene Note für ihren Fachteil. Spätestens hier stoßen wir an die Grenzen des Systems, denn die SchülerInnen brauchen nach den augenblicklichen KMK-Bestimmungen Noten für einzelne Fachkurse. Auch die Abituarbeiten werden später fachbezogen geschrieben. Darüber hinaus werden im Abitur stets Individualleistungen bewertet. Bei der von uns praktizierten Arbeitsweise spielt jedoch die Teamarbeit eine große Rolle. Aufgaben sind oft gezielt so gestellt worden, daß die Gruppe insgesamt mehr leistet als die Summe der einzelnen (Synergieeffekt). Wie die Universitäten bewerten wir auch Leistungen der gesamten Gruppe.

Eine wichtige Rolle spielen bei den von den SchülerInnen erarbeiteten Produkten auch praktische, soziale und emotionale Anteile. Solche Produkte können z. B. sein ...

... eine sorgfältig vorbereitete Podiumsdiskussion, in der die Situation nach einem Chemieunfall eines großen Werkes simuliert wird. SchülerInnen übernehmen die Rollen der einzelnen Beteiligten.

... die Ausstellung und Präsentation von Bühnenbildern mit anschließender gemeinsamer Reflexion.

... das Vorführen und Erläutern naturwissenschaftlicher Experimente, das so anschaulich sein muß, daß auch SchülerInnen, die einem anderen Profil angehören und möglicherweise Vorbehalte gegen die Naturwissenschaften haben, dies verstehen. (Die SchülerInnen sind sich dabei übrigens sicher, daß sie von SchülerInnen in diesem Fall mehr lernen als von Erwachsenen.)

... ein kleines Rollenspiel über das Leben in einer Jugendwohnung, in dem die Probleme und Möglichkeiten emotional überzeugend mit eigenen kleinen Dialogen dargestellt werden.

... die Komposition und Aufführung eines Profilsongs durch Schülerinnen und Schüler eines Profils

... usw.

7. Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht

Bisher wird an unserer Schule das Rahmenthema grundsätzlich von den Lehrerinnen und Lehrern festgelegt. Eine Mitbestimmung von SchülerInnen ist möglicherweise auch strukturell erschwert, weil die Planung sehr langfristig erfolgen muß, da wir – Neulinge, die wir sind – alles langfristig erarbeiten müssen. Ich halte es aber für denkbar, daß es mit zunehmender Souveränität und Erfahrung im Umgang mit fächerübergreifendem Unterricht für SchülerInnen möglich sein sollte, sich rechtzeitig an der Planung des Rahmenthemas zu beteiligen, sofern sie dies wünschen.

Innerhalb des vorgegebenen Rahmenthemas sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten der SchülerInnen an unserer Schule sehr groß. Zu Beginn entwickeln sie im wesentlichen eigene Fragestellungen und kleinere Arbeitsvorhaben. Mit zunehmender Sicherheit gelingt es, daß Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit den LehrerInnen zu Beginn des Kurses unterschiedliche, die SchülerInnen interessierende Fragestellungen festlegen, dazu sinnvolle Arbeitsmethoden entwickeln, einen Zeitplan entwerfen und entscheiden, welche Art der Leistungskontrolle sinnvoll erscheint. So entsteht in ein bis zwei Tagen ein gemeinsam entwickelter Semesterplan. Dieser muß natürlich immer wieder überprüft und verändert werden. Schülerinnen und Schüler erhalten hierbei eine hohe Planungskompetenz. Sie begrüßen diese Möglichkeit sehr, halten den Entwicklungsprozeß jedoch auch für „sehr harte Arbeit“.

8. Weitere Schwerpunkte

a) *Betriebspraktika*: In jedem Profil findet im zweiten Semester ein zwei- bis dreiwöchiges Betriebspraktikum in Betrieben, Institutionen oder Initiativen statt, in dem Fragestellungen des Profils professionell erarbeitet werden. Die Praktika werden innerhalb des Profils vor- und nachbereitet. Zu unserer Überraschung waren viele Betriebe bereit, in vorbereitenden Gesprächen über ein solches Praktikum mit uns zu diskutieren und Plätze anzubieten. Die Schülerinnen und Schüler des ersten Profiljahrgangs gingen mit einer gewissen Skepsis ins Praktikum, kamen aber fast alle mit großer Begeisterung und vielen Anregungen zurück. Da sie dies den SchülerInnen des nachfolgenden Jahrgangs vermitteln, geht der zweite Jahrgang nun hochmotiviert ins Betriebspraktikum. Mit ganz wenigen Ausnahmen haben uns auch die Betriebe zurückvermittelt, daß sie die von uns praktizierte Art einer gymnasialen Oberstufe sehr positiv einschätzen.

b) *Reisen*: Im ersten Semester haben SchülerInnen und LehrerInnen in allen drei Profilen Projektreisen mit Exkursionscharakter geplant und durchgeführt. Eine weitere, profilunabhängige Projektreise findet im dritten Semester statt. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler die Vorbereitung und Gestaltung der Reise im wesentlichen selbst übernehmen.

c) *Präsentation der Arbeitsergebnisse*: Schülerinnen und Schüler jeweils eines Profils haben ein großes Interesse daran, die Ergebnisse der anderen Profile zu sehen. Auch die SchülerInnen eines nachfolgenden Jahrgangs sind sehr begierig schon mal zu sehen, was im nächsten Jahr auf sie zukommt. Hier entwickeln wir zunehmend das Ritual, daß der darüberliegende Jahr-

gang den darunterliegenden inhaltlich informiert und der darunterliegende dafür für Verpflegung und Getränke sorgt und den äußeren Rahmen schön gestaltet. In unserer ursprünglichen Planung hatten wir am Ende des Semesters jeweils „Profilvernetzungstage“ vorgesehen, in denen die SchülerInnen anderen SchülerInnen oder auch einer schulischen Öffentlichkeit ihre Ergebnisse qualifiziert inhaltlich gut strukturiert und visualisiert präsentieren. Wir haben dies dann aber zunächst doch nur auf einer kleineren Ebene durchgeführt, in dem jeweils ein Profil einem anderen seine Ergebnisse vorgeführt hat zu einem Zeitpunkt, der gerade in das Ende einer entsprechenden Unterrichtsphase fiel. Inzwischen fordern Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 12 vehement einen großen Präsentations- und Vernetzungstag und sind auch bereit, ihn zu organisieren.

d) *Profilräume*: Jede Profilgruppe hat einen eigenen Raum, der mit Arbeitsgeräten, Büchern, Ausstellungen und privaten Dingen von den SchülerInnen zu einem gemeinsamen Arbeits- und Lebensraum gestaltet werden kann. Allerdings muß in diesen Räumen auch der profilunabhängige Pflichtunterricht erfolgen. Die Gestaltungsmöglichkeit der Räume und Flure wird von den Schülerinnen und Schülern auf sehr unterschiedliche Weise in Anspruch genommen. Hier stehen wir erst am Beginn einer Entwicklung.

e) Die *Verantwortung für das Schulleben* innerhalb und außerhalb des Unterrichts spielt in der Oberstufe der Max-Brauer-Schule eine große Rolle. Jede Schülerin und jeder Schüler der Oberstufe hat einen Dienst, d. h., sie oder er ist zuständig für eine Aufsicht in der Kantine oder in der Bibliothek, für die Verwaltung von Profilgeldern, für die Herausgabe der Abiturzeitung, für die Gestaltung eines Flures oder als SprecherIn einer Tutandengruppe. Im ersten Jahr der Einführung waren die Dienste noch kontrovers, inzwischen sind die SchülerInnen in ihrer großen Mehrheit der Meinung, daß dies eine sehr sinnvolle Einrichtung ist. *Ein Schüler-Lehrer-Arbeitskreis* redet über anstehende Aufgaben, über konzeptionelle Weiterentwicklungen, über Beschwerden, z. B. bei zu hoher Arbeitsbelastung, über neue Formen der Leistungskontrolle oder die Kriterien von Projektreisen. Dieses Gremium entwickelt zunehmend Bedeutung und sollte im Laufe des kommenden Jahres auch mit formalen Kompetenzen ausgestattet werden.

f) Ein Herzstück der Reform ist der *Planungsausschuß*. In ihm sitzen je drei TutorInnen der Jahrgänge 12 und 13, eine/r aus dem Jg. 11, ein Kollege mit besonderen Aufgaben für die Außenvertretung und die Abteilungsleiterin. Der Planungsausschuß sorgt für die Informationen zwischen den Profilen, entwickelt die Konzeption weiter, entscheidet über organisatorische und pädagogische Fragen und versucht, Lösungen für die hinten angesprochenen noch offenen Fragen zu finden. Er reflektiert gemachte Erfahrungen und stößt neue an. Er betreibt damit innere Schulentwicklung in einem teilautonomen System.

9. Offene Fragen

Für die Lehrerinnen und Lehrer in der Profiloberstufe hat sich sehr viel geändert: Alle inhaltlich-fachlichen Vorstellungen werden neu hinterfragt,

die didaktische Gewichtung ändert sich erheblich durch die Zusammenarbeit mehrerer Fächer. Keine Lehrerin, kein Lehrer kann ihren/seinen Unterricht am Abend vorher erarbeiten, eine langfristige Planung und ständige Absprachen im Team sind erforderlich. LehrerInnen sind stärker LernberaterInnen oder ModeratorInnen geworden. Oft genug wissen SchülerInnen mehr über einen Gesamtzusammenhang, da sie in allen vier Fächern anwesend sind. Wir mußten viele neue Methoden lernen und den Schülerinnen und Schülern vermitteln. Wir müssen mit den eigenen hohen Ansprüchen und den Enttäuschungen kämpfen, wenn diese sich nicht erfüllen lassen. Die Arbeit hat auch quantitativ so zugenommen, daß es notwendig ist, rechtzeitig Grenzen zu ziehen und dies gemeinsam mit den anderen im Team abzusprechen.

Kurz: Die Arbeit ist zu einer großen Herausforderung geworden. Aber: Mit einem solchen Einsatz läßt sich auf Dauer nicht weiterarbeiten. Wir müssen Routinen und Regeln entwickeln, und die Abläufe so planen, daß bei Wiederholungen eine Entlastung eintritt. Wir müssen den eigenen Arbeitsprozeß evaluieren und vor allem dokumentieren, damit folgende Jahrgänge sich an bereits gemachten Erfahrungen orientieren können.

Wir brauchen in hohem Maße schulinterne LehrerInnenfortbildung, wobei diese z. T. in einer Vernetzung der vielfältigen Erfahrungen bestehen muß, weil es für den fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe nur wenige Menschen von außen gibt, die uns helfen können. Wir brauchen aber auch Hilfe bei der Gestaltung effektiver Teamsitzungen und bei der Personalentwicklung. Hier gibt es hilfreiche Experten von außen. Wir sind noch nicht sicher, wie wir damit umgehen, wenn im dritten und vierten Profilarbeitsjahr LehrerInnen den Unterricht machen werden, die nicht an der Erarbeitung des Konzeptes beteiligt waren und deren Herzblut folglich nicht so intensiv an der Gestaltung dieses Unterrichtskonzepts hängt. Welche Möglichkeiten finden wir, sie zu begeistern und die entsprechenden Qualifikationen weiterzugeben?

Und schließlich: Wie werden die Kultusminister Ende des Jahres über eine neue Struktur der gymnasialen Oberstufe entscheiden? Eine Erhöhung der Belegverpflichtungen in Deutsch, Mathematik und Englisch oder auch in anderen Fächern wäre sehr problematisch für unser Modell: Schülerinnen und Schüler hätten dann 35 Unterrichtsstunden und mehr pro Woche. Wir sind aber der Meinung, daß schon jetzt die Unterrichtsbelastung von SchülerInnen zu hoch ist. Sie müßten mehr Zeit für die Erledigung selbständiger Aufgaben außerhalb der Schule haben.

Den Kultusministern mangelt es an einer Vision einer veränderten Oberstufe. Das von uns entwickelte Beispiel ist nur eins von vielen möglichen. Ich könnte mir durchaus auch Modelle mit einer radikaleren Umgestaltung des bisherigen Systems denken, in dem SchülerInnen Sprachen im Ausland lernen und dort zeitweilig zur Schule gehen, in dem nicht mehr Fachkurse, wohl aber Aufgabenfelder strukturierendes Prinzip der Oberstufe sind, in dem es weniger um inhaltliche Ziele als um zu erreichende Kompetenzen geht. Wir wünschen uns, daß die KultusministerInnen mit ihren neuen

Regelungen solche Entwicklungsmöglichkeiten nicht verbauen, sondern offenhalten und ermutigen.

Literatur

- Goetsch, Karlheinz 1993: Projektunterricht bewerten. In: Johannes Bastian und Herbert Gudjons (Hg.): Das Projektbuch II. Hamburg 1993, S. 257 ff.
- Goetsch, Karlheinz und Jochen Schnack 1994: Lernen in Zusammenhängen. Zur Neugestaltung der Sekundarstufe II als Profil-Oberstufe. In: PÄDAGOGIK. 46, 1994, 5, S. 34-38
- Huber, Ludwig 1994: Ein Konzept von „Studierfähigkeit“ und curriculare Folgen für die Oberstufe. Gutachten für das Kultusministerium NRW. Okt. 1994
- Huber, Ludwig 1994: Lernen über Grenzen. Vortrag in der Max-Brauer-Schule im Nov. 1994. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Huber, Ludwig 1995: Individualität zulassen und Kommunikation stiften. Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 2, S. 161-182
- Ilseman, Cornelia von 1994: Dann bringen wir uns das eben selber bei! In: Schule zwischen Routine und Reform. Friedrich Jahresheft 12, S. 124 ff.
- Ilseman, Cornelia von; Christel Menzel-Prachner und Josef van Rennings 1993: Renaissance. In: Johannes Bastian und Herbert Gudjons (Hg.): Das Projektbuch II. Hamburg 1993, S. 163 ff.
- Klafki, Wolfgang 1991: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 43-81
- Krause, Ursula; Ursula Isermann u. a. (Hg.) 1994: Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. Bielefeld

Cornelia von Ilseman, geb. 1948, Abteilungsleiterin der Gymnasialen Oberstufe an der Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg
Anschrift: Fischers Allee 87, 22763 Hamburg