

# GGG konkret

Nr. 08

(Neudruck der 1. Auflage März 1995)



**Autonomie - Integration - Schulkultur**  
**Berichte aus der pädagogischen Praxis**

**Impressum**

**GGG konkret** Nr. 08

(Neudruck der 1. Auflage März 1995)

*Herausgeber:* Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen e.V.  
Landesverband der  
**Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.**

*Redaktion:* Jürgen Theis

*Beiträge bitte ein-  
senden an:* **Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.**  
Huckarder Str. 12  
44147 Dortmund  
Telefon: (0231) 14 80 11  
Fax: (0231) 14 79 42  
E-Mail: GGG-NRW@dokom.net

*Erscheinungsweise:* **GGG konkret** erscheint nach Bedarf,  
in der Regel einmal jährlich.

*Verleger:* Arbeitskreis Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen e.V.  
Landesverband der  
**Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V.**  
Huckarder Str. 12  
44147 Dortmund  
Internet: <http://www.GGG-NRW.de/>  
E-Mail: GGG-NRW@dokom.net

*Preis:* 2,00 €

*Ausgabe:* August 2005

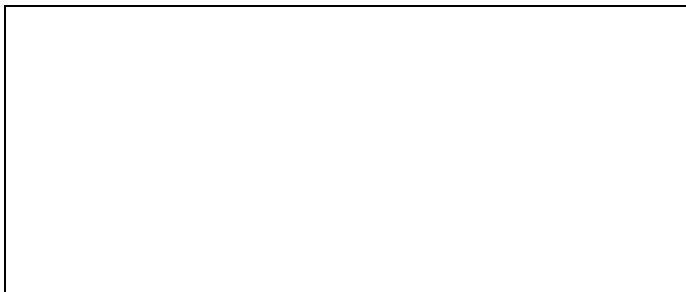
---

**GGG im Internet!**

Seit Mitte Juni 1996 sind aktuelle und nützliche Informationen aus den Gesamtschulen und für Gesamtschulen unter der folgenden Adresse im Internet erreichbar:

[www.ggg-nrw.de](http://www.ggg-nrw.de)

**GGG**-Landesverband NRW (Arbeitskreis Gesamtschule in NRW e.V.),  
Huckarder Str. 12, 44147 Dortmund



---

## INHALT

<b>Autonomie - Integration - Schulkultur -----</b>	<b>2</b>
<i>Marianne Röttger</i>	
Erfahrungen mit dem Tischgruppentraining -----	2
<i>Helmut Schafhausen</i>	
„Spielend“ lernen -----	6
Das Projekt „Kulturwerkstatt“	
an der Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst -----	6
<i>Heinrich Jost, Volker Töbel</i>	
Integration -----	10
<i>Reinhold Schmidt-Kessler</i>	
Gemeinsamer Unterricht-----	13
<i>Gernod Röken</i>	
Lernen in Lernbereichen-----	15
<i>Manfred Poppe</i>	
Lernort Schule - lebensnah gestalten-----	19
<i>Rainer Opitz</i>	
Plädoyer für ein anderes Verständnis von Lernen-----	49
<b>Beitrittserklärung -----</b>	<b>57</b>

## AUTONOMIE - INTEGRATION - SCHULKULTUR

Marianne Röttger

### **Erfahrungen mit dem Tischgruppentraining<sup>1</sup>**

Eine dezentralisierte Schulstruktur erfordert eine dezentrale Lernorganisation. Das Team-Modell als dezentralisierendes Organisationsprinzip besitzt hohe Bedeutung für die pädagogische Profilbildung einer Schule. Teamorganisation ermöglicht eine Verdichtung der Kommunikation und versetzt alle an Schule Beteiligten in die Lage, soziales Lernen zu praktizieren.

*Gesamtschule als teamorganisierte Schule braucht Sozialformen des Lernens, die auch Schülerinnen und Schüler befähigen, selbständig, kommunikativ und kompetent Unterricht zu gestalten.*

*Tischgruppenarbeit bedeutet mehr als die äußere Anordnung von Tischgruppen in einem Klassenraum, sie muß, soll sie überzeugend qualifizieren, als didaktisches Konzept die Schullaufbahn eines Jahrgangs begleiten von ersten Formen der Selbstorganisation einer Gruppe bis hin zur eigenständigen, produktiven Arbeit in dezentralisierten Kleingruppen mit älter werdenden Schülerinnen und Schülern.*

In einer nach dem Team-Prinzip organisierten Schule sind nicht nur die Lehrer-Innenteams, sondern ebenso die Teamstruktur im Klassenverband von entscheidender Bedeutung. Wichtigste Sozialform des Lernens ist die Tischgruppe.

Vier bis sechs SchülerInnen bilden nach sechs Wochen des Kennenlernens eine feste Arbeitsgruppe; sie sitzen an einem Gruppentisch zusammen und leisten einen großen Teil ihrer Lernarbeit gemeinsam. Bei der schrittweisen Einführung des selbständigen Lernens ist die Aufgabenstellung mit einem kommunikativen und sozialen Anspruch von hoher Bedeutung. Ein hilfreicher Schritt geschieht über die Wochenplanarbeit. Zu sinnvoller Kooperation gehört es natürlich auch, daß bestimmte Teilarbeiten in Einzel- oder Partnerarbeit erledigt werden.

Kleingruppenarbeit ist in diesem Zusammenhang nicht zu verstehen als eine von vielen Organisationsformen des Unterrichts, sie ist auch nicht nur eine Sitzordnung, sondern dient in erster Linie der Herstellung einer sozialen Einheit, die sozial-integratives Lernen einübt. Dabei ist Lernen nicht einseitig kognitiver Prozeß, sondern geschieht in Interdependenz mit emotionalen und sozialen Komponenten.

Tischgruppenarbeit in diesem Sinne verändert die gesamte Kommunikationsstruktur der Lerngruppe. Während die Lehrerin bzw. der Lehrer immer mehr in den Hintergrund tritt, gewinnen die SchülerInnen an Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, sozialer Kompetenz und sozialer Identität. Die "Lerneffizienz"

---

<sup>1</sup> Aus: GGG-FESCH-Info I/93

erleidet keinen Abbruch, wenn SchülerInnen sich neben ihren Sachproblemen auch über ihre Erlebnisse, Eindrücke und Gefühle unterhalten.

## Phasen der Dezentralisierung im Klassenverband



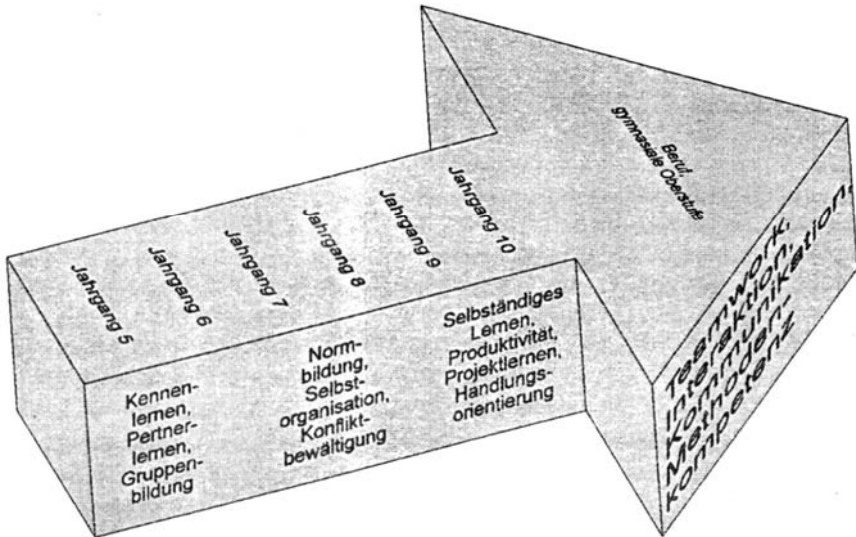
Sozialintegratives Lernen als Methode des Sich-Ergänzens, Helfens und Anerkennens bei gleichzeitiger Stabilisierung der sozialen Identität des einzelnen setzt eine breite Unterschiedlichkeit der SchülerInnen voraus.

Die sowohl leistungsbezogene als auch soziale und regionale Vielschichtigkeit unserer Schülerschaft erfordert die Bildung heterogen zusammengesetzter Tischgruppen.

Die Gruppenbildung beginnt zu Anfang des 5. Schuljahres mit einer Phase des intensiven Kennenlernens von etwa 4-6 Wochen. In dieser Zeit werden gezielte Kennenlernspiele und -gespräche durchgeführt und die Schüler dürfen ihre Sitzplatzwahl spontan treffen. Gleichzeitig lernen sie autonome Entscheidungen in der Gruppe zu treffen, die die Bedürfnisse der anderen Mitglieder berücksichtigen. Schrittweise wird ein Verfahren gefunden, das sowohl die Bedürfnisse der SchülerInnen nach Erhalt der Freundschaftsbeziehungen berücksichtigt als auch die Planung der Heterogenität nach Kriterien wie Geschlecht, Nationalität, Leistungsfähigkeit und Sozialverhalten zuläßt. Mit dem nachdrücklichen Hinweis, daß jeder zu einer Gruppe gehört, müssen anfängliche Außenseitertendenzen aufgefangen werden.

Zu Beginn sind lange, konstruktive Diskussionen (auch in Fachstunden) nötig, um arbeitsfähige Gruppen herzustellen.

## Qualitativer Verlauf der Tischgruppenarbeit



Der Gruppenbildungsprozeß wird unterstützt durch Gruppennamen, Gruppensitzungen, Wettspiele der Gruppen und möglichst häufige Gruppenaufträge, deren Ergebnisse dokumentiert oder positiv bewertet werden. Den SchülerInnen werden Techniken des Helfens vermittelt, wie man Hilfe gibt und Hilfe annimmt. Wichtig ist die Beachtung eines "rotierenden Helferprinzips", damit jeder Schüler einmal in die Rolle des "Könners" kommt. Erfahrungen haben gezeigt, daß die Phasen des Kennenlernens und der Gruppenbildung mit viel Unsicherheiten und auch Konflikten besetzt sind, die das Durchhaltevermögen aller Beteiligten erfordern. In regelmäßig stattfindenden Klassenratssitzungen werden Probleme, Konflikte und auch gemeinsame Regeln besprochen. Die SchülerInnen lernen schrittweise, diese Stunden selbst zu organisieren und sie als Regulativ für ihr soziales Miteinander zu benutzen. Sie lernen auch, Gespräche im selbstgesteuerten Lernprozeß zu führen.

Zwangsläufig ändern sich dabei die Anforderungen an die LehrerInnen. Sie lassen sich folgendermaßen umschreiben:

- Unterrichtsmethoden auf selbstgesteuertes und kooperatives Lernen ausrichten
- Flexibilität als Lernziel setzen

## **Marianne Röttger**

### **Erfahrungen mit dem Tischgruppentraining**

---

- Förderung von Fachqualifikationen gleichrangig behandeln
- Kooperation mit außerschulischen Institutionen anstreben
- Konsequenz bei der Kontrolle von Arbeitsergebnissen
- Gruppenorientiertes Verhalten im Kollegium (Teamteaching,
- fächerübergreifende Zusammenarbeit)

Der Gruppenprozeß gliedert sich:

- in die Phase des Kennenlernens bzw. der Orientierung (Jahrgang 5),
- die Phase der Normbildung (Jg. 6)
- über die Konfliktbewältigung (Jg. 7)
- in die Phase der Produktivität (Jg. 8 und folgende).

Die strukturierenden Übungen im Klassenverband führen mit zunehmenden Alter der Schülerinnen und Schüler zu einem hohen Maß an Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit in der Gruppe. Die erworbenen sozialen Kompetenzen erhöhen die Leistungsfähigkeit und schaffen die Grundvoraussetzungen für eine fachbezogene, qualifizierende Produktivität der Schülergruppen. Die Gruppen sind in der Lage, selbsttätig, in eigener Regie, Themen zu bearbeiten und Aufgaben zu lösen.

Die Erfahrungen mit den aufbauenden Stadien des Tischgruppentrainings sind als Dokumentation der bisherigen Arbeit mit konkreten Beispielen und Handreichungen für ModeratorInnen der Lehrerfortbildung zusammengefaßt in einer Broschüre der Gesamtschule Ahlen, die ab Februar 1993 erhältlich ist.

Helmut Schafhausen

## „Spielend“ lernen

### Das Projekt „Kulturwerkstatt“

#### an der Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst<sup>2</sup>

Weg vom Frontalunterricht, hin zum ganzheitlichen Lernen, Themen durch szenisches Spiel erschließen. Das sind die Ziele der „Kulturwerkstatt“.

Lernen verlangt heute nach neuen Formen – das ist die Erkenntnis, der sich viele Lehrer stellen müssen. Trotz der äußeren Schulreform hat sich nämlich am traditionellen Frontalunterricht wenig geändert, doch werden immer weniger Schüler mit den traditionellen Unterrichtsformen erreicht. So wuchs der Wunsch und die Notwendigkeit, über andere, ganzheitliche Lernformen nachzudenken und sie auch alltagstauglich zu machen; denn viele Lehrer können sich radikale Alternativen zu ihrer Routine nicht recht vorstellen. Im Gegenteil, sie fühlen sich im ungewohnten Bereich neuer Lernformen unsicher.

### Ganzheitlich lernen

Ganzheitliches ästhetisches Lernen – das ist der Ausgangspunkt der Kulturwerkstatt: Theater und szenisches Spiel als Lernform im Rahmen des „normalen“ Unterrichts, mit ganzen Klassen und im „normalen“ Stundentakt. Das Ziel ist jedoch nicht, Theaterstücke aufzuführen, wie es etwa in Arbeitsgemeinschaften oder Literaturkursen geschieht. Die „Kulturwerkstatt“ will vielmehr das eigene Spiel der Schüler als ganzheitliche Lernerfahrung für verschiedenste Fächer nutzen: So werden Projekte in Fremdsprachen, Deutsch und Gesellschaftslehre durchgeführt. Sie sollen dazu beitragen, die Verengung des Unterrichts auf frontale Lernformen, die meist an Texterarbeitung gebunden sind, zugunsten vielfältigerer Anforderungen an die Schüler aufzubrechen.

Ein Beispiel: Statt das Thema „Mittelalter“ nur mit dem Geschichtsbuch zu erarbeiten, bietet die „Kulturwerkstatt“ einen komplexeren Zugang: Während im Fachunterricht das Alltagsleben des Mittelalters Stände, Zünfte und das Leben in der Stadt besprochen werden, wird im Theaterbereich versucht, das Thema mosaikartig plastisch werden zu lassen. Dies geschieht, indem man Fachwissen, Beobachtungen und eigene Vermutungen aneinanderfügt. Zuerst geht es um Bewegung und Mimik: Wie sieht eine Königin, ein Bauer, ein Ritter, eine Magd oder eine Heilerin aus, und wie bewegen sie sich? Dabei gibt es auch Variationen: Wie bewegt sich eine nervöse Königin, ein verletzter Ritter? Auch Konfrontationen sind möglich: Wie verhalten sich Magd und Königin, wenn sie sich begegnen, welchen Sprechduktus haben sie, wie ist ihre Körpersprache?

Aus diesem Material lassen sich kleine Szenen entwickeln – etwa kurze Begegnungen im Schloßhof oder auf dem Markt: Ein Zahnreißer behandelt die Magd, Gaffer stehen herum. Wie sieht so etwas aus, welche Instrumente stehen zur

---

<sup>2</sup> Aus: GGG-FESCH-Info I/94

## **Das Projekt „Kulturwerkstatt“ an der Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst**

---

Verfügung, wie reagieren die Leute? Der nächste Schritt kann eine vollständige Szene sein. Zu diesem Zweck schreiben die Schüler zuerst Rollenprofile: Was für ein Zahnreißer soll auftreten, ist er jung, hat er an dem Tag schlechte Laune? Dann wird die Szene skizziert, die Dialoge werden beim Spielen entworfen und beim Proben verbessert. Die Szenen können später auch aufgeschrieben und zu einem Stück zusammengefügt werden.

### **Rollen mit Leben füllen**

Das ist jedoch nicht das eigentliche Ziel der Arbeit: Es geht vielmehr darum, in der Auseinandersetzung mit Figuren eine Vorstellung über das schwierige Leben im Mittelalter, die politischen und alltäglichen Probleme der Menschen zu bekommen. Das Ziel ist, selbst ins Mittelalter „einzutauchen“ und abstraktes Wissen in Handlung umzusetzen. Im szenischen Spiel lernen Kinder, auch visuell zu „denken“: selbsterarbeitete Bilder und Szenen prägen sich als plastische „Metaphern“ stärker ein als reine Textrezeption. Zudem sind die Schüler an diesem Arbeitsprozeß stärker beteiligt als im normalen Unterricht: Jeder schlüpft in verschiedene Rollen, erlebt verschiedene Begegnungen mit anderen Rollen, begutachtet die Aktionen der Mitschüler wie auch seine begutachtet werden. Präzise körperliche Bewegung wird ebenso trainiert wie der Sprechduktus, kognitives Wissen ebenso gefordert wie praktisches, denn die Bewegung muß zum aufgeschriebenen Rollenprofil passen wie das Rollenprofil zum Wissen über das Mittelalter. Ungenauigkeiten werden korrigiert. Kreativität und Vorstellungskraft sind bei der Entwicklung von Rollen und Szenen gefragt, und Gruppenarbeit bekommt in diesen Arbeitszusammenhängen ihren Sinn. Auch schriftliche Formen lassen sich sinnvoller integrieren. Es geht also nicht nur um Abwechslung vom Unterrichtsalltag, sondern auch um die ganzheitliche Förderung und Forderung der Schüler.

Ein anderes Beispiel zeigt, daß szenisches Spiel ein neues Thema auch erschließen kann: Während Schüler beim Schreiben von Phantasiegeschichten oft nur Versatzstücke ihrer Medienerfahrung aneinanderreihen, ermöglicht das eigene Spiel einen anderen Zugang. Als wir Schüler baten, sich einmal vorzustellen, wie sich im vertrauten Unterrichtsraum normale Gegenstände ins Unheimliche und Ungewohnte verwandeln, entwickelten sie eigene Phantasie: Schränke begannen zu leben, die Gestalt auf einem Poster trat ins Zimmer, Gegenstände im Schrank unterhielten sich über ihre Benutzer... Diese bildlichen Eindrücke der eigenen Phantasie halfen den Schülern später, sich beim Schreiben mehr auf eigene Ideen als auf Medienmonster zu verlassen.

Die Projekte der „Kulturwerkstatt“ dauern in der Regel acht bis zehn Wochen und sind an ein Unterrichtsfach angebunden, die Themen werden in Anlehnung an den Fachunterricht entwickelt. Teilweise münden sie in einer Aufführung, teilweise bleibt das Spiel auch innerhalb der Gruppe. Die Theaterstunden (meistens sind zwei Fachstunden hintereinander gekoppelt) beginnen mit Lockerungs- und Spielübungen, um bei den Schülern Hemmungen abzubauen. Anschließend

beginnt das szenische Spiel mit bestimmten, auf das jeweilige Thema bezogenen Übungen. Doch sind die Lehrer mit ihrer Klasse nicht allein: Der ästhetische Schwerpunkt konnte an der Schule auch entstehen, weil es schon vielfältige Aktivitäten im Bereich Theater und gute Kontakte zu außerschulischen Fachleuten gab.

### **Betreuung durch Theaterpädagogen**

Es war von Anfang an klar, daß Fachleute notwendig sind, um diese neue Lernform im Alltag zu erproben und um Lehrer, die in der Regel keine Ausbildung im szenischen Spiel besitzen, verhaltenssicher zu machen. Dazu wurden mit Hilfe der Robert-Bosch-Stiftung zwei Theaterpädagogen eingestellt, die zwei Jahre lang an der Schule Theaterprojekte im Fachunterricht betreuen.

Die Lehrer sind in den Projekten erst einmal „Lehrlinge“. Das Projekt ist also auch als Lehrgang für Lehrer aufgebaut, das heißt zu Beginn übernehmen die Theaterpädagogen den gesamten Unterricht, führen grundlegende Übungen vor und erarbeiten Szenen mit den Schülern. Die Lehrer sollen in der Regel drei bis vier Projekte mit den Theaterpädagogen durchführen. Im weiteren Verlauf sollen sie dann zunehmend erst einzelne Aufgaben, dann ganze Projekte unter Aufsicht der Theaterpädagogen übernehmen. So erlangen sie allmählich eine Handlungssicherheit, die sie in die Lage versetzt, diese Arbeit auch alleine durchführen zu können.

### **Gemeinsam zu Ergebnissen**

Die Schüler in den Projekten wußten zunächst nicht, ob es sich nun um Unterricht oder Spiel handelt, dadurch entstanden Unsicherheiten. In der Anfangsphase wurden gemeinsam Verhaltensformen und -rituale entwickelt, die zu einer allen einsichtigen Arbeitsform führten, die Theaterarbeit in solch großen Gruppen erst ermöglicht: So wurde der feste Sitzkreis als Besprechungsforum zu Beginn und in Zwischenphasen eingeführt. Die Schüler, soweit sie nicht selber spielen, sitzen auf ganz bestimmten Plätzen, die Reihenfolge des Spielens wurde durch Verfahren festgelegt. Störungen des Spiels werden nicht geduldet, Spielunwillige mit anderen Aufgaben betraut. Die Lehrer lernten in diesem Zusammenhang auch, daß eine klare Arbeitsstruktur und motivierende Lerninhalte disziplinarische Maßnahmen stark reduzieren. Die Schüler lernten, daß die Arbeit im Projekt interessant, aber nicht beliebig ist und daß in der Arbeit der Gruppe alle aufeinander angewiesen sind. Auch in anderen Punkten war die professionelle Arbeit der Theaterpädagogen Anstoß, über die schulische und eigene Praxis nachzudenken.

So hat sich für die beteiligten Lehrer und Schüler durch die Arbeit in der „Kulturwerkstatt“ einiges verändert: Unterricht ist auch in anderer Form möglich, das haben Schüler und Lehrer gemeinsam erlebt, und niemand hatte das Gefühl, nichts gelernt zu haben. Im Gegenteil – die Schüler fühlten sich viel ernsthafter gefordert. Es war zwar hin und wieder anstrengend, aber immer interessant. Die

## **Das Projekt „Kulturwerkstatt“ an der Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst**

---

Schüler hatten Spaß an dieser Form, vielleicht gerade weil sie gefordert wurden. Sie lernten nebenbei ein neues Verhältnis zum Theater – einer Kulturform, mit der sie vorher meist noch gar nicht in Berührung gekommen waren. Das Schulleben hat sich verändert: Es ist irgendwie mehr los. Überall hört man von kleinen Aufführungen und Projekten, Klassen werden unruhig, möchten auch mal an einem Theaterprojekt teilnehmen. Ab und an eine große Aufführung – stolzes Dokument der Arbeitsergebnisse.

Aber alle Beteiligten wissen auch genau: Dies ist nur ein Anfang. Bis solche umwälzenden Veränderungen im Unterrichtsalltag „normal“ werden, werden noch Jahre vergehen, ist noch viel Arbeit im Detail nötig. Daher wünschen sich die beteiligten Lehrer auch, das Projekt fortsetzen zu können, denn eins haben wir gelernt: Fachmännische Hilfe vor Ort mit den eigenen Schülern erleichtert den Fortschritt im Schulalltag!

### *5. Jahrgangsstufe*

- Geschichten erzählen
- Konflikte – Konfliktsituationen
- Reise um die Welt
- Alltag und Freizeit in der eigenen Stadt

### *6. Jahrgangsstufe*

- Phantasiegeschichten
- Erzählen

### *7. Jahrgangsstufe*

- Mittelalter

### *8. Jahrgangsstufe*

- Liebe

### *9. und 10. Jahrgangsstufe*

- Liebe – Begegnung – Zärtlichkeit
- Drogen
- Rechtsradikalismus
- Projekttag Gewalt

### **Zusätzliche Projekte**

- Schüler AG „Theatersport“
- Lehrerfortbildung „Theater“

### **Weitere Informationen bei:**

Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst,  
Mackenrothweg 15,  
44328 Dortmund  
Tel. (0231) 50-28126

Heinrich Jost, Volker Töbel

## Integration

### ein Modellversuch an der Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst<sup>3</sup>

Winter 1991/92. Die Klasse 5.1 der Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst fährt nach Meschede ins Landschulheim. Es ist eine Integrationsklasse mit zunächst einem, später zwei behinderten Schülern. Der Klassenlehrer berichtet: „Ein eingeschlagener Wanderweg war so hoch zugeschnitten und zugeweht, daß die Klasse nicht mehr weitergehen konnte. Es gab nur zwei Möglichkeiten: Entweder ein ganzes Stück zurücklaufen oder die Abkürzung über einen eingezäunten Spielplatz nehmen. Wir entschieden uns für den Spielplatz. Mit vereinten Kräften hoben der Zivildienstleistende und ich unseren Rollstuhlfahrer über den meterhohen Zaun. Der Zivi trug ihn huckepack über den Spielplatz, Mitschüler brachten den Rollstuhl hinterher, am gegenüberliegenden Ende des Platzes ging es unter großem Gelächter wieder über den Zaun und dann auf geräumtem und befestigtem Weg zum Landheim zurück. Alle Teilnehmer erreichten das warme und trockene Haus erschöpft aber froh und zufrieden.“

Erfahrungen dieser und ähnlicher Art können seit nun mehr zweieinhalb Jahren an der Gesamtschule Dortmund-Scharnhorst gemacht werden. Seit dem Schuljahr 1991/92 findet hier der für den Dortmunder Raum erste und bislang einzige Modellversuch „*Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Schülerinnen und Schüler*“ in der Sekundarstufe I (das sind die Klassen 5 bis 10) statt. Dieser Modellversuch wurde von einigen Dortmunder Grundschulen begonnen. Mit dem anstehenden Übergang der behinderten Kinder von Klasse 4 nach Klasse 5 stellte sich allen Beteiligten die Frage, ob der überwiegend positiv eingeschätzte Versuch nun sein Ende finden müßte oder ob es möglich sein würde, ihn in der Sekundarstufe I fortzusetzen. Die Alternative zur Fortsetzung dieses Versuches wäre für die Integrationskinder die Rückgliederung in die den jeweiligen Behinderungen entsprechende Sonderschule gewesen.

Kurz vor den Sommerferien 1991 wurde an die Gesamtschule Dortmund Scharnhorst die Frage herangetragen, ob sie bereit wäre, den Versuch fortzuführen. Das Kollegium der Schule hat sich die Entscheidung nicht leicht gemacht. Viele Sorgen wurden geäußert: Sind wir als Lehrerinnen und Lehrer nicht überfordert? Haben wir die für Bildung und Erziehung behinderter Kinder notwendigen Kompetenzen? Wie werden unsere Schülerinnen und Schüler auf die Konfrontation mit behinderten Kindern reagieren? Sind die Gebäude und die baulichen Einrichtungen auf die jeweiligen Behinderungen abgestimmt? Diese und viele andere Probleme wurden intern diskutiert und mit der Schulaufsicht und dem Schulträger besprochen. Die Eltern der Kinder, die den integrativen Unterricht wünschten, wurden zu Gesprächen eingeladen.

---

<sup>3</sup> Aus: GGG-FESCH-Info II/94

Im Prozeß des Nachdenkens, der Gespräche und der Diskussion schälten sich nach und nach eine Reihe von Essentials heraus: Einige bauliche Veränderungen sind erforderlich, bspw. rollstuhlgerechte Einrichtungen; speziell auf die Behinderungen abgestellte Lehr-, Lern- und Unterrichtsmittel müssen beschafft werden; Ruhezeiten müssen eingerichtet werden u.ä. mehr. Diese materiellen Voraussetzungen für den Versuch konnten mit vergleichsweise geringem finanziellen Aufwand geschaffen werden. Der Schulträger, die Stadt Dortmund, der für die Ausstattung der Schulen verantwortlich zeichnet, zeigte sich entgegenkommend. Aber auch die personellen Voraussetzungen sollten bereitgestellt werden. Kolleginnen und Kollegen, die diese Kinder unterrichten, sollten sich freiwillig bereiterklären; sie müssen Gelegenheiten bekommen, sich für die neuen und unbekannteren Aufgaben fortzubilden, damit sie den Schülerinnen und Schülern in angemessener Weise helfen können. Eine ganz wichtige Bedingung war und ist der Experte vor Ort, ein/e Sonderschullehrer/in, der/die gelernt hat, auf die jeweiligen Behinderungen speziell einzugehen und der/die auch den anderen beteiligten Lehrerinnen und Lehrern in den Klassen Ratschläge und Hilfestellungen geben kann. Nachdem entsprechende Zusagen vorlagen, hat sich die Lehrerkonferenz mehrheitlich für die Durchführung des Modellversuchs entschieden. Zur Zeit werden in zwei Klassen 4 Kinder integrativ unterrichtet. Alle Beteiligten sind darüber einig, daß sie von dem Versuch profitieren. Die behinderten Kinder freuen sich auf den Umgang mit den sogenannten normalen, sie sind nicht ghettoisiert, sie werden behandelt wie die anderen Mitschüler auch, sie sind manchmal auf unorthodoxe Weise aufgeschlossen und kreativ. Selbstverständlich wird Rücksicht genommen, wenn die Situation es erfordert.

Dazu die beiden Klassenlehrerinnen der anderen Integrationsklasse: „Insgesamt ist in der Klasse ein hohes Maß an Hilfsbereitschaft der Schüler vorhanden; der Umgang der Schüler miteinander ist im Vergleich freundlicher und weniger aggressiv. Den außenstehenden Beobachter mag vielleicht verwundern, daß sich in den Pausen nichtbehinderte Schüler in die Rollstühle setzen und hiermit gänzlich unbefangene „akrobatische Kunststücke“ aufführen. Die Distanz zwischen Behinderten und Nichtbehinderten ist aufgehoben. Selbst für Außenstehende möglicherweise unangenehme Tätigkeiten wie die Begleitung bei Toilettengängen werden von den Schülern selbstverständlich übernommen. Das Gemeinschaftsgefühl ist recht ausgeprägt; die Schüler treten gegenseitig füreinander ein. Insbesondere in letzter Zeit ist in den Pausen, die die Schüler der Klasse 6.1 in einem Nebenraum verbringen können, eine Öffnung „fremden“ Schülern aus anderen Klassen gegenüber zu beobachten. Auch die „fremden“ Schüler haben keine Probleme, die beiden behinderten Kinder zu akzeptieren.“

Es wird immer wieder gefragt: Welchen Gewinn haben nichtbehinderte SchülerInnen von der Integration? Hierzu sagt die in beiden Klassen unterrichtende Sonderschullehrerin: „Sie haben die Chance, selbst zu erleben, daß Menschen mit den verschiedensten Beeinträchtigungen gerne leben, Freude haben und

mitmachen wollen. Sie lernen, daß Verschiedenheit normal ist, daß Zuweisungen von einzelnen Merkmalen, wie z.B. das gebräuchliche Wort „Behinderung“ gar nichts aussagt. Es war für die nichtbehinderten Kinder sehr ungewöhnlich, daß ein Kind dem Unterricht z.B. auch im Liegen folgen kann, wenn das Sitzen zu anstrengend wird, daß ein Kind natürlich, wenn es keine sicheren gezielten Bewegungen machen kann, besondere Hilfsmittel benötigt und manchmal zum gleichen Thema andere Aufgaben gestellt bekommt, weil alles langsamer geht. Da kam auch schon mal die Äußerung: Dann können die ja auch auf „ihre“ Schule gehen. Und so diskutierten wir: „Wem gehört welche Schule?“ Wir diskutieren auch öfter: „Wer oder was ist normal?“ und kommen jedesmal ins Grübeln und immer wieder zu dem Ergebnis, daß die Welt bunt ist und nicht „normal“.

Offenbar haben also auch die nichtbehinderten Kinder die Integrationskinder in den täglichen schulischen Ablauf aufgenommen. Sie sind Teil der Klassengemeinschaft wie alle anderen. Auch die nichtbehinderten Kinder profitieren von der Situation: Die Integrationsklassen sind nur 22 statt der sonst üblichen 29 Kinder stark; in mehreren Stunden ist ein zweiter Lehrer in der Klasse, der seine Aufmerksamkeit ganz bewußt nicht ausschließlich den Integrationskindern zugute kommen läßt, weil Integration eben auch heißt, daß man wegkommen muß von zuviel Sonderbehandlung. Die Kolleginnen und Kollegen in den Klassen haben auch profitiert: Manch eingefahrene Unterrichtsform ist überdacht, manche Unterrichtsinhalte sind neu strukturiert worden. Die Kooperation der Kollegen untereinander ist intensiviert und hat eine bessere Qualität bekommen, pädagogische Impulse werden leichter aufgegriffen und sinnvoller umgesetzt.

Wir verkennen dabei keineswegs, daß die Integration eine dauernde und sich täglich neu stellende Aufgabe ist, die von allen Beteiligten viel Kraft, Geduld und Bereitschaft zur Auseinandersetzung verlangt, wie etwa an folgender Situation deutlich wird: Im Gesellschaftslehre-Unterricht wird darauf verwiesen, daß in der NS-Zeit nicht allein Juden, sondern auch Behinderte als „unwertes Leben“ ins Gas geschickt wurden. Ein Schüler ruft mit breitem Grinsen quer durch die Klasse unserem Rollstuhlfahrer entgegen: „Na, Junge, fünfzig Jahre zurück, was!“ - Den beiden anwesenden Lehrpersonen stockt der Atem, es bleibt ihnen gar nichts anderes übrig, als diesen Anwurf aufzugreifen und vorsichtig an dem zu arbeiten, was wir die Akzeptanz des Andersartigen nennen könnten, ob es nun Ausländer sind, Farbige, Schwule, allgemein Schwächere oder eben Behinderte. Die bloße physische Anwesenheit behinderter Kinder in unseren „normalen“ Schulklassen bringt es mit sich, daß solche Auseinandersetzungen geführt werden müssen, und nach unserer Ansicht ist dies ein positiver Effekt, besonders heute, wo bestimmte Gruppen von Menschen wieder offen zu Opfern erklärt werden können. Wir halten es für wichtig, diese Arbeit fortzusetzen, brauchen dafür aber Eltern, die bereit sind, ihre behinderten Kinder den Erfahrungen einer Regelklasse auszusetzen. Es wäre schön, wenn dieser Artikel in solchem Sinne ermutigend wirken könnte.

*Reinhold Schmidt-Kessler*

## **Gemeinsamer Unterricht**

### **von Behinderten und Nichtbehinderten ist für alle eine Zumutung und ein Gewinn<sup>4</sup>**

Es ist eine Zumutung für die offiziell nicht behinderten Schüler, die Rücksichtnahme und Toleranz erlernen müssen. Die Schüler müssen die schmerzliche Erkenntnis ertragen, daß sie nicht wertvoller als Behinderte sind und daß Behinderte ihnen manchmal überlegen sind. Sie müssen lernen, daß ein Mensch im Rollstuhl nicht weniger zu sagen hat als sie selbst, daß jemand, der sich schlecht wehren kann, deshalb nicht unterdrückt werden darf. Sie müssen ertragen, daß dieser Lernprozeß während der ganzen Schulzeit anhält. Eine Zumutung ist die Integration auch für die Behinderten selbst. Sie erbringen die größte Leistung, sie haben zahlreiche Kränkungen zu verarbeiten, Abwehr und Feindseligkeiten zu ertragen. Sie geben jeden Tag und jede Stunde Nachhilfeunterricht in Mitmenschlichkeit mit ihrer Mühsal und Fröhlichkeit, ihrer Hoffnung und Angst, ihrer Spontaneität, ihrer Phantasie und Warmherzigkeit.

Sie tragen die eigene Last und verrichten die meiste psychische Arbeit.

Die Integration ist eine Zumutung aber auch für die Pädagogen. Diese müssen erfahren, daß es die Behinderten gar nicht gibt, daß Behinderung ein absurder Allgemeinbegriff ist, daß jeder Mensch individuell behandelt werden muß. Die Betonung der fehlenden eigenen Qualifikation für solche Kinder stellt sich als diffizile Form eigener Abwehr und Angst heraus. Oft machen Lehrer die Erfahrung, daß die individuelle Förderung, die den Behinderten gewährt wird, genauso dringend von den angeblich normalen Schülern benötigt würde.

So kosten die aggressiven und überaktiven Kinder oft die letzten pädagogischen Nerven, fallen aber nicht unter den Behindertenstatus, da sie ja unseren gesellschaftlichen Verhältnissen gut entsprechen.

Integration ist aber auch ein Gewinn für die Schule, der jeder Zumutung gegenübersteht. Alle lernen viel:

- Die Rechte anderer zu respektieren, gerade wenn sie nicht so sind, wie ich...
- Als Pädagoge zu erfahren, daß Individualisierung sowohl bei den Anforderungen an Schüler als auch bei der Förderung von Schülern sich auszahlt.
- Menschen nach ihren Fähigkeiten und nicht nach ihren Defiziten zu beurteilen.

Integration hat aber noch weitere positive Effekte:

- Die geringere Klassengröße ist ein Gewinn für alle Schüler.

---

<sup>4</sup> Aus: GGG-FESCH-Info II/94

- Die Kooperation zwischen den Fachlehrern und mit der Sonderschullehrerin ist im Stundenplan enthalten und ermöglicht die gemeinsame Bearbeitung vieler pädagogischer Probleme, nicht nur die der Integration.
- Die soziale Kompetenz und die Leistungsfähigkeit einer Klasse steigt bei Integrationsklassen.

So ist Integration zwar ein schwieriges Unterfangen, aber Integration muß sein. Krüppel, Neger, Zigeuner, Spastis, Asylanten, Trottel, Juden und Türken ..., die Liste ist lang und beliebig erweiterbar. Nach dem III. Reich ist nichts mehr, wie es war, auch in der Erziehung nicht. Die Bildungsökonomie verlangt Selektion. Überflüssig und zuviel qualifizierte Arbeitnehmer hat es genug, Konkurrenz belebt das Geschäft und auf dem Arbeitsmarkt kämpft jeder gegen jeden. Der rechte Mob macht keinen Prozeß und überfällt Behinderte wie Ausländer. Wo das eigene Ich nichts mehr wert ist, sich bedroht fühlt, gewinnt es seinen Halt durch die umhüllende Grenze zum Anderen. Der Panzer statt des Rückgrates formt die Identität. Selbst erfahrene Kränkungen und die eigene Aussonderung werden mit Angst und Abwehr verarbeitet. Dagegen muß Schule, besonders Gesamtschule, Zeichen setzen. Normal - anormal, wert - unwert, Aussonderung und Sonderschule, Sprache ist verräterisch: Zur Nazizeit wurden Menschen einer „Sonderbehandlung zugeführt“. Das war dann die Endlösung des Problems. Die letzte, wenn auch nicht notwendige Konsequenz von Ghettoisierung ist die „Rampe“. Wir alle tragen nur zu oft den Wunsch in uns, ein Problem endgültig beseitigen zu wollen: Es soll aufhören!

Dies ist aber bei Menschen aber oft nur um den Preis tiefster Kränkungen möglich, oft auch gar nicht, da Menschen ja nicht „weggemacht“ werden können.

Gesamtschule will Kinder nicht nur als Träger von Schulleistungen sehen, sie an Konkurrenz und Verwertbarkeit anpassen. Ziel von Gesamtschule war immer auch das gemeinsame solidarische Lernen. Für die Lehrer bedeutet dies, wie Pfadfinder nach den Möglichkeiten eines jeden Individuums zu suchen. Lehrer müssen die Beziehungen zu Schülern zu einem Schwerpunkt ihrer Arbeit machen: Erziehung durch Beziehungsarbeit. Das ist schwer und gelingt oftmals nicht. Scheitern ist, wie bei allen Beziehungen, inbegriffen. Aber es ist ein humaner „Schulweg“ für uns und die Schüler.

*Gernod Röken*

## **Lernen in Lernbereichen**

### **eine Anforderung an die neue Lehrplangeneration<sup>5</sup>**

Ab dem 1.2.1994 soll das Lehrplanverfahren Gesamtschule beginnen. Zur Vorbereitung der Weiterentwicklung der Richtlinien hat am 5. November 1993 die erste Soester Konferenz der Gesamtschulleiterinnen und Gesamtschulleiter stattgefunden. Darüber hinaus gibt es schon hilfreiche Vorüberlegungen, die sich den neuen Herausforderungen und den sich daraus ergebenden Anforderungen an Lehrpläne mit dem Ziel einer adressatenbezogenen und kompetenzerweiternden Konzeption stellen, die auch a priori dialogische Kommunikationsformen zwischen Schulen und Lehrplankommissionen einplanen, um nicht nur die prozeßhafte Dimension des Implementationsverfahrens produktiv zu nutzen, sondern die damit den Diskurs über pädagogische Innovationen in die einzelnen Gesamtschulen hineinzutragen beabsichtigen<sup>6</sup>. Nur so ist m.E. gewährleistet, daß Lehrpläne nicht von „oben“ nach „unten“ entwickelt werden, daß sie als konkrete Planungs- und Strukturierungshilfen zur Didaktisierung des Unterrichts von Lehrerinnen und Lehrern genutzt werden. So sehr damit für ein weitgehend offenes Verfahren votiert und vor schnellen Festlegungen gewarnt wird, weil ansonsten Lehrplankommissionen zu sehr eingeengt würden, weil dann auch die schulischen Möglichkeiten und Widerstände bei der Initiierung der inneren Schulform über- bzw. unterschätzt würden, so wenig darf aber auf orientierende Prinzipien, die sich selbst wieder der Balance von Offenheit und Geschlossenheit stellen müßten, etwa im Sinne eines Rahmenkonzeptes verzichtet werden, soll die weitere thematische Profilierung und pädagogische Attraktivierung der vorzugsberechtigten Schulform Gesamtschule weiter „ausgebaut“ werden. Insofern soll hier zumindest auf *eine* prospektive Komponente zur Berücksichtigung bei der Konstruktion von Lehrplänen hingewiesen werden, die an Gesamtschulen schon eine gewisse Tradition hat, die sich zur Zeit sukzessive weiterentwickelt<sup>7</sup>,

---

<sup>5</sup> Aus: GGG-FESCH-Info I/94

<sup>6</sup> Vgl. Heinz Schirp: Brauchen wir eine neue Lehrplangeneration? Zur Steuerungs-, Orientierungs- und Anregungsfunktion moderner Lehrpläne, in: Pädagogische Führung, Heft 1/93, S. 21 - 25; Volkmar Bielefeld: Überlegungen zu Funktion und Struktur der Gesamtschullehrpläne, internes Diskussionspapier vom 19.09.93

<sup>7</sup> Gedacht ist vor allem an die Arbeit der Lehrplankommission „Gesellschaftslehre“, die mit den einzelnen Infos für die Kontaktschulen nicht nur die schulinterne didaktische Diskussion wiederbelebt hat, sondern auch wegweisende Perspektiven für den Lernbereich aufzeigt. Dies gilt ebenso für die Initiativen zu einem fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht (Vgl. Rainer Opitz und Wilhelm Roer: Das Ganze ist verschieden von der Summe der Teile, in: Gesamtschulforum, Heft 7/1992, S. 3 - 5; Rainer Opitz/Wilhelm Roer: Wir haben uns auf den Weg gemacht! In: Pädagogische Führung, Heft 1/93, S. 35 - 44) oder für erste Versuche die „Drei-Felder-Wirtschaft“ im Lernfeld Arbeitslehre zu überwinden (Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Arbeitslehre: Wege suchen - Chancen nutzen, Soest 1992) oder für den Bereich „Darstellen und Gestalten“, der an einigen Gesamtschulen im Wahlpflichtbereich I als zusätzliches Angebot für Schülerinnen und Schüler die zerstückelnden Fachgrenzen überschreitet und umfassende Situations- und Problembezüge ermöglicht. Die Bezeichnungen und Organisationsformen an den einzelnen Schulen unterscheiden sich dabei aber nicht unerheblich. An der

aber die noch nicht unbedingt zum festen Bestandteil eines allgemeinen Schulprofils der Gesamtschule als Schulsystem gehört, das Lernen in Lernbereichen als Forderung an die neue Generation von Lehrplänen, die ganzheitlicher, vernetzender und mit übergreifenden Fragestellungen konzipiert sein sollten<sup>8</sup>.

Mehr und mehr werden in der Schule Vorstellungen von einem fachlich segmentierten Lernen, das traditionelle Vorstellungen von Arbeitsteilung, Spezialisierung und enge Orientierung an den wissenschaftlichen Fachdisziplinen enthält, obsolet. Sollen Schülerinnen und Schüler Verständnis für Probleme, die für unser aller Zukunft existentiell wichtig sind, gewinnen, verbieten sich Vorstellungen über eine stabile Wissensproduktion in den engen Grenzen eines Faches.

Bedeutungsvalenzen im Sinne einer altersgemäßen Gesellschafts- und Umweltaneignung sind in den Lehrplänen so zu berücksichtigen, daß sie auf die Interessenlage und auf die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der schulischen Möglichkeiten Rücksicht nehmen, daß sie ganzheitliches Denken und Handeln fördern, daß sie exemplarisches, projekt- und handlungsorientiertes Lernen ermöglichen. Gleichzeitig sind Freiräume zu eröffnen, die jeder Schülerin, jedem Schüler den Zugang zu eigener Spezialisierung eröffnen, die ihre/seine Selbständigkeit in der Interessenwahrnehmung fördern. Insgesamt bedeutet dies dann, daß fächerübergreifende Profile ermöglicht werden müssen, die sich an der jetzigen und zukünftigen Lebenswirklichkeit (Relevanz und Alltagsorientierung bzw. Lernen in Anbindung an gesellschaftliche Praxisfelder)<sup>9</sup> ausrichten, so daß die Komplexität und Totalität gesellschaftlicher Praxis themenorientiert und unter Nutzung des aporetischen Lernens so aufgegriffen werden kann, daß die „Welt hinter der Welt“ (U. Beck) nicht unberücksichtigt bleibt, daß die Unhinterfragtheit und Selbstverständlichkeit des Alltags befragt werden kann<sup>9</sup>. Aufgrund einer zunehmenden Fragmentierung der Schule ist sie vielfach nicht mehr in der Lage, Probleme und Phänomene angemessen zu erschließen, weil sie den Horizont eines Faches überschreiten. Viele Problemlagen der „Risikogesellschaft“ (Beck) können nicht mehr einzelnen Fächern zugeordnet werden. Die Notwendigkeit des „Zusammenhangdenkens“ (Klafki) ergibt sich heute aus neueren Zeit- und Gesellschaftsanalysen, die die vielfältigen Verflechtungen und

---

Gesamtschule Waltrop nennt sich dieser Bereich „Kunst/Musik/Darstellendes Spiel“ und ist eng mit den Arbeitsgemeinschaften gekoppelt.

Einen interessanten Überblick über neue Ansätze in einzelnen Lernbereichen, die die alte Kritik am Fächersystem wieder aufleben lassen, die aber zugleich verdeutlichen, daß eine didaktische Steuerung mit der Intention einer zentrierenden Problemzuspitzung statt einer voluntaristischen Integration gelungen ist, bietet das Kapitel III des XII. Friedrich-Jahresheft „Schule - zwischen Routine und Reform“, 1994, S. 55 - 74.

<sup>8</sup> Vgl. V. Bielefeld, Anmerkung 1

<sup>9</sup> Vgl. Gernod Röken: Handlungsorientierung und Förderung von Handlungskompetenz als Auftrag historisch-politischer Bildung, in: Politisches Lernen, Heft 1-2, 1982, S. 34-50 und Walter Gagel: Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit, in: Gegenwartskunde, Heft 1/1986, S. 31 - 44

Wechselwirkungszusammenhänge betonen<sup>10</sup>. Von daher sind durch die Richtlinien Denkhaltungen zu fordern, die übergreifende Wissens- und Handlungszusammenhänge herzustellen vermögen und Fähigkeiten zur Analyse und Bewertung von Handlungsalternativen ermöglichen, die aber andererseits nicht einseitig nur das lineare, analytische Denken betonen dürfen, sondern ganzheitliches Lernen und sinnliche Erkenntnis mit Phantasie und Kreativität geradezu herausfordern, so daß ein solcher Unterricht zu einem Beispiel der Auseinandersetzung mit menschlicher Lebenspraxis unter ihren formspezifischen gesellschaftlichen Bedingungen werden kann. Ein ausschließlich fachlich ausgerichtetes Angebot kann daher nicht hinreichend als lebensorientierend angesehen werden. Mit der Zielperspektive, themen- und damit lebensbezogen zu lernen, ist eine Rhythmisierung von Facharbeit und projektorientiertem Arbeiten und eine größere Freiheit der Lernwege dringend geboten. Derartige Optionen sollten Eingang in die Lehrpläne finden. Die Vielfalt möglichen Wissens bedarf der Zusammenschau. Klafki drückt dies folgendermaßen aus: „Innerhalb schulischer Bildungsprozesse müßten wir es also den Kindern und Jugendlichen ermöglichen und ihnen die Anforderungen stellen, eine Denkhaltung zu entwickeln, der gemäß prinzipiell nach wahrscheinlichen oder möglichen, gewichtigen Nebenfolgen etablierter Regelungen, Institutionen, Handlungs- und Denkweisen oder aber geplanter Veränderungen technischer, ökonomischer, sozialer, administrativer, politischer Art gefragt wird. Unsere wissenschaftliche, technische, ökonomische, gesellschaftliche, politische Wirklichkeit bietet dagegen auf Schritt und Tritt Beispiele für unsere bisherigen Versäumnisse, vernetzend zu denken und unser Handeln dementsprechend zu orientieren, und hier könnte didaktisch jeweils regional und situationspezifisch angesetzt werden“<sup>11</sup>.

Gerade die Gesamtschule muß über integratives Denken existentielle Orientierungen vermitteln, will sie weiterhin eine anspruchsvolle und zukunftsorientierte Bildung vermitteln. Sie darf Schülerinnen und Schüler nicht alleinlassen, gegenwarts- und zukunftsbedeutsame Fragen über eine fokussierende Integration und thematische Zentrierung zu lösen. Richtlinien könnten eine Unterstützung dafür bereitstellen, daß Lernzusammenhänge nicht mehr portioniert und die Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern nicht mehr durch völlig unterschiedliche Erwartungen, die nach fachlichen Schubladen sortiert werden, erschwert sind. Durch eine Zusammenfassung von affinen Fächern zu Lernbereichen und durch eine große inhaltliche Flexibilität ließe sich ein solcher Akzent synthetischen und kontextgebundenen Lernens unter Berücksichtigung des Lernens vor Ort soweit realisieren, daß die „Fächerschule“ ein Stück weit aufgehoben wird. Lehrplan-

---

<sup>10</sup> Vgl. Wolfgang Klafki: Bildungsperspektiven - Grundzüge internationaler Erziehung, in: Michael Borelli: Deutsche Gegenwartspädagogik, Hohengehren 1993, S. 136 - 148

<sup>11</sup> Wolfgang Klafki: Wohin soll sich die Schule entwickeln? - Perspektiven der Schule unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten, in: Schule von innen verändern, Schulleiter-Handbuch, Bd. 66, S. 32 f.

gruppen könnten gezielt den Auftrag bekommen, fachübergreifende Aspektierungen unter Verzicht auf abbilddidaktische Inhaltskataloge mit thematischem Orientierungsprofil zu entwickeln, um eine Abkehr von einem von der Fachsystematik bestimmten Lehren bewußt zu fördern. Damit wäre auch eine gesamtschulspezifische Prägung erreicht, die begonnene Versuche der Thematisierung interdisziplinärer Fragestellungen in Gesellschaftslehre, Naturwissenschaften, Arbeitslehre und im Bereich „Darstellen und Gestalten“ aufgriffe und so weiterentwickelte, daß möglichst umfassend trainiert würde, in Themen zu denken, die vom Leben und von der Gesellschaft gefordert werden, und exemplarisch zu arbeiten, statt einem stofflichen „Vollständigkeitswahn“ zu erliegen, so daß auch Perspektiven im Hinblick auf mehr projektorientierten Unterricht entstünden<sup>12</sup>.

Lehrpläne müßten die Möglichkeit unterbreiten, möglichst großflächige thematische Akzentuierungen anstelle enger Zuschnitte aufzunehmen, die schulspezifische Konkretisierungen, aktuelle Zuspitzungen und auch sinnvolle Epochalisierungen zuließen. Von einer Zusammenschau einzelner Fächer bzw. ihrer Zusammenfassung ließen sich auch Impulse und Korrektive für die gegenseitige schulinterne Fortbildung, die als jahrgangs- und lernbereichsbezogen verpflichtend und mit entlastenden Unterstützungsangeboten berücksichtigt werden müßte, gewinnen. So wäre es in einem Lernbereich Fremdsprachen durchaus vorstellbar, daß das Fach Französisch von neueren fremdsprachendidaktischen Entwicklungen des Faches Englisch in grundsätzlicher Art oder in besonderer Weise - bezogen auf die Schulform Gesamtschule - profitierte, daß Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens voneinander (statt fachlicher Isoliertheit) nicht nur die didaktische Kompetenz und das methodische Repertoire der als Fachlehrerinnen und Fachlehrer ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen erweiterte, sondern auch ein größeres Maß an pädagogischer Orientierung im Hinblick auf schülerangemessene Lernarrangements entstünde<sup>13</sup>.

Die Arbeit in den einzelnen Lernbereichen könnte sich dann auch stärker aufgabenspezifisch orientieren und gleichzeitig übergreifende Reflexionszusammenhänge jenseits enger fachlicher Egoismen mit berücksichtigen. Insbesondere die Wahlpflichtbereiche I und II mit den Möglichkeiten der Individualisierung der Schullaufbahn nach Neigungen und Interessen böten Chancen für ganzheitliche Konzeptionen, aber auch im Kernbereich sollte zumindest den Schulen die Möglichkeit gegeben werden, sich solchen Erfordernissen zu stellen.

---

<sup>12</sup> Vgl. Dagmar Hänsel: Was ist Projektunterricht, und wie kann er gemacht werden? In: Dagmar Hänsel (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule, S. 15 - 47.

<sup>13</sup> Vgl. die für den schulinternen Gebrauch im Eingangsunterricht Englisch zur Verfügung gestellten Materialien und Anregungen für Intensivphasen, die im Regierungsbezirk Münster für Gesamtschulen erstellt und erprobt wurden.

*Manfred Poppe*

## **Lernort Schule - lebensnah gestalten**

### **Prämissen für eine Bildungspolitik 2000<sup>14</sup>**

Das Bildungssystem befindet sich derzeit in einer tiefgreifenden System- und Sinnkrise. Vor dem Hintergrund gewachsener ökonomischer Anforderungen an den Wirtschaftsstandort Bundesrepublik Deutschland, einem Staatssäckel, der leer ist, gravierende Verwerfungen im familiären Sozialisationsbereich und damit einher gehender veränderter Interaktionsstrukturen in Schule und Elternhaus wird über die Signifikanz, die Struktur und konzeptionelle Gestaltung des Bildungssystems vielfältig nachgedacht.

Schaut man sich die Berichte der Politiker in den Medien an, so scheinen sich die konzeptionellen Gestaltungswünsche überwiegend an den Prämissen zu orientieren: Umgestaltung ja, - aber sie sollte möglichst kostenneutral sein; sie darf die Lehrerschaft etwas mehr fordern und auf keinen Fall das mittelständische Bildungsbürgertum mit seiner Option auf ein tradiertes dreigliedriges Schulsystem oder aber einem neuen Bildungsbegriff brüskieren.

### **Kapitel 1: Gesellschaftliche Ist-Analyse**

Es ist schwer vorstellbar, aber es soll einmal Zeiten gegeben haben, da haben Bildungspolitiker zwischen Bildungspolitik und wirtschaftstechnologischer Potenz eines Staates gewisse Zusammenhänge gesehen. Man sprach von „human capital“ und machte sich vor dem Hintergrund des Sputnikschocks Gedanken, wie Bildungs- und Begabungsressourcen westlicher Industrienationen noch zu aktivieren seien. Wenn auch die Beweggründe für die Reform des Bildungswesens ökonomischer Provenienz waren, so waren die Auswirkungen auf Schule mit dem bildungspolitischen Impetus auf Chancengleichheit, Integration und soziale Förderung durchaus positiv.

Als organisatorische Antwort auf das bildungspolitische Dilemma der 60er Jahre ist die Konstituierung der Gesamtschule zu werten, die zunächst nach Vorstellungen der SPD-regierten Länder als vierte Schulform während der Schulversuchsphase laufen und später als die alleinige Schulform eingeführt werden sollte.

Wie wir wissen, ist die angestrebte Innovation des Schulsystems - aus welchen Gründen auch immer - auf halber Strecke liegengeblieben, ohne daß damit das von der SPD geforderte Bildungspostulat nach Chancengleichheit für Arbeiterkinder erfüllt worden wäre<sup>15</sup>. Diese Inkonsequenz im Bildungssektor trägt um so schlimmer, als daß die drängenden Fragen der Gegenwart mit einer zunehmenden Gewaltbereitschaft in der Gesellschaft, einem steigenden Ausländerhaß und einer deutlich erkennbaren orientierungslosen Schülergeneration erkennen las-

---

<sup>14</sup> Aus: GGG-FESCH-Info III/94

<sup>15</sup> Vgl. GGG-FESCH-Info, III/93, Klaus Klemm: Referat auf dem GGG-Bundeskongreß, S.7

sen, daß der Anspruch auf soziale Integration mehr denn je ein bildungspolitischer Anspruch zu sein hat, den es im gesamtgesellschaftlichen Interesse umzusetzen gilt.

**Fazit:**

Die Herausforderung an das Bildungssystem der Schule 2000 bleibt - basierend auf den Problemen der 60er Jahre - bestehen und hat sich in seinen Anforderungen, was Schule aufgabenmäßig zu bewältigen und zu leisten hat, noch verschärft.

**Was aber macht die Verschärfung aus?**

Unsere Gesellschaft hat sich in den letzten dreißig Jahren entscheidend verändert. Diese Veränderungen haben sich auf das Leben und die Verhaltensweisen unserer Kinder nachhaltig ausgewirkt. Dabei muß gesehen werden, daß Schüler, die unsere Schulen heutzutage besuchen, nicht schlechter oder besser als andere Generationen zuvor sind, sondern lediglich Erfahrungen einbringen, die sich von denen früherer Jahre maßgeblich unterscheiden.

**Veränderung Nr. 1:****Verlust der normativen Kraft des Erzieherischen**

Die Familie ist nicht mehr der zentrale Ort der Erziehung. Die Großfamilie mit ihrer kulturellen Funktion normativer Übermittlung ist in der Regel nicht mehr präsent oder aber hat in unserer Gesellschaft wegweisende Überzeugungskraft verloren. Das, was Eltern respektive Großeltern an Wissen und Wertvorstellungen weitertragen, hat für die Alltagsbewältigung des Jugendlichen bei der Schnellebigkeit unserer heutigen Gesellschaft geringen praktischen Nutzen und retardiert damit zu inhaltslosen Reglements.

**Veränderung Nr. 2:****Zunahme der sozialen Vernachlässigung**

Viele Ehepaare stehen aufgrund der Berufstätigkeit beider Partner vor der Schwierigkeit, der Entwicklung ihres Kindes genügend Zeit und Raum widmen zu können. Wer abends spät nach Hause kommt, den Haushalt noch zu führen hat, kann nicht die Zeit aufbringen, die für die soziale Kommunikation des Kindes dringend notwendig ist. Eltern, die eine permanente Überforderung und Überlastung erfahren, neigen dazu, scheinbar fehlende Liebe und Zuneigung durch ein übertriebenes Angebot an materiellen Geschenken zu kompensieren. Das Defizit an sozialer Vernachlässigung gleicht dies jedoch nicht aus.

Kinder solcher Familien suchen im hohen Maße nach Bestätigung und Zuneigung, um die sie sich in versteckter oder offener Form zunehmend außerfamiliär bemühen.

### **Veränderung Nr. 3:**

#### **Entstehung eines gesellschaftlich-normativen Vakuums**

Autoritäten sind mit Ende der sechziger Jahre abgebaut worden, ohne daß Gegebenheiten konzipiert worden sind. Dieses Machtvakuum bedarf eines sozio-kulturellen Surrogats, ansonsten ist jeder einzelne gehalten, seine eigene Instanzenwelt zu kreieren, mit den Folgen, die derzeit erkennbar sind.

Die Entwicklung von Kritikfähigkeit gegen traditionell überlieferte und dem Zeitgeist nicht mehr entsprechende Verhaltensmodi ist durchaus ein wichtiger Baustein auf dem erzieherischen Wege zur Mündigkeit. Bleibt es bei der individuellen Kritik stehen, und kommt es zu keiner gemeinschaftlich definierten Akzeptanz neuer normativer Regelungen, ist damit das Zeitalter der kulturellen Anarchie eingeleitet. Jeder ist sich selbst der Nächste und definiert für sich allein, was geltende Wert- und Normorientierungen sind.

Der Findungsprozeß ist im Prinzip auf außerfamiliäre Bereiche (schulische bzw. außerschulische Ingroup-Treffen) oder aber auf die reichhaltige Information der Medienwelt verlagert.

### **Veränderung Nr. 4:**

#### **Zunehmende Verinnerlichung asozialer Wertvorstellungen**

Soziale Kommunikation reduziert sich auf passive Interaktion mit dem Medium Fernsehen. Man nimmt an einer Talk-Show teil, um sich sein Urteil zu bilden, das einer Gegenrede nicht standzuhalten braucht. Nun sei beschwichtigend gesagt, daß dies die unterste Instanz kritischer Bewußtseinsbildung sein kann.

Viel schlimmer wirken sich Kindersendungen sonntags morgen um 6.00 Uhr aus, die von Gewaltaktionen trüben und zwischenzeitlich Kinderwerbung z.B. für die Puppen von Matell einblenden.

Die Botschaft, die im Laufe eines Tages durch Medium Fernsehen vermittelt wird, ist für Jugendliche wie auch für Erwachsene eindeutig:

- Konfliktlösungen sind in der Regel brutal lösbar. Morde sind Alltagsercheinungen, die zudem - klinisch sauber - ohne Folgen für den Täter bleiben.
- Wünsche und Zuneigungen definieren sich über materielle Dinge.

Waren bislang drei Fernsehprogramme, der Videokonsum, das Kino Kulturlieferanten, so ist nun das Spektakel mit einem Programmangebot bis zu 24 Sendern total.

Mit Einführung des Privatfernsehens und seiner Finanzierung über Werbung bedarf es großer Kritikfähigkeit, sprich Mündigkeit, die auch Erwachsene in der Regel nicht haben und erst recht nicht die Jugendlichen.

Die oben benannten, sicherlich nicht vollständig und zum Teil überspitzt formulierten Punkte deuten an, weshalb es derzeit unserer Gesellschaft zunehmend an sozialverträglichen Orientierungshilfen mangelt.

Allem voran steht die materialistisch orientierte Selbstdefinition des Jugendlichen, begleitet durch moralische Tugenden der Medien(schein)welt.

Was fehlt, ist ein **Orientierungsrahmen**, der soziales und menschliches Handeln im Sinne des Kant'schen Imperativs mit der Alltagserziehung und Bildung in Einklang bringt.

## Kapitel 2: Ansprüche an die Schule der Zukunft

Die Frage stellt sich heute, inwieweit die Schule Teilbereiche der bislang von Familien abgedeckten Sozialisation für ihr sekundäre Erziehung aufzugreifen hat.

Es ist festzustellen, daß in einer Zeit des soziokulturellen Utilitarismus die Erwartungshaltungen an die sekundäre Sozialisationsinstanz Schule zunehmend steigen.

Zwar warne ich vor einer zu starken Konzentration auf Schule als die allein-seligmachende Instanz, die all die gesellschaftspolitisch nicht gelösten Probleme aufzufangen und zu verarbeiten habe, bin aber gleichzeitig der Meinung, daß bei einer entsprechenden Neuorganisation von Schule eine kulturellnormative Gegeninstanz gemäß der „pädagogischen Provinz“ Rousseaus entstehen könnte.

Eine Schule, die sich den alten Problemen der sechziger und den aktuellen des Jahres 2000 stellen will, muß eine Schule sein, die über den Anspruch auf wissenschaftspropädeutische Vermittlung von Fachwissen hinaus, ganzheitliches Lernen und Leben ermöglicht. Es wird eine Schule sein, die den Schüler nicht nur kognitiv abfragbares Fachwissen vermittelt, sondern nach dem Prinzip des „ganzen Hauses“ in einem Ganztage Werte und Normvorstellungen vermittelt respektive lebt, die zu einer Lebens- und Lernfähigkeit in einer sozialen Gemeinschaft wie der unseren führt.

Eine ähnliche Argumentation spiegelt sich im Statement der nordrhein-westfälischen Schulleitervereinigung vom November 93 wider, in dem betont wird, daß Schule mehr als die Summe ihrer Fächer sei. Sie habe über die fachliche Qualifizierung hinaus Ort der Erziehung zu sein. Dabei sei es Auftrag der Schule, auf gesellschaftliche Herausforderungen zu reagieren und die Schüler für das Bestehen in dieser Gesellschaft kompetent zu machen<sup>16</sup>.

Nehmen wir o.g. Zielformulierungen ernst und präzisieren sie in ihrer Aussage, dann ist von Schule einzufordern:

- Sie habe eine Institution zu sein, die mit ihrer Schülerschaft das widerspiegeln muß, was „draußen“ gesellschaftliche Realität ist, d.h. sie muß eine heterogene, den verschiedenen sozialen Milieus entstammende Schülerschaft repräsentieren.

---

<sup>16</sup> Unveröffentlichtes Statement der Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Soester Konferenz vom 5. November 1993

- Sie habe sich mit ihrer Bildungsimplication nicht einer wirklichkeitsfernen kognitiven Lernakrobatik zu verschreiben, sondern müsse die Schüler im stärkeren Maße **ganzheitlich**, lebensnah-normativ, und zwar über Kopf, Hand und Herz, betreuen und begleiten.

Solch eine Schule verlangt von der Bildungspolitik **ein eindeutiges Plädoyer** für die in den siebziger Jahren mit der Errichtung von Gesamtschulen eingeleitete Bildungsreform (Bestandssicherung des bislang Bewährten) und darüber hinaus die Bereitschaft, den Wandel zu Ganztags Gesamtschulen **mit einem pädagogischen Gesamtkonzept** zuzulassen (Zukunftssicherung von unabdingbaren Notwendigkeiten). Mit letzterem würde eine Ganztagsorganisation protegert, die das Gemeinschaftsgefühl des Lernortes „Schule“ fördert und die Grenzen zwischen Lernen in der Schule<sup>17</sup> und Lernen am Leben wieder verwischt läßt<sup>17</sup> und damit auftragsgerecht helfen könnte, die eingangs beschriebenen kulturell-normativen Defizite unserer Gesellschaft abzufedern respektive zu kompensieren.

Dabei ist es wichtig zu wissen, daß der an zahlreichen Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens praktizierte Ganztagsbetrieb, der sich allein quantitativ definiert (... bis 16.00 Uhr ist Unterricht!), den heutigen Anforderungen an Bildung und Erziehung nicht genügt; denn ein Ganztagsbetrieb, der lediglich „draufgesetzt“ wird, scheitert an den pädagogischen Postulaten einer „entschulten“ ganztägigen Schulorganisation.

Hier hat sowohl der Lernrhythmus des Schülers Fundus für organisatorische Planungen zu sein als auch die Förderung von Handlungskompetenzen des Schülers im Mittelpunkt eines modifizierten Bildungsbegriffes zu stehen.

Ebenso muß der Lebensraum „Schule“ atmosphärisch derart organisiert und gestaltet werden, daß er zu einem emotionalen Refugium für den Schüler wird.

Folglich geht es bei dem pädagogischen Gesamtkonzept für Ganztagschulen um eine konzeptionelle Vernetzung verschiedener Bereiche:

- der **Organisatorik**, die die Lernpsychologie des Kindes zu berücksichtigen hat, indem sie die Ganztagsangebote mit der Studentafel für die Sekundarstufen I und II wechselseitig vernetzt bzw. rhythmisiert;
- der **Didaktik** eines ganztägigen Schulbetriebes, die neben dem Aspekt der fachlichen Kompetenzerlangung in viel stärkerem Maße auf die Ritualisierung respektive Kultivierung von Sozialformen und Arbeitstechniken zu achten hat, die den Schülern ein freies und selbständiges Erarbeiten von Wirklichkeit ermöglicht;
- der **Pädagogik**, die durch zielgerichtete Kommunikation und emotionale Zuwendung den Fundus für normative Akzeptanz und Lernmotivation des Schülers zu schaffen hat.

---

<sup>17</sup> Vgl. Erhard Eppler, Mit praktischer Vernunft gegen die drohende Barbarei, in: Die Zeit Nr. 49, 12/93

Das Postulat für eine *Ganztags Gesamtschule mit ganzheitlicher Bildungspolitik* bedeutet folglich eine Abkehr vom rein fachbezogenen, nur *einer* Fachdisziplin zugeordneten Unterricht, eine wesentlich stärkere Abwendung von einer durch die Lehrkräfte determinierten Unterrichtsökonomie wie auch von einer Ganztagsgestaltung, die alle „wichtigen“, zumeist kognitiven Fächer in den Vormittagsbereich gelegt und die „unwichtigeren“, meist besinnlichen, zwischenmenschlich-kommunikativen Angebote, in den Nachmittagsbereich ausgelagert wissen möchte.

### a) Organisatorik

Daß die Rhythmisierung des Ganztags sich schüleradäquat gestalten läßt, zeigt die exemplarische Darstellung eines Ganztagsrasters (siehe Schaubild), wie es (in leicht abgeänderter Form) beispielsweise von den Gesamtschulen in Ahlen und Waltrop wie auch der Friedensschule in Hamm realisiert worden ist.

Anhand der schraffierten Felder, die die Ganztagsangebote darstellen (linker Rand des Schaubildes), wird deutlich, welche Mischung die Stundentafel für die Sekundarstufe I mit dem Ganztagskontingent erfahren kann. Dadurch wird der Tagesablauf vielfältiger und abwechslungsreicher in seiner Gestaltung.

Eine kurze Skizzierung der vier ersten Unterrichtsstunden soll dies verdeutlichen:

- Der Tag beginnt mit einem offenen Unterrichtsbeginn, der den Schülern die Möglichkeit bietet, den eigenen Klassenraum für Kommunikations- und Arbeitszwecke zu nutzen.

Der Schüler stimmt sich auf die Arbeit ein.

- Der offene Anfang leitet fließend in die Arbeitsstunde (ASt) ein, die als fächerübergreifendes Band in allen Jahrgängen jeden Tag um 8.00 Uhr liegt. Die Entscheidung für die erste Stunde erleichtert den offenen Anfang, der in einer Arbeitsstunde leichter herzustellen ist als in einer normalen Fachstunde.

Die Arbeitsstunde in Form von Wochenplanarbeit schafft Arbeitsbedingungen für die Schüler, die anders gelagert sind als der klassische Fachunterricht. Mit ihr gehen Arbeitsfreiräume einher, die die einzelnen Schüler individuell nutzen können, wohl wissend, daß am Ende einer Woche die Aufträge bearbeitet vorliegen müssen.


Die Einteilung der Arbeit auf einen wöchentlichen Zeitrahmen, die notwendige Vorausplanung, die Arbeitsabsprachen mit anderen Schülern, die Kontrolle und Überprüfung von bearbeiteten Aufträgen stellen dabei schwerpunktmäßig andere qualifikatorische Anforderungen an Schüler als dies mit dem Fachunterricht (in der Regel) intendiert wird.


- In der Frühstückspause bleiben die Schüler in ihren Klassenräumen. Diese Pause dient zum einen der Entspannung, zum anderen aber auch der Bewußtseinsvermittlung, daß Schulräume nicht nur Räume zur Wissensak-

**Manfred Poppe**  
**Lernort Schule - lebensnah gestalten**

kumulation, sondern auch zur Reproduktion in einer Gemeinschaft dienlich sind.

Stunde	Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
	Bis 8.00	Offener Anfang				
1	08.00 -08.45	ASt	ASt	ASt	ASt	ASt
	08.45 -08.55	Frühstückspause im Klassenverband				
2	08.55 -09.40	Fachunterricht				
3	09.40 -10.25	Fachunterricht				
	10.25 -10.55	Spielpause				
4	10.55 -11.40	Fachunterricht				
5	11.40 -12.25	Fachunterricht				
6	12.25 -13.20	Mittagspause: Mittagessen, Cafeteria, Teestube, Bücherei, Filme...				
7	13.20 -14.05	Fachunterricht				
8	14.05 -14.50		Konferenz-	AG		
	14.50 -15.00		Nachmittag			
9	15.00 -15.45	Förderunterricht	für das Kollegium	AG	Förderunterricht	Förderunterricht

 = Stundentafel

 = Ganztag

- Die zwei sich anschließenden Doppelstunden für den Fachunterricht, bei denen bewußt auf die Fünf-Minutenpause verzichtet wurde, ermöglichen freiere Arbeitsformen, als es bislang mit einem 45minütigen Unterrichtsrhythmus möglich gewesen ist.

- Die anschließende Spielpause (genauso wie die Mittagspause) bietet den Schülern mehrere Möglichkeiten. Hier kann überlegt werden, ob man (unter der Obhut des klasseninternen Ordnungsdienstes) in der eigenen Klasse verbleibt oder den Klassenraum verläßt und die jahrgangsbezogenen oder übergreifenden Ganztagsangebote wahrnimmt, die der sozialen Kommunikation, der Entspannung oder der geistigen Erbauung dienen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, was mit einem integrierten Ganztagsangebot gemeint ist:

Das Ganztagsrepertoire hat vielfältig zu sein und darf sich nicht auf ein zwei-stündiges AG-Angebot im Nachmittagsbereich beschränken; es hat neben der Wochenplanarbeit (ASt) im Vormittagsbereich auch interessante AG- bzw. Of-fene Angebote schon für den Morgen und für die Mittagszeit anzubieten. Die Angebotspalette reicht vom Billardtisch, der Teestube, einem Cafeteriaangebot durch Eltern und Schüler, einer Lese- und Hörspielecke in der hauseigenen Biblio-thek, selbstgestalteten jahrgangsbezogenen Freizeiträumen mit Spielen und Kuschecken, autogenen Trainingsmöglichkeiten, einer Streichelzoobetreuung, bis hin zu Vorleseecken und, und, und...

### Fazit:

Im Vormittags- wie auch Nachmittagsbereich einer Ganztagschule muß zum einen genügend Zeit, Raum um Muße für inhaltliches Erarbeitungsphasen (Fach- und Projektunterricht) vorhanden sein, zum anderen müssen sich die Arbeits- und Entspannungssequenzen abwechseln, sei es durch unterschiedliche Kompe-tenz- und Leistungsanforderungen oder aber durch eine Vielfalt an Arbeitsmetho-den, die Kooperation erlauben, Besinnung zulassen, temporäre Rückzugs-möglichkeiten gewähren, extensive Repräsentationen ermöglichen und dabei das Gefühl vermitteln, daß es sich hierbei um ein soziales Verhalten handelt, das in dieser Lernorganisation positiv sanktioniert wird.

### b) Didaktik

Während die rein *organisatorischen* Determinanten für eine Rhythmisierung des Ganztags relativ einfach erfüllt und mit Gewährung eines Ganztagssetats für Erst-anschaffungen zügig konkretisiert werden können, bedarf es bei der Vernetzung mit der *Didaktik* eines größeren Zeitrhahmens. Hier wird dem einzelnen Kollegen unter Umständen die innere Bereitschaft zur Revision eines bislang praktizierten, altgewohnten Unterrichtshabitus abverlangt.

Denn es geht hierbei um die Loslösung von einem klassischen Leistungsbegriff und einer noch weitverbreiteten konventionellen Unterrichtsform des Frontalun-terrichts, bei denen der Schüler als Einzelkämpfer gesehen wird, den es mit re-produzierbarem Spezialwissen vollzustopfen und in Einzeltests abzufragen gilt<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann, Leistung muß auch in der Schule neu definiert werden, in Pädagogik, 6/93, S. 6 ff.

Die eingangs beschriebenen soziokulturellen Veränderungen unserer Gesellschaft wie auch die ökonomischen Anforderungen verlangen aber nicht mehr nach hochspezialisierter Wissensaneignung vergangener Tage, sondern nach übergreifenden Schlüsselqualifikationen, die ein emotionales und arbeitstechnisches Zusammenleben in der sozialen Gruppe vor Ort ermöglichen wie auch auf eine im Berufsleben abverlangte Teamfähigkeit vorbereiten sollen.

Die Integration der Didaktik ins pädagogische Gesamtkonzept setzt daher die Verknüpfung verschiedener Schlüsselbereiche voraus:

Es sollte:

- Lernen in kleinen, überschaubaren Gruppierungen mit relativ festen, sprich vertrauten Bezugspersonen ermöglicht werden<sup>19</sup>,
- eine Initiierung von Arbeitsweisen stattfinden, die autonomes und selbstbestimmtes Lernen bei Schülern fördert und kultiviert (Wochenplan- und Projektarbeit)<sup>20</sup>,
- der tägliche „Unterricht“ dergestalt konzipiert sein, daß Formen des Sozialtrainings genügend Berücksichtigung finden (Klassenrat und Tischgruppentraining)<sup>21</sup>,
- die Voraussetzungen für interdisziplinären bzw. projektorientierten Unterricht mit Hilfe einer curricularen Anpassung innerhalb der jeweiligen Fachschaften geschaffen werden<sup>22</sup>,
- die Integration außerschulischer Lernorte in den Schulbetrieb entsprechend gefördert werden (Öffnung von Schule)<sup>23</sup>.

### **c) Pädagogik**

Ganzheitliche Bildungspolitik greift erst dann, wenn neben der konsequenten Verknüpfung von Organisatorik mit der Didaktik ein nivelliertes, und zwar erweitertes Pädagogikverständnis konzeptionell eingebunden wird.

Mit der Auflösung des fragmentierten 45-Minuten-Takt-Lernens, der Wegführung von der reinen Fachschule hin zu einer Schule, die eine soziokulturelle Lern- und Lebensgemeinschaft sein will, hat sich die Schulpädagogik nicht mehr allein auf die Optimierung von Unterrichtsabläufen zu beschränken, sondern

---

<sup>19</sup> Siehe dazu: Die dezentralisierte Gesamtschule, in: Schulmanagement, Heft 2/1993

<sup>20</sup> Siehe dazu: Wochenplan und Freiarbeit in der Sek I, in: Deutsche Lehrerzeitung, 11/94)

<sup>21</sup> Siehe dazu: Arbeitsunterlagen zum Tischgruppentraining der Gesamtschule Sulzbach, Handreichung „Tischgruppentraining“ der Gesamtschule Ahlen; Erfahrungen mit dem Tischgruppentraining, in: GGG-FESCH-Info 1/93 (in diesem Heft auf Seite 2 abgedruckt)

<sup>22</sup> Siehe dazu: Soester Konferenz der Gesamtschulleiterinnen und Gesamtschulleiter am 05. November 1993, Dokumentation des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung

<sup>23</sup> Siehe dazu: Öffnung von Schule, Dokumentation des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest; Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule, Dokumentation zur Jahrgangsjahresprojektarbeit der Gesamtschule Hagen-Eilpe

muß darüber hinaus im Interesse eines zu kreierenden sinnhaften Lebensraumes die sozialverträglichen und normativen Determinanten fördern. Dazu zählen neben der bislang üblichen pädagogischen Begleitung direkten Fachunterrichts auch außerunterrichtliche, pädagogisch zielgerichtete Gespräche mit Schülern, sozialpädagogische Betreuung von Einzelpersonen oder Gruppierungen und ein hohes Maß an Muße für Situationen des Zuhörens und Besinnens.

Dabei darf nicht übersehen werden, daß ein solch von den Kollegen abverlangtes außerunterrichtliches Engagement bis dato einen hohen Grad an Idealismus voraussetzt, da die Arbeitsfeldbeschreibung des Lehrers sich allein aus dem Deputat der zu haltenden und vorzubereitenden Fachunterrichtsstunden definiert.

### **Zum Abschluß sei gesagt:**

Wenn unter dem Anspruch auf eine ganzheitliche Bildungskonzeption von einer Vernetzung für die Bereiche „Organisatorik, Didaktik und Pädagogik“ gesprochen worden ist, so möchte ich keineswegs behaupten, daß es Schulen, die diese Bereiche wie oben beschrieben in Einklang bringen, bislang noch nicht gebe. Sie sind aber, und das darf mit Gewißheit gesagt werden, in der schulpolitischen Landschaft institutionelle Einzelerscheinungen, die ihre Handlungsspielräume (unkonventioneller Ausgleich für pädagogische Ideen und Zusatzengagement) mit einem äußerst selbstlosen Kollegium je nach Wohlwollen der Schulaufsicht zu nutzen verstehen.

Damit wird erkennbar: Eine Bildungsreform 2000 muß über die strukturelle und inhaltliche Umgestaltung des Schulalltags hinaus Rechtssicherheit schaffen, die Modifikationsprozesse im Sinne einer ganzheitlichen Pädagogik personenunabhängig legitimiert.

### **Kapitel 3: Politik und Bildungsreform**

Nach den vorangegangenen Ausführungen über die zeitadäquaten Ansprüche an ein Schulsystem 2000 kommen wir, sofern wir dem Vorwurf an Realitätsferne begegnen wollen, nicht umhin, uns mit dem bildungspolitischen Bewußtseinsstand der Politiker und ihrem Erwartungshorizont auseinanderzusetzen.

Dabei wird deutlich, daß sich in das offizielle bildungspolitische Vokabular mittlerweile Begriffe der Ökonomie wie „Effizienzsteigerung“ und „Optimierung von Organisationsabläufen“ Eingang gefunden haben. Vor dem Hintergrund der stets knapper werdender Haushaltsmittel zeichnet sich eine Bildungspolitik ab, die pragmatisch an dem bemessen wird, was finanziell machbar ist.

Nicht Pädagogik, die auf die aktuellen Probleme der Zeit reagiert, steht im Mittelpunkt der Überlegungen, sondern schulische Input-Output-Aspekte, die die Bildung nach statistisch erfaßbarer Kostenfaktoren analysiert.

Die ersten Schritte sind getan, die Klassenfrequenzen wurden erhöht. So sitzen beispielsweise in einem Klassenraum der Gesamtschule nicht mehr nur 28 sondern 30 Schüler. Der Kommentar des NRW-Finanzministers Schleußer läßt die Kausalargumentation der Landesregierung erkennen: „Wenn man sich vor Au-

gen führt, daß auch die letzten beiden Jahrzehnte deutliche Frequenzsenkungen gebracht haben..., dann muß man sich doch einmal fragen, ob sich daraus die pädagogisch erwünschten und erwarteten Erfolge ergeben haben. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand muß die Frage verneint werden“<sup>24</sup>.

Fast scheint es so, als ob unter dem Deckmantel pädagogischer Innovation kaschiert werden soll, daß man im KM schon längst nach Mitteln und Wegen sucht, gemäß der lean production in der Industrie lean education an unseren Schulen einzuführen.

Größere Klassen, weniger Lehrer. Statistisch gesehen eine Maßnahme, die die Effizienz des Schulbetriebes im Sinne Kienbaums erheblich steigert.

Im gleichen Zusammenhang ist die nun folgende Äußerung zu verstehen, nicht die Klassengröße sei für die Qualität der Ausbildung entscheidend, sondern vielmehr „fächerspezifische Abdeckung des Lehrbedarfs und der Minimierung des Stundenausfalls“<sup>25</sup>.

Konkret formuliert bedeutet dies: Ein Englischlehrer ist möglichst optimal nach dem Fachlehrerprinzip einzusetzen. Er wird in allen Jahrgängen, wo Bedarf nach fachwissenschaftlicher Vermittlung besteht, eingesetzt, wenn nötig auch noch an anderen Schulen.

Daß diese Maßnahme das Fachlehrerprinzip in den Vordergrund schiebt und damit einer Pädagogisierung des Schulalltags diametral entgegensteht, braucht wohl keiner weiteren Erklärung.

Des weiteren kann davon ausgegangen werden, daß den Fortbildungsmaßnahmen des Kollegiums, die oft Grundlage für eine konzeptionelle Weiterentwicklung von Schule sind, in Zukunft unter dem Anspruch „Minimierung des Stundenausfalls“ äußerst reserviert begegnet wird.

Die angekündigte Erhöhung des Wochenstundendeputats der Lehrer ist eine weitere Maßnahme, die allein auf die Entlastung des Haushaltsetats abzielt, die aber gänzlich unberücksichtigt läßt, daß sich das Aufgabenfeld des Lehrers schon längst nicht mehr in der Katalysatorenfunktion reinen Bildungswissens versteht, sondern über die Unterrichtsverpflichtung hinaus in immer stärkeren Maße im sozialpädagogischen Bereich ansiedelt.

Die Kürzung der Ermäßigungsstunden für Organisation und Pädagogik des Schulbetriebes unterstreicht lediglich das oben Gesagte; wird doch damit deutlich, welche Ignoranz im KM gegenüber außerunterrichtlichen Engagements vorherrscht.

Vor diesem Hintergrund ist es nur allzu verständlich, wenn dem KM-Vorschlag zu einer größeren Autonomie von Schule mit gehöriger Skepsis begegnet wird.

---

<sup>24</sup> Mit Effizienzsteigerung gegen das Haushaltsloch, Interview mit Heinz Schleußer, NRW-Finanzminister, in: NDS 18/1993, S.5

<sup>25</sup> Ebenda, S. 5

Man fragt sich: „Autonomie - wozu und wem dient sie?“

Die Befürchtung, daß es sich hierbei um einen Vorschlag handelt, mit dem man bislang außerschulische Aufgaben in noch stärkerem Maße auf Schulleitung und Kollegium abzuwälzen gedenkt, ist sicherlich nicht von der Hand zu weisen.

Ein weiterer Grund für die zurückhaltende Euphorie liegt darin begründet, daß das Angebot von Politik und Administration als eine Offerte gesehen wird, die letztendlich nur dazu dienen soll, die zu erwartenden sozialen Konflikte um geringere Finanzressourcen für den Bildungshaushalt zu entschärfen, indem man die Entscheidung über die finanzielle Mangelverwaltung den jeweiligen Schulen vor Ort überläßt.

Eins ist ganz sicher: Die von der Behörde bislang eingeleiteten Maßnahmen bzw. im Vorfeld formulierten Denkopoperationen sind mit Blick auf den Haushaltsetat kurzfristig und verlaufen kontraproduktiv gegenüber dem Denkmodell Bildung 2000.

Mit Effektivierung von Arbeitsabläufen und Organisationsgestaltung unter dem Damoklesschwert von Einsparungen ist dem polyvalenten Anspruch nach einer ganzheitlichen Pädagogik im Schulbetrieb nicht beizukommen. Dies setzt nämlich ein Kollegium voraus, das nicht Arbeit auf Anordnung und im Sinne rationalen Arbeitens, sondern mit Phantasie und Sozialengagement betreibt.

Deshalb muß der von der offiziellen Seite eingeschlagene bildungspolitische Weg zu größeren Klassen und einer Mehrarbeit der Kollegen revidiert und das Angebot „autonome Schule“ im Vorfeld so definiert werden, daß größere finanztechnische Einsparungen ausgeschlossen sind, die Vorteile für die Schule vor Ort eindeutig wie auch die Schirmherrschaft des KM als Garant für eine geschlossene und zeitgemäße Bildungspolitik klar erkennbar wird.

Geschieht dies, so liegt in dem Angebot „Autonomie von Schule“ die Chance, einen Ganzttag mit ganzheitlicher Pädagogik - wie eingangs beschrieben - „von unten“ aufbauen zu können.

## **Kapitel 4: Autonomie von Schule**

### **Instrumentarium für einen konkreten Erneuerungsprozeß?**

Auf einer internen Fachtagung der GGG (November 93) zu diesem Thema wurde u.a. formuliert, worin die Chancen für Gesamtschulen in der Gewährung von mehr Autonomie liegen.

*„Bei der dringend notwendigen Umorientierung der Lehrerinnen und Lehrer vom fachlichen Lernen zu den Aspekten von Erziehung und Sozialisation sind erhebliche Entwicklungen im sozialen System Schule und auf der Ebene der Berufsrolle notwendig. Die in die Schule hineinwirkenden gesellschaftlichen Veränderungen führen auf der fachlichen, der methodischen und der sozialen Ebene zu einem sich beschleunigenden Modernisierungszwang. Innovationen in den pädagogischen Standards der Schulen sind nicht mehr über Hierarchisierung und Instanzenzug „von oben nach unten“ zu erreichen, vielmehr bedarf es*

*der Erhöhung der Problemlösungskompetenz innerhalb der Gesamtschulen selbst. Insofern ist mehr Autonomie der Schulen einerseits Voraussetzung für kreative Problemlösungen und andererseits Notwendigkeit im Hinblick auf die veränderten Aufgaben der Schule in der Gesellschaft“<sup>26</sup>*

Ergänzend kann noch hinzugefügt werden: Nehme ich den Anspruch auf eine konzeptionelle Vernetzung von **Organisatorik, Didaktik und Pädagogik** ernst, dann kann speziell der Bereich der Pädagogik nur dann umgesetzt werden, wenn die Schule, insbesondere die Kolleginnen und Kollegen, weitestgehende Selbstbestimmung, sprich Autonomie, vor Ort erhalten. ***Denn nur diejenigen Mitarbeiter und Pädagogen, denen gestalterische Freiheit gewährt wird, identifizieren sich mit ihrer Arbeit vor Ort und bringen sich langfristig emotional ein.***

Damit erübrigt sich die Frage, ob der Autonomiegedanke als solcher angenommen oder verworfen werden kann. Schulen, die im stärkeren Maße für Erziehung und Sozialisation des Jahres 2000 mitverantwortlich sein sollen, benötigen ein emotional stärker eingebettet und sozialpädagogisch involviertes Kollegium. Es kann daher lediglich um die Frage gehen, in welcher Form und mit welchen Rahmenbedingungen den Schulen die Autonomie gewährleistet wird.

Deshalb ist es zunächst einmal wichtig, sich bewußt zu werden, in welchen Sektoren der Schule Autonomie denkbar ist.

- ***Pädagogisch-didaktische Autonomie***

Hier ist es durchaus vorstellbar, daß die Schulen größere Freiheitsgrade bei der Festlegung von Lerninhalten, von Methoden und Sozialformen des Unterrichtes erhalten.

Entsprechend gebe es die Möglichkeiten:

- Epochalisierungen des Unterrichts vorzunehmen,
- andere Inhalte, beispielsweise alternative Wahlpflichtbereiche aufzunehmen,
- Formen von fächerverbindendem und fächerübergreifendem Unterricht bis hin zum Projektunterricht verstärkt zu ermöglichen.

- ***Organisatorische Autonomie***

Dieser Autonomieanspruch würde auf größere Freiheitsgrade in der Organisatorik zielen u.a.:

- in der Stundenplangestaltung (Vorschläge der Jahrgangsteams),
- bei der Organisation des Unterrichts in Epochen und Projekten,
- bei der Zusammenstellung von Lehrerteams,
- der Organisation von Vertretungsunterricht durch die (Jahrgangs-) Lehrerteams selbst

---

<sup>26</sup> Unveröffentlichtes Arbeitspapier der Arbeitsgruppe Autonomie, interne Fachtagung der GGG vom 5.10.1993, Düsseldorf

- auf Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern vor Ort an der betreffenden Schule,
- auf die Aufhebung der Schule als „nicht rechtsfähige“ Anstalt des Schulträgers.

- **finanzielle Autonomie**

Bei diesem Autonomiesektor geht es um das Budgetrecht der Schulen. Der Schulträger würde dann die finanziellen Mittel lediglich *global* zuweisen. Die Schulen vor Ort:

- erstellen daraufhin einen eigenen Haushaltsplan mit der Möglichkeit der Rücklagenbildung,
- können aus den gebildeten Rücklagen neue Investitionen tätigen,
- dürfen abwägen, inwieweit ein bestimmter Teil an Planstellen anderweitig zur Verfügung gestellt wird, nämlich u.a. für Honorarkräfte oder kurzfristige Vertretungen.

- **qualifikatorische Autonomie**

Mit diesem Sektor an Autonomie würde eine stärkere Selbstorganisation in der Fort- und Weiterbildung intendiert. Hier gebe es die Möglichkeit:

- über Themen und Inhalte, die vor Ort einen Leidensdruck darstellen, zu bestimmen,
- schulinterne Fortbildungen in Absprache mit dem Kollegium zu terminieren und in Form einer Stundenpauschale auszugleichen,
- mit Hilfe der eigenen finanziellen Ressourcen Referenten anzufordern, Supervisionsitzungen zu finanzieren etc..

Die Auflistung der oben genannten Autonomieaspekte dokumentiert, es gibt vielfältige Varianten und Gestaltungsmöglichkeiten, einer Schule vor Ort ein gesteigertes Maß an Mitbestimmung zu ermöglichen.

Der Schulaufsicht käme dann eine stärker beratende und weniger beurteilende Funktion zu, über die im einzelnen noch sehr genau nachgedacht werden muß.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Vergleichbarkeit der Abschlüsse. Auch für diesen Bereich müßte vor dem Hintergrund eines veränderten Bildungsbegriffes, der fachliches, soziales und methodisches Lernen impliziert, überlegt werden, welche Schlüsselqualifikationen „bis zum Ende hin“ erwartet werden. Die in diesem Zusammenhang angedachte Lösung eines Zentralabiturs stände sicherlich den Ansprüchen einer entschulten, *ganzheitlichen Bildungspolitik* kontraproduktiv entgegen.

Wenn auch die eine oder andere Detailfrage noch gelöst werden muß, so scheint der Autonomieansatz als Strukturvorgabe ein durchaus brauchbares Instrumentarium für die konkrete Umsetzung einer *ganzheitlichen Bildungspolitik* zu sein. Es gilt, wie Wolfgang Böttcher es formuliert, eine Perspektive an neuer Scholor-

ganisation wahrzunehmen, die wohlweislich wegen und nicht trotz der Ressourcenknappheit auf Kultusministerebene angedacht wird<sup>27</sup>.

Doch bei aller Autonomieeuphorie warne ich vor einer unüberlegten und vor-schnellen konzeptionellen Umsetzung; denn mit der Autonomiegewährung müs-sen **Rahmenbedingungen** verknüpft sein, die den Schulen die Richtung und Grenzen der Entscheidungsfreiheit vor Ort eindeutig und klar skizzieren.

Es besteht ansonsten die Gefahr, daß man Schulen in die Autonomie entläßt, ohne zu wissen, inwieweit diese ihre neugewonnenen Handlungsspielräume im gesellschaftspolitischen Gesamtinteresse für eine *ganzheitliche Bildung* indivi-duell nutzen.

Wer sagt denn, ob es dann nicht Schulen geben wird, die im freien Wettbewerb des Marktes, aufgrund bestimmter Machtkonstellationen vor Ort, beschließen, den Ganzttag zu reduzieren oder gar auf den Nachmittag als freiwilliges Angebot verweisen?

Wer unterbindet dann noch, daß Bildungs- und Erziehungsvorstellungen einer ganz bestimmten engagierten Elternschaft, z.B. einer bestimmten Glaubensrich-tung in der Schule Oberhand gewinnen?<sup>28</sup>

Wer verhindert dann noch eine Favorisierung von Schule, die ein mehr an fachli-cher Leistung (abfragbarem Wissen) verlangt, ein höheres Maß an äußerer Diffe-renzierung wünscht und Klassenratsitzungen als spielerisches Geplänkel abkan-zelt?

Wer garantiert dann noch, daß sich Schulen auch basisdemokratisch organisie-ren, so daß es einem Kollegium ermöglicht wird, sich entsprechend gestalterisch einzubringen und daß nicht Schulleitung allein für sich das Recht der Autonomie herausnimmt und jetzt noch unabhängiger vom RP hausinterne (Macht-)Politik betreibt?

Aus den oben beschriebenen Gefahrenmomenten wird deutlich, **daß Autonomie für die Schulen kein Selbstzweck sein kann, vielmehr muß sie an ein besonde-res inhaltliches Leitbild von Schule gebunden sein, das den Erfordernissen unserer Gesellschaft im 21. Jahrhundert entspricht.**

Autonomie muß daher mindestens einhergehen mit:

- *einer progressiven inhaltlichen Schulentwicklung, die auch bei Schülerinnen und Schülern zu mehr Autonomie, z.B. zu mehr praktischem und selb-ständigem Lernen führt,*
- *der Forcierung eines vernetzen Curriculums, das sich an den Problemfel-dern der Gesellschaft und den entsprechend abzuleitenden Schlüsselqualifi-kationen orientiert,*

---

<sup>27</sup> Vgl. Wolfgang Böttcher, Wir sparen uns dumm und dämlich, in: Pädagogik 5/94, S. 10 ff.

<sup>28</sup> Vgl. Gunther Gress, Jill Bourne, Euan Reid, Schule in England, in: Pädagogik, 5/94, S. 47

- einer stärkeren Entwicklung der Lehrerkooperation und Lehrermitbestimmung
- und dem Ausbau der Beratung auf dem Gebiet innerschulischer Organisationsentwicklung, deren Konzepte nicht nur bloße Sozialtechnologie sein sollten.<sup>29</sup>

### **Kapitel 5: Grenzen der Autonomie oder Paradigmenwechsel für eine Bildungsinstitution Schule**

Die im Kapitel 4 genannten Prämissen deuten die dem Autonomiebegriff innewohnende Ambivalenz an. Zum einen soll durch die Dezentralisierung der Kompetenzen ein höheres Maß an Freiheiten vor Ort gewährt werden, zum anderen müssen unter der Option, die *Organisatorik mit der Didaktik und der Pädagogik* synthetisch zu verbinden, einengende Zielvorgaben formuliert und akzeptiert werden.

Die Autonomiegewährung bedeutet eine Gratwanderung zwischen pädagogischen Pluralismus und organisatorisch-inhaltlichem Dogmatismus. Dabei ist zu wissen, daß mit der Rahmenvorgabe lediglich die gesamtgesellschaftlich notwendige Zielrichtung an Pädagogik vorgegeben, nicht aber die konkreten Handlungsspielräume und Umsetzungsmöglichkeiten vor Ort beschnitten werden sollen.

Rolff spricht im Rahmen der Autonomiediskussion von „Gestaltungsautonomie“, die der Schule zu gewähren sei, und mir erscheint dieser Begriff in der Tat treffender.

Welche Rahmenvoraussetzungen sind zu erfüllen, damit die intendierte Gestaltungsautonomie von Schule im Sinne einer *ganzheitlichen Bildung 2000* greift?

#### **1. Dezentralisierung der Schulstruktur<sup>30</sup>**

Es ist äußerst interessant zu beobachten, wie sich ein Gründungskollegium bei einer Schule im Aufbau arbeitsmäßig verhält. Hier ist es durchaus nichts Ungeöhnliches, wenn innerhalb des kleinen Kollegiums pädagogische Zielvorstellungen gemeinsam besprochen und Absprachen geregelt bzw. überprüft werden, wenn im Krankheitsfall nach unkonventionellen Vertretungslösungen gesucht wird, man bei vergessenen Aufsichten spontan einspringt, wenn über Belange der Klasse außerunterrichtlich diskutiert und Probleme und Wünsche der Schüler ernst genommen werden oder wenn Klassenräume als Wohnräume betrachtet werden. Diese und andere Beispiele können für einer Schule im Aufbau beliebig benannt werden.

---

<sup>29</sup> Unveröffentlichtes Arbeitspapier der Arbeitsgruppe Autonomie,...., S.2 f.

<sup>30</sup> Die Kapitel „Dezentralisierung der Schulstruktur“ und „veränderte Gremienstruktur“ orientieren sich am Aufsatz:  
Manfred Poppe, Die dezentralisierte Gesamtschule, Schulmanagement 2/94, S.22 ff.

Dagegen kann sich eine voll ausgebaute Schule an diese Erscheinungen zumeist nur phänomenologisch erinnern. Verhaltensweisen wie diese treten in der Regel nicht mehr im voll ausgebauten Großbetrieb auf.

Formalismus, organisatorische und rechtliche Vorgaben, die Unüberschaubarkeit des Systems sowie ein relativ anonymes Mitspracherecht lassen eine exponierte Verantwortlichkeit auf Dauer nicht zu.

Es gilt daher aus den Erfahrungen dieser Anfangsjahre zu lernen, um der Entdemokratisierung und der zunehmenden Vermassung eines hierarchischen Großbetriebes strukturell zu begegnen. Dies bedeutet: Schule muß per se, soll sie Impulsgeber für fachliche, organisatorische und sozial-normative Belange bleiben, überschaubar, „familiär“, d.h. team- (bzw. jahrgangs-) orientiert gestaltet sein.

Der Gesamtkomplex Schule muß organisatorisch dezentralisiert werden, indem kleine soziale Einheiten, die von möglichst wenigen Kolleginnen und Kollegen besetzt und betreut sind, geschaffen werden (fast ausschließlicher Einsatz in einem Jahrgang).

Es geht um einen Paradigmenwechsel von Schulorganisation; denn eine derartige Modifikation der Schulstruktur schafft zum einen die Voraussetzungen für weitreichende Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der Jahrgänge und zum anderen eine Situation, die, indem der Schulbereich überschaubar und persönlich bleibt, normative Einbettung ermöglicht und soziale Geborgenheit vermittelt.

## **2. Veränderte Gremienstruktur**

Einer wie oben skizzierten dezentralisierten Schulorganisation müssen, sofern die Eigeninitiativen der jeweiligen Teams bzw. der Jahrgänge nicht versanden und schulkonzeptionell eingebettet werden sollen, über die bislang klassischen Mitbestimmungsgremien (Lehrerkonferenz, Schulkonferenz) hinaus, *hautnahe Mitbestimmungsinstanzen* zugeordnet werden, die dem innerschulischen Partizipations- und Demokratisierungsanspruch dienlich sind.

Was nützt es, wenn der Jahrgang zwar pädagogische Phantasien entwickelt, die Umsetzung dieser pädagogischen Ideen aber an der Schwerfälligkeit und Abstraktion der bislang gängigen Mitbestimmungsorgane scheitert.

Wer hat es nicht schon des öfteren erlebt, daß in den Konferenzen gefaßte Beschlüsse im Protokoll penibel festgehalten werden, in der Praxis aber keine Umsetzung erfahren.

Betrachtet man die Anzahl der Konferenzteilnehmer in einer voll ausgebauten Schule, so wird signifikant, weshalb dieses Mitbestimmungsorgan ein denkbar ungeeignetes Instrumentarium abgibt, *verbindliche* Abstimmungen auf Konsensebene zu bewirken. Dafür bedarf es der Auslotung aller Meinungen, die letztendlich auf der Lehrerkonferenz aufgrund der Anonymität der Größe und einer verdeckten Gruppendynamik nicht zu erfahren sind.

Für die Schulkonferenz gelten zwar nicht die oben formulierten Gründe, sie ist aber, da es ihren Mitgliedern anheim gestellt bleibt, ob sie sich bei ihrem Votum einem allgemeinen Meinungsbild oder der eigenen Anschauung unterziehen, als basisorientierte Interessenvertretung und hautnahes Mitbestimmungsorgan ebenso ungeeignet wie die Lehrerkonferenz.

Deshalb erscheint die erlaßmäßige Einführung von zwei weiteren Mitbestimmungsgremien, die im Vorfeld der bislang bekannten Mitbestimmungsorgane anzusiedeln sind und die die Heterogenität der Meinungen im besseren Maße widerspiegeln und konstruktiv berücksichtigen können, als äußerst sinnvoll: Es geht um die Einrichtung

- a. der Teamsprecher-Schulleitungskonferenz
- b. des Didaktischen Ausschusses

### **a) Die Teamsprecher-Schulleitungskonferenz**

Die Konstituierung einer ordnungsgemäßen Teamsprecher-Schulleitungskonferenz (TS-Konferenz) setzt voraus, daß die jeweiligen Teams bzw. Jahrgänge aus ihrer Mitte einen Teamsprecher wählen, der dann in Vertretung für seinen Jahrgang an den jeweiligen Teamsprecher-Schulleitungskonferenzen teilnimmt.

Mit der Institutionalisierung der Teamsprecher-Schulleitungskonferenzen wird dann ein Instrument geschaffen, das es ermöglicht, über aktuelle Ereignisse, Vorgehensweisen und Vorgaben zu informieren, über Team- bzw. Schulleitungsvorschläge zu beraten. Darüber hinaus können mit Einführung dieses Mitbestimmungsgremiums die Teamsprecher mit ihrem „imperativen“ Mandat in Zusammenarbeit mit der Schulleitung die Vorarbeit für anstehende Lehrerkonferenzen leisten. Es geht insbesondere um die Beratung und Vorbereitung von Beschlüssen für organisatorische und pädagogische Belange der Schule. Der Lehrerkonferenz steht es dann anheim, die Anregungen und Empfehlungen der Teamsprecher-Schulleitungskonferenzen als repräsentativ zu betrachten.

Ist dieses Grundvertrauen zwischen diesen beiden Instanzen da, und dies ist vorhanden, solange Wissen darüber besteht, daß nicht Mehrheitsbeschlüsse, sondern Konsensfindung Grundlage aller TS-Empfehlungen ist, verlaufen Lehrerkonferenzen recht zügig und vermitteln nicht das Gefühl der Ohnmacht; denn die Teamsprecher haben sich während der einzelnen Beratungsphasen in den TS-Konferenzen mit ihrem Team bzw. mit ihrem Jahrgang rückkoppeln, d.h. entsprechend Optionen einbringen und Ängste formulieren können.

Am Ende dieser Entwicklungsphase besteht lediglich Sanktionsbedarf durch die Lehrerkonferenz.

Lehrerkonferenzen, bei denen wenige wirken, einige sich profilieren, zahlreiche Kollegen Klassenarbeiten korrigieren und fast alle nicht zuhören, dürften damit nicht gänzlich ausgeschlossen sein, zumindest aber immer unwahrscheinlicher werden.

Mit Einführung eines weiteren innerschulischen Mitbestimmungsorgans, der TS-Konferenz, werden die ursprünglich erlaßmäßigen Rechte der Lehrerkonferenz als Gesamtmitbestimmungsgremium keinesfalls beschnitten. Die Lehrerkonferenz erhält lediglich eine „nachrangige“ Signifikanz gegenüber den Arbeitssitzungen der Teamsprecher-Schulleitungskonferenzen, die aufgrund des Arbeitsaufwandes sehr viel häufiger tagen werden als die Lehrerkonferenz selbst.

### **b) Der Didaktische Ausschuß**

Befindet sich eine Schule im Aufbau, so fällt es nicht schwer, beispielsweise verbindliche Zielsetzungen für die Wochenplanarbeit des fünften bis sechsten Jahrgangs innerhalb der TS-Konferenzen zu formulieren. Man kennt die einzelnen Teamkollegen mit ihren Stärken und Schwächen, man kann die Schülerklientel einschätzen und weiß, welche Zielformulierungen realistisch sind.

Die Erfahrungen dezentralisierter Gesamtschulen, die aus der Neugründungsphase heraus sind<sup>31</sup>, haben offenbart, daß mit zunehmender Größe die Vielfalt an Informationen und Eindrücken immer belastender werden.

So bleiben die Teamsprecher-Schulleitungskonferenzen zwar auch weiterhin engagiert, ihre thematischen Eingaben aber werden immer stärker von dem Leidensdruck pädagogischer Alltagskonflikte *im eigenen Jahrgang* determiniert. Die Probleme anderer Jahrgänge erscheinen einem selbst zunehmend fremd. Dies ist auch nur allzu verständlich, denn Überlegungen zum modifizierten Wochenplancharakter des 9. Jahrgangs sind nicht unbedingt das, was ein Team im 5. Jahrgang bei der Einführung der Wochenplanarbeit hautnah berührt.

Hier gilt es institutionell einer Erscheinung zu begegnen, die das Gemeinschaftsgefühl des Kollegiums „Wir und unsere Schule“ zu dem Motto „Wir und unser Jahrgang“ retardieren läßt.

Folgerichtig ist für eine basisdemokratisch orientierte Schule, die Engagement erhalten und ein pädagogisches Gesamtkonzept nicht aus den Augen verlieren soll, die Institutionalisierung eines weiteren Mitbestimmungsorgans, nämlich des Didaktischen Ausschusses, folgerichtig.

Während die TS-Konferenz die Mikroebene des Schulbereichs regelt (vertikale Kommunikationsform), hat die Instanz des Didaktischen Ausschusses die Makroebene abzudecken und schwerpunktmäßig jahrgangszentriert auf der horizontalen Kommunikationsebene zu arbeiten.

Diesem Ausschuß fallen Aufgaben anheim, die sich wie folgt benennen lassen:

- Koordination der Fachschaft- bzw. Jahrgangsfachschaftsarbeiten (curriculares Profil, Vernetzungsmöglichkeiten der Fach- und Lernbereiche)
- Reflexion und Planung schulinterner Fortbildungen
- Etatberatung (Austarierung der Gelder gemäß dem pädagogischen Profil)

---

<sup>31</sup> Ich beziehe mich hierbei auf die Gesamtschule Ahlen und die Friedensschule Hamm

Mit der Einrichtung dieser Instanz müssen allerdings ähnliche Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmodi wie für die Teamsprecher-Schulleitungskonferenz gelten, will man dem Gefühl der „Fremdbestimmung von oben“ im Vorfeld begegnen. Der Didaktische Ausschuss sollte daher ein von der Schulkonferenz gewähltes Gremium sein, in dem Schulleitung, Fachschaftsvertreter, Eltern und Schüler vertreten sind.

Um eine optimale Vernetzung der Gremienstruktur zu erreichen, sollten die Termine des Didaktischen Ausschusses immer vor der Schulkonferenz liegen. Beschlüsse, die der Didaktische Ausschuss faßt, können dann der Schulkonferenz zur endgültigen Abstimmung vorgelegt werden. Hierbei gilt schon wie für die Lehrerkonferenz die „nachrangige Signifikanz“ der Schulkonferenz, ohne daß diese in ihren originären Rechten beschnitten wird.

### **3. Differenziertes Stundendeputat**

Eine Schule, die mit der Autonomiezuweisung ein Mehr an Kompetenz, zugleich aber auch ein Mehr an Instanzenarbeit (TS-Konferenzen, Sitzungen des Didaktischen Ausschusses, Teamsitzungen) gewinnt, kommt nicht umhin, mit einem anderen Deputatschlüssel als dem bisherigen zu arbeiten. Es geht nicht an, daß Aufgaben gemäß der Autonomieintention übernommen werden, ohne daß diese zusätzlichen Aufgaben eine Unterrichtsvergütung erfahren. Hier wird man für die anstehende Mehrarbeit wie auch für die zusätzliche Gremienarbeit über Pauschalsstunden nachdenken müssen, die an die jeweiligen Mitarbeiter zu vergeben sind.

Darüber hinaus entspricht die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung von 23,5 Stunden (Gesamtschullehrer) nicht mehr dem Anspruch auf eine *ganzheitliche Pädagogik*; denn von der Lehrerschaft in spe wird mehr denn je eine Rücknahme der „Lehrfähigkeit“ bei gleichzeitiger Zunahme von Erziehungs- und Sozialisationshilfen gefordert.

Wenn in diesem Zusammenhang anerkannt wird, daß Gruppenprozesse wie auch Verhaltensweisen von Kleingruppen oder einzelnen Schülern nicht immer im Gesamtrahmen des Klassenverbandes von 30 Schülern zu besprechen sind, dann wird deutlich, daß neben dem Unterrichtsgeschehen zusätzliche Sitzungen mit sozialpädagogischem bzw. gruppendynamischem Charakter notwendig werden, die nur dann langfristig und allgemeinverbindlich mit einer emotionalen Professionalität durchgeführt werden können, wenn sie als eine zum Arbeitsgebiet des Lehrers gehörende Aufgabenfeldbeschreibung gehören. Das klassische Lehrerdeputat mit seinen 23,5 Stunden reiner Unterrichtsverpflichtung (inclusive 20%igen Ganztagsdeputat) sowie dem hälftigen Kontingent an Unterrichtsvorbereitung ist revisionsbedürftig, und muß - will man einer *ganzheitlichen Bildungspolitik* gerecht werden - um ein sozialpädagogisches Unterrichtskontingent erweitert werden. Dies muß geschehen, sofern man akzeptiert, daß eine streckenweise außerunterrichtliche Betreuung von Kleingruppen *conditio sine qua non* für einen sozialintegrativen Unterricht ist, der neben der fachlichen Qualifikati-

on, Arbeits- wie Sozialtechniken wie zum Beispiel Kooperationsbereitschaft, Konfliktlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit etc. vermitteln soll. Damit sei nicht gesagt, daß die Reflexion und Kultivierung von Sozial- und Arbeitstechniken generell nur außerhalb des Unterrichtes möglich seien. Vieles, was hier an Ritualisierungen und Normsetzungen internalisiert werden soll, gelingt nur im Zusammenwirken mit dem Klassenverband. Auf diesem „dornigen“ Weg zu einer sozialverträglichen Kommunikation und Arbeitsweise erscheint es aber streckenweise sinnvoll, mit Teilgruppen zu arbeiten, diese emotional intensiv zu betreuen und sie bei ihrem Lernprozeß zeitlich beschränkt zu begleiten. So kann es sich beispielsweise im Rahmen von Tischgruppenarbeit durchaus als sinnvoll erweisen, mit einer Tischgruppe separat über ihre Arbeitsmoral, ihre Kooperationsbereitschaft und an der Tischgruppe angewandten Helferprinzipien nachzudenken. Es kann aufgrund des Gespräches zu Arbeitsvereinbarungen auf Konsensebene innerhalb dieses kleinen Kreises (Tischgruppe - Pädagoge) kommen, über deren Einhaltungen nach einem beidseitig vereinbarten Zeitraum erneut beraten wird. Diese Art von Gruppensitzungen erhalten einen hohen Grad an sozialnormativer Verpflichtung und sind zudem durch den intensive Begleitung zutiefst emotional.

**Zusammenfassend kann gesagt werden:**

Die oben beschriebene Art von Erziehung und Bildung fordert ein Zeitdeputat, das nicht mit der klassischen Unterrichtsverpflichtung und dem Ganztagskontingent abgedeckt werden kann. Das Unterrichtsdeputat von 23,5 Stunden des Gesamtschullehrers muß konsequenterweise facettenreicher gestaltet sein und neben dem klassischen Kontingent (Fachunterricht inklusive Ganztagszuschlag) eine bestimmte Anzahl an Stunden für sozialpädagogische Kleingruppenbetreuung mitaufweisen, ohne daß das Gesamtstundendeputat erhöht wird.

**4. Curriculumsrevision und modifizierte Stundentafel**

Eine Schule, die auf die Interessen und Lernbedürfnisse ihrer Schüler Rücksicht nehmen will und die die Erarbeitung eines gesellschaftlich tragfähigen konsensuellen Orientierungsrahmens favorisiert, ist auf ein Curriculum angewiesen, das ganzheitliches Denken und Handeln zuläßt bzw. fördert. Mit der Fragmentierung von Lerninhalten im Sinne des alten Fächerkanons lassen sich gesellschaftliche Verflechtungen, Wechselwirkungen, Abhängigkeiten und Normbildungen nur unzulänglich und - wenn umfassend - dann in der Regel nur abstrakt-theoretisch herausarbeiten.

Zukünftige Richtlinien für eine Schule mit ganzheitlicher Pädagogik haben zu gewährleisten, daß Lernzusammenhänge nicht gänzlich portioniert werden und die Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern nicht mehr korrumpiert wird durch völlig unterschiedliche, von einander getrennten fachspezifischen Erwartungen. „Durch eine Zusammenfassung von affinen Fächern zu Lernbereichen und durch eine große inhaltliche Flexibilität ließe sich ein solcher Akzent

synthetischen und kontextgebundenen Lernens unter Berücksichtigung des Lernens vor Ort soweit realisieren, daß die „Fächerschule“ ein Stück weit aufgehoben wird“<sup>32</sup>.

Die Diskussion über eine Curriculumsrevision ist derzeit heftigst im Gange. Die Soester Konferenz der Gesamtschulleiterinnen und -leiter vom November 93 zeigt, daß die Reformvorschläge auf ganzheitliche, reformpädagogische Ansätze abzielen bzw. für diese genutzt werden können.

Während es bei der Curriculumreform der 70er Jahre im Interesse der Optimierung von Unterricht um die Definition von Lernzielen, um die zielgerichtete Steuerung von Lernabläufen, um die Aktualisierung der Inhalte ging, wird heute eine Curriculumrevision angestrebt, die die Aspekte der Lernbereichsdidaktik berücksichtigt und einen starken Akzent auf die Kompetenzerlangung von Handlungsorientierung setzt.

Unter anderem heißt es im Protokoll einer Arbeitsgruppe zum Thema „Pädagogische Leitideen und Profile“:

*„Der Kernpunkt von Gesamtschule ist das Konzept des ‘sozialen Lernens’. Damit ist nicht der Gegensatz zum fachlichen Lernen aufgerufen, sondern der qualitative Zusammenhang beschrieben zwischen den Inhalten von Lernen, den Formen von Begegnungen, Kooperation, gegenseitige Förderung und Unterstützung sowie die Art, wie solche Lernprozesse von Lehrerinnen und Lehrern ‘human’, schülerorientiert und ganzheitlich angebahnt und unterstützt werden.“*<sup>33</sup>

*„Soziales Lernen integriert darüber hinaus die Lebenswirklichkeit und die lebenswirklichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen. Das hat zur Konsequenz, daß neben dem fachlichen Inhalten und Verfahren auch fächerübergreifende Elemente feste Bestandteile sein müssen.“*<sup>34</sup>

Die Soester Arbeitsgruppe spricht weiterführend von drei Leitideen, die unbedingt in die neuen Richtlinien aufgenommen werden und die Richtlinien und Lehrpläne strukturieren sollten:

Die Gesamtschule sei Ort:

- von Begabungsvielfalt, die es zu fördern (und miteinander zu vernetzen) gelte,
- des sozialen Lernens,
- von eigenständigen Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> Gernod Röken, Lernen in Lernbereichen - eine Anforderung an die neue Lehrplangeneration, in GGG-FESCH-Info, 1/94, S. 30 (in diesem Heft auf Seite 15 abgedruckt)

<sup>33</sup> Protokoll der Arbeitsgruppe 9, Pädagogische Leitlinien und Profile, in: Dokumentation, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soester Konferenz der Gesamtschulleiterinnen und Gesamtschulleiter, S. 37

<sup>34</sup> Ebenda, S. 37

<sup>35</sup> Ebenda, vgl. S. 38

Ein Curriculum, das den Ansprüchen einer ganzheitlichen Pädagogik gerecht werden will, hat sich an den o.g. Leitideen auszurichten.

Hierbei ist darauf zu achten, daß für das Kollegium vor Ort eine nachvollziehbare Balance zwischen curriculärer Obligatorik und schulischem Freiraum für den hausinternen Lehrplan hergestellt und verdeutlicht wird; denn die Lehrpläne sollten zwar im Sinne einer ganzheitlichen Pädagogik revidiert, nicht aber dogmatisch einengend formuliert werden.

*„In den Richtlinien müßte der pädagogische Freiraum für Schulen reklamiert und konstitutiv festgeschrieben werden. Schulen brauchen diesen Freiraum zur Gestaltung und Berücksichtigung ihrer spezifischen Bedingungen und Situationen.“<sup>36</sup>*

Gehen wir aber von der Prämisse aus, Schule solle eine lebensnahe Erziehung und Bildung ermöglichen, dann müssen bestimmte Eckdaten, die selbstverantwortendes Lernen (Learning to learn) und gemeinsames Arbeiten und Problemlösen ermöglichen, vorgegeben werden. Die Soester Arbeitsgruppe zum Thema „Anforderungen - Obligatorik und Freiraum“ spricht in diesem Zusammenhang berechtigterweise von curricularen Verbindlichkeiten, die über das fachliche Lernen hinausgehen sollten. Es müsse auch eine pädagogische Obligatorik geben (etwa die Verpflichtung zur Binnendifferenzierung, zur Freiarbeit, zu projektorientiertem Lernen). „Jede Schülerin und jeder Schüler sollte pro Jahrgangsstufe wenigstens einmal die Erfahrung überfachlichen Lernens (in Projektzusammenhängen) machen.“<sup>37</sup>

Um aber die o.g. „pädagogische Obligatorik“ nicht zum Alptraum vieler Kolleginnen und Kollegen respektive zu einem Lippenbekenntnis werden zu lassen, bedarf es in der Stundentafel speziell ausgewiesener Unterrichtsstunden, die von ihrem Anspruch her fachübergreifend, ganzheitlich sind und zugleich Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit der Schüler fördern. Es geht mir hierbei um die verbindliche Aufnahme von Wochenplanarbeit und von wöchentlichen Klassenratssitzungen bzw. Stuhlkreisgesprächen in die SekI-Stundentafel. Des weiteren geht es mir darum, daß unabhängig von der Fachschaft jeder Kollege vor dem Hintergrund seines Curriculums weiß, daß zu der Vermittlung seiner Fachwissenschaft die Förderung der Methodenkompetenz, des sozialen Verhaltens, des selbständigen Lernens etc. gehört und dies nicht in das Aufgabenfeld des GL-Lehrers fällt.

Wenn man sieht, welch sozialintegratives und selbständiges Lernen Wochenplanarbeit fördert, wenn sie an Schulen verbindlich eingeführt worden ist und konsequent durchgeführt wird, dann stellt sich einem die Frage, weshalb diese Lernform, die fachübergreifend genutzt werden kann und zudem Grundlage für

---

<sup>36</sup> Ebenda, S. 38

<sup>37</sup> Ebenda, S. 20

projektorientiertes Arbeiten ist, nicht schon längst ins Schulcurriculum als ein verpflichtendes Stundendeputat, das jeder Lehrer unabhängig von seinen Fakultas zu unterrichten hat, aufgenommen worden ist.

So wie in der Stundentafel beispielsweise WP I mit einer Fremdsprache vorgesehen ist, so bedarf es der einmaligen Vorgabe, daß Wochenplanarbeit als verpflichtende fachübergreifende Unterrichtssequenz ab Klasse 5 zu setzen ist. So wie nicht an jeder Schule diskutiert werden kann, ob Lernbereichsdidaktik sinnvoll oder nicht sinnvoll ist, so muß man davon wegkommen, die Schulen jeweils die sozialpädagogischen Vorteile neu entdecken oder verleugnen zu lassen. Die Vorteile der Wochenplanarbeit lassen sich anschaulich darstellen und machen deutlich, weshalb sich eine Bildungspolitik mit ganzheitlicher Pädagogik dieser Verpflichtung nicht entziehen kann.

<i><b>Sozialintegratives Lernen</b></i>	<i><b>Differenzierung und Individualisierung</b></i>	<i><b>Lernorganisation</b></i>	<i><b>Fertigkeiten, Fähigkeiten</b></i>
<i>Partner-, Gruppenarbeit:</i> Schüler arbeiten miteinander  <i>Helferprinzip:</i> Schüler leisten anderen Schülern Hilfe, Schüler akzeptieren andere Schüler als Helfer  <i>Veränderte Lehrerrolle:</i> Schüler erfahren Lehrer als Berater, Partner, Vertrauensperson	<i>Individuelle Wahl der Fächerfolge:</i> Erkennen von Neigungsschwerpunkten  <i>Autonome Zeiteinteilung:</i> Steuerung des eigenen Lerntempos  <i>Differenzierte Form der Aufgaben:</i> Erkennen von Leistungsstand, Leistungsgrenze, Selbsteinschätzung definieren  <i>Integrierter Förderunterricht:</i> Abbau von Leistungsdefiziten und Ausbau von Begabungsréserven	<i>Optimierung von Ordnungsverhalten:</i> Strukturierung von Arbeitstechniken  <i>Selbständige Bearbeitung von Arbeitsaufträgen:</i> Anwendung von Selbstkontrolle, Erlernen von Selbstdisziplin  <i>Planung von Arbeitsschritten:</i> Bewältigung komplexer Aufgaben	Wiederholung / Vertiefung von bereits Gelerntem  Produkterstellung  Vorbereitung von Fachunterricht  Anwendung fachspezifischer Techniken  Präsentation von Arbeiten

38

Abschließend sei vermerkt, daß für den Klassenrat (Stuhlkreis) ähnliches gilt. Die wöchentliche Klassenratssitzung ist ein notwendiges Instrument, das zur Kanalisierung, selbständigen Aufarbeitung und zur Förderung verantwortungsvollen Miteinanders erzieht. Gesprächskreise dieser Art können nicht dem Freiwilligkeitsprinzip unterworfen werden, sondern sind in der Stundentafel auszuweisen und zu berücksichtigen.

## **5. Obligatorische Einführung des Schulmanagements**

Eine auf der zuvor beschriebenen Teamstruktur basierende dezentralisierte und demokratisierte Schule mit ganzheitlichem Bildungsanspruch erlaubt keinen „direktorialen Schulleitungsstil“ (Hoos). Schulleiter, die aufgrund der Machtzuweisung ihres Amtes und ihrer „Erfahrung“ den Schulbetrieb weiterhin von oben nach unten leiten wollen, würden mit einer basisdemokratisch veränderten Schulstruktur nur noch contraproduktiv agieren.

Wir dürfen dabei aber nicht verleugnen, daß der „direktorale Führungsstil“ bislang ein häufig praktiziertes Prinzip an unseren Schulen darstellt.

Allzuoft erfährt man von Schulleiterinnen und Schulleitern, die diesen in der alten Form praktizieren, und zwar nach dem Motto: „Alles geht über meinen Schreibtisch“, und dabei vom Kollegium absolute Gefolgstreue und Bestätigung der eigenen Meinung erwarten.

Dabei bietet die Gesamtschule mit ihrem Schulleitungskollektiv (Schulleiter, Organisationsleiter, Didaktischer Leiter und den Abteilungsleitern) optimale Voraussetzungen für einen auf Dezentralisierung und Demokratisierung ausgerichteten Schulleitungsstil bzw. eine funktionale Arbeitsteilung.

Wenn diese Chance an vielen Schulen bislang nicht genutzt wurde, dann liegt dies u.a. darin begründet, daß dem Schulleiter in der Regel die Qualifikation über ein richtiges Schulmanagement fehlt und diese Kenntnis bis dato als Eingangsprüfung für dieses Amt auch nicht abverlangt worden ist.

Es gibt nur wenige Schulleiter, die für ein richtiges Schulmanagement sensibilisiert sind. Allzu häufig hört man im Kollegium die Meinung: „Wenn wir ein Industriebetrieb wären, hätten wir mit all dem spontanen Aktionismus und organisatorischen Fehlplanungen (der Schulleitung) schon längst Pleite gemacht.“

Nun möchte ich schützensweise nicht alles der Schulleitung „in die Schuhe schieben“, sicherlich sind viele intervenierende Variablen für innerschulische Aktionen und Abläufe verantwortlich. Dennoch charakterisiert diese Aussage einen Arbeitsstil von Schulleitung, der noch häufig anzutreffen ist.

Zwei Beispiele hierfür:

- Schulalltag wird oft nur verwaltet und nicht perspektivisch pädagogisch und handlungsorientiert geplant.  
Die Folge ist, man läuft den Ereignissen hinterher, versucht Mißstände spontan zu beheben, geht nicht die Ursachen an oder aber bleibt bei der Ursachenbekämpfung eindimensional und oberflächlich. Zusatzkonferenzen werden aufgrund gegebener Umstände ad hoc einberufen, spontane Anweisungen herausgegeben, zuvor herausgegebene Instruktionen und Terminabsprachen ohne Rücksprache revidiert etc..
- Notwendige Vorarbeiten zur Entscheidungsfindung, wie Datenrecherche, Anhörung des Kollegiums, Bildung von Arbeitsausschüssen etc., werden zwar im Vorfeld besprochen, aber in der Regel nicht mit Hilfe eines vorab

erstellten Ablaufdiagramms (intendierte Zielrichtung, anvisierter Zeitplan, Berichte über Zwischenbilanzen, mitwirkende Instanzen) zeitlich transparent gehalten.

Entsprechend muß der Schulleiter, der von Informationen nicht abgenabelt werden will, permanent am Ball bleiben.

Die Folge ist, daß der Schulleiter nur äußerst ungern Aufgaben und Kompetenzen an andere Schulleitungsmitglieder oder Mitarbeiter des Kollegiums delegiert und mit diesem Verhalten das Instrumentarien der Mitbestimmung in der Regel ad absurdum führt.

Die beiden Beispiele stehen exemplarisch für das, was der Leitung einer dezentralisierten und demokratisierten Schulorganisation entgegensteht, und dokumentieren zugleich eindeutig, weshalb es für Schulen eines verbindlichen Schulmanagementtrainings bedarf, dem sich die Schulleiterin/der Schulleiter bzw. die ganze Schulleitung zu unterziehen hat.

Rolf spricht in dem NDS-Interview „Wandel durch Selbstorganisation“<sup>39</sup> von der Überforderung etlicher Schulen, ein eigenes Schulprogramm zu entwickeln, und führt in diesem Zusammenhang aus, daß in nicht wenigen Schulen die Schulleiter selber das Hauptproblem seien.

Wenn er diesbezüglich auf Schulentwicklungsmoderatoren aus Soest verweist, die zu mehr Selbststeuerungs- und Problemlösungskompetenz aller in der Schule organisierten Personen (Kollegium und Schulleitung) beitragen könnten, so ist das sicherlich eine Möglichkeit, Schulleitung indirekt und mit leichtem Druck an der Reinkarnation einer demokratischen Schulorganisation partizipieren zu lassen.

Da hierfür aber immer der Konsens des Gesamtkollegiums wichtigste Voraussetzung ist und oft dem mehrheitlichen Wunsch zur Erneuerung der Schulorganisation ein langjähriger Leidensdruck vorausgeht, den es erst produktiv zu kanalisieren gilt, muß dieser Prozeß für eine Schule, die in die Autonomie ad hoc entlassen werden soll, zumindest durch eine in Schulmanagement sensibilisierte Schulleitung begleitet werden. Das, was für das Kollegium als ein Beratungsangebot zur Optimierung der Schulorganisation auf freiwilliger Basis anzusehen ist, hat für die Schulleitung, deren Aufgaben u.a. im Strukturieren, Koordinieren, Initiieren und Begleiten innerschulischer Aktivitäten liegt, ein Pflichtprogramm zu sein.

Schulleitung hat sich einem verpflichtenden Managementtraining zu unterziehen, sei es, damit von ihr zukünftig Initiativen bezüglich einer stärkeren Problemlöse-, Selbststeuerungs- und Lernkapazität ausgehen oder aber, daß durch sie Aktivitäten verschobener Verantwortungsbereiche nicht nachträglich ad absurdum geführt werden.

---

<sup>39</sup> Interview mit Prof. Dr. H.G. Rolf, Wandel durch Selbstorganisation, in: NDS, 7/94, S. 12 ff.

## 6. Veränderte Lehrerausbildung

Johannes Bastian spricht unter dem Thema: Schularbeit im Wandel<sup>40</sup> von der Orientierungsfähigkeit, die es bei den Menschen zu stärken gelte. Hierbei sei es wichtig, daß nicht (nur) fremde Orientierungen vorgegeben, sondern die Fähigkeiten zur eigenständigen Suche nach Sinn und Sicherheit gestützt werde. In solchen Lehr- und Lernprozessen ist der Lehrer selbst Suchender und gleichzeitig Berater.

Die derzeitige Lehrerausbildung verschließt sich bislang diesem Denkansatz. Sie orientiert sich immer noch sehr stark an einem Lehrerbild, das den Lehrer in der Vermittlerrolle reinen Fachwissens sieht. Es gilt lediglich, den Stoff methodisch richtig zu verpacken, damit ihn die Schüler entsprechend aufnehmen können und ihre fachliche Leistung bringen. „Selten wird klar, daß die Vermittlung kognitiver Inhalte nur erfolgreich sein kann, wenn Wege und Bahnen dafür geebnet sind“<sup>41</sup>.

In diesem Zusammenhang mutet es makaber an, wenn gerade die Industrie den bislang praktizierten Leistungsbegriff kritisiert. Nicht hochqualifiziertes Wissen, sondern übergreifende Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit seien erwünscht. „Die Lehrer müssen umdenken(...) Sie haben (...) vergessen, daß man mit Spezialwissen allein nichts anfangen kann. Komplexe Probleme können sie heute nur noch mit anderen gemeinsam lösen“<sup>42</sup>.

Wenn man weiß, wie stark prägend gerade das Referendariat auf das Selbstverständnis des Lehrerberufs einwirkt, dann erscheint es um so wichtiger, daß in dieser Praxisphase nicht nur der Fachwissentransfer, sondern darüber hinaus Kompetenzen im Initiieren selbständigen Lernens (Wochenplan- und Projektarbeit, Entwicklung eines Kontroll- und Helfersystems, etc.) wie auch im Erkennen und Reagieren psychosozialer Gruppenprozesse (z.B. Stuhlkreis, Klassenratsitzungen, Tischgruppentraining etc.) im Mittelpunkt der Ausbildung zu stehen haben. Diese Forderung gewinnt erst recht an Signifikanz, will man dem Anspruch einer *ganzheitlichen Bildungspolitik* gerecht werden.

Gänzlich unberücksichtigt bleibt die Tatsache, daß es in unserer Schullandschaft Gesamtschulen gibt, deren Unterrichtssituation aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft mit der des dreigliedrigen Schulsystem nicht vergleichbar ist. Die bislang praktizierte Ausbildung konzentriert sich auf den Sek I- respektive Sek II-Lehrer, wie sie in der Haupt-, Realschule oder im Gymnasium zu unterrichten haben.

---

40 Vgl. Johannes Bastian, Ratlos, unsicher... und dabei auf neuen Wegen, Erziehung und Wissenschaft, 4/94, S. 7

41 Karin Heinrich, Auf dem Weg zur gewaltfreien Schule ?, in: NDS, 19/93, S. 21

42 Interview mit dem Personalplaner Peter Haase, Die Lehrer müssen umdenken, in: Der Spiegel, 23/92, S. 53

Dabei ergibt sich ein grundlegendes Problem: „Während schülerzentriertes Arbeiten für den Gesamtschullehrer mit seiner heterogenen Schülerschaft zum pädagogischen Überlebenstraining gehört, ist für den Gymnasiallehrer diese Unterrichtsform ein pädagogischer Luxus bzw. eine methodische Erweiterung“<sup>43</sup>.

Daß die Unterrichtsmethoden, wie sie vielleicht noch für das traditionelle Schulsystem gelten mögen, für eine Schule mit Schülern unterschiedlichster Begabung nicht greifen können, wird spätestens demjenigen klar, der „vor den Schülern“ einer Gesamtschulklasse steht.

Ein Schulssystem, das nach dem Prinzip der Selektion verfährt, ist von Integrationsüberlegungen völlig frei. Der Unterricht an Gesamtschulen muß dagegen die unterschiedlichsten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler produktiv miteinander verknüpfen, will man die Ausgrenzung von bestimmten Schülern im Klassenverband verhindern. Dies gelingt nur dann, wenn Schüler im hohen Maße am Unterricht partizipieren und die Unterrichtsinhalte binnendifferenziert erarbeiten können.

Solange sich die Lehrerausbildung an der Situation der traditionellen Schulformen orientiert, wird die Klaviatur an Möglichkeiten schüler- bzw. binnendifferenzierten Arbeitens nicht in den Mittelpunkt der Lehrerausbildung rücken. Da dies aber für die Gesamtschullehrer unabdingbar ist, bedarf es für die Zukunft für die Ausbildung an Gesamtschulen einer anderen oder besser gesagt einer qualitativ erweiterten Ausbildung, die die besondere Situation der Heterogenität und eines ganzheitlichen Bildungsanspruches an Ganztages Gesamtschulen gerecht wird.

**Abschließend sei vermerkt:** Eine Bildungsreform gänzlich ohne Mehrkosten wird es nicht geben. Die erweiterte Aufgabenpalette des Lehrerberufs ist, soweit die Stundentafel nicht ins Grenzenlose gekürzt werden soll, nicht mit dem bislang vorhandenen Kontingent an Lehrern abzudecken.

Wir werden an unseren Schulen für den Bildungsauftrag 2000 mehr Pädagogen als bislang benötigen! - Dies kostet zweifelsohne mehr Geld!

Vielleicht kann ein Teil der Mehrausgaben durch Abspeckung der Bildungsverwaltung gedämpft werden; denn wenn „alle Schulen zukünftig über das selbst entscheiden können, was Verwaltung und Ministerien ihnen bislang en detail vorschreiben, wäre eine deutliche ‘Verschlankung’ des bürokratischen Apparates möglich“<sup>44</sup>.



---

<sup>43</sup> Manfred Poppe, Strukturkrise oder Bildungskatastrophe?, in: NDS, 18/91, S. 24

<sup>44</sup> Wolfgang Böttcher, Wir sparen uns dumm und dämlich, in: Pädagogik, 5/94, S. 13

***Rahmenkonzept und Gestaltungsfreiraum  
einer autonomen Ganztagschule***

**Curriculum  
Formulierung von Schlüsselqualifikationen  
Lernbereichsvorgaben für  
fachliches, methodisches und soziales Lernen**

	<p><b>Gestaltungsraum für die Schule vor Ort</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Profilbildung gemäß Stadtteilsituation</li><li>• Inhaltliche und pädagogische Schwerpunktsetzung gemäß der Fähigkeiten und Interessen der Kolleginnen und Kollegen</li><li>• Individuelle Ausgestaltung und Nutzung der<ul style="list-style-type: none"><li>⇒ organisatorischen,</li><li>⇒ pädagogische-didaktischen,</li><li>⇒ finanziellen und</li><li>⇒ qualifikatorischen</li></ul></li></ul> <p>Handlungsspielräume auf der Basis der Konsensfindung durch das Kollegium</p>	
---	---	---

**Pädagogisch-organisatorische Eckdaten  
Jahgangsbezogener Lehrereinsatz (Teamschule)  
Rhythmisierte Ganztage**

 **Verbindliche Rahmenbedingungen**

Man möge jedoch bei allem finanztechnischen Lamentieren bedenken, welche Gelder zwar jetzt gespart, später u. U. aber für die Resozialisierung unserer Kinder respektive zur Kanalisierung des aufgestauten Frustrationspotentials aufgebracht werden müssen, damit jener gesellschaftliche Frieden erhalten bleibt, zu dem wir uns bildungspolitisch hätten rechtzeitig bekennen können.

Michael Rex formuliert unter der Überschrift „Sparen wird teuer!“, daß die Bildungspolitiker und Sachverwalter der öffentlichen Kassen nicht nur mit blinder Volkswirte-Mentalität an die Sache herangehen, sondern unter betriebswirt-

schaftlichen Gesichtspunkten begutachten sollten. Entscheidend ist, was hinten herauskommt!<sup>45</sup> Weiter führt er aus: Eine ordentliche Lehrerausbildung, eine ausreichende Lehrerversorgung, ein gutes Schulklima und die Schul-Sozialarbeit“ kosten viel weniger und bringen viel mehr als die Gelder, die später ersatzweise für den Jugend- und Erwachsenenstrafvollzug ausgegeben werden müssen.

In diesem Sinne bleibt zu hoffen, daß die Bildungspolitik 2000 mit ihrem ganzheitlichen Pädagogikanspruch nicht Utopie, sondern letztendlich konkrete Utopie wird.

---

<sup>45</sup> Michael Rux, Vom Sparen und vom Kaputtsparen, in: Pädagogik, 5/94, S.7

*Rainer Opitz*

## **Plädoyer für ein anderes Verständnis von Lernen<sup>46</sup>**

### **1. „Das Lernen lernen“ - eine unlösbare Aufgabe?**

Schon 1969 forderte der Deutsche Bildungsrat: „Die SchülerInnen sollen in der Schule das Lernen lernen“. Damit wird gleichsam eine für alle akzeptable Zielsetzung beschworen: Gewissermaßen als Krönung des schulischen Bildungsprozesses sollen die SchülerInnen am Ende der Schulzeit in der Lage sein, ein beliebiges Problem zu bearbeiten, dazu benötigte Informationen zu beschaffen, entsprechendes Wissen zu erwerben, angemessene Bearbeitungsmethoden zu finden und selbständig oder besser in Kooperation mit anderen die Lösung eines sich stellenden Problems anzugehen.

In den Wissenschaften wird immer schneller Wissen angehäuft, immer rasanter verändern sich die Anforderungen in der Arbeitswelt, immer unübersichtlicher werden die zukünftigen Lebensbedingungen, immer ungeschminkter rücken die Zerstörungen und Langzeitschäden der Umwelt ins öffentliche Bewußtsein, immer hilfloser zeigen sich Experten bei der Lösungssuche. Als Reaktion wird der Schule verordnet, sie müsse die SchülerInnen das Lernen lehren. Dieses Schlagwort ersetzt häufig konkrete Vorschläge und Hinweise, im Blick auf die Schule zu beschreiben, was die heranwachsende Generation an Wissen, an Qualifikationen, an Haltungen, an Denkstilen unbedingt erwerben soll, um für die Problemlösungen in der Zukunft gerüstet zu sein.

### **2. Abenteuer Lernen - eine Antwort?**

„Abenteuer Lernen - Wie Schule Spaß macht“ nannte der Spiegel im August 1994 seine Titelgeschichte. Es sollte eine ernstzunehmende gesellschaftliche Problematik angesprochen werden, wie im Motto des Artikels zum Ausdruck kommt: „Ausweg aus der Bildungskrise“. Auswege aus der Krise der deutschen Schule sollen „andere Formen des Lernens“ weisen, ein „Lernen mit Spaß“, „eigenständiges Lernen ohne Aufsicht“, „offenes Lernen in eigener Verantwortung“ und eine „neue Art zu lernen, die alle Sinne einbezieht“. KultusministerInnen werden zitiert, die „eine grundlegende Neubestimmung des Lehrens und Lernens“ fordern (Hartmut Holzapfel, Hessen) oder „eine neue Qualität des Lernens“ verlangen (Marianne Schultz-Hector, Baden-Württemberg). Auch die Formel des Bildungsrates von 1969 wird beschworen, wenn der „nordrhein-westfälische Bildungsexperte“ Rainer Brockmeyer (Sekretär der sog. Rau-Kommission „Zukunft der Bildung“) verkündet: „Das wichtigste ist, den Schülern beizubringen, wie man lernt.“

Die Skizzierung neuer Formen des Lernens bleibt in der Titelgeschichte des Spiegel sehr vage. Auch werden sie mit Anleihen beim traditionellen Lernbegriff

---

<sup>46</sup> Aus: GGG-FESCH-Info I/95

relativiert, wenn festgestellt wird, daß die Schüler weiterhin englische Vokabeln pauken und sich mit dem Satz des Pythagoras quälen sollen. Diese Unbestimmtheit findet sich auch in Fachaufsätzen, Abhandlungen und Theorien über neue Lernformen. Sie bleiben unklar und unbestimmt, wenn sie darlegen, wie sie Lernen verstehen und wie die propagierten Veränderungen von Schule und Unterricht das Lernen verbessern können. Hintergrund vieler Ausführungen scheint weiterhin der durch Forschung und Erkenntnistheorie ins Gerede gekommene Lernbegriff zu sein, der davon ausgeht, daß im Unterricht Wissen über- oder vermittelt wird. Wissen, das mit Worten, Begriffen oder Handlungen in die Köpfe der SchülerInnen transportiert und durch Pauken und Üben gefestigt werden soll.

### **3. Lernen in der Schule - durch Instruktion?**

In vielen Klassenzimmern, in Lehrplänen für Schulen und Ausbildungsplänen für Fachseminare wird Lernen als passive Aufnahme von Information verstanden. Lernen beinhaltet die fortgesetzte Speicherung von Wissensportionen, deren Haftung und Abrufbarkeit durch wiederholtes Üben und z.T. durch Drill gesichert wird. Vielfach wird der Lernprozeß so beschrieben, als ob Lernen die direkte Folge von Lehren sei.

Zur Überprüfung des Lernerfolgs werden von SchülerInnen häufig mechanische, ritualisierte Leistungen verlangt, die daraus bestehen, Fakten und Begriffe wiederzugeben sowie Problemstellungen zu bearbeiten, die vorher behandelt wurden. Selbst bei gut beurteilten SchülerInnen wird beobachtet, daß sie ihr Wissen häufig nicht auf neue, abweichende Anforderungen übertragen können.

Viele Forschungen bestätigen diesen Befund. SchülerInnen zeigen in den Kenntnissen große Lücken, ihr Wissen ist häufig weder anwendbar noch übertragbar. Sie haben viel weniger verstanden, als gemeinhin angenommen wird. Ihr verzerrtes oder gar falsches Verständnis erschwert zudem das Weiterlernen oder macht es gar unmöglich.

Viele LehrerInnen sehen Lehren als Aufgabe, Wissen in die Köpfe ihrer SchülerInnen zu bringen. Methoden haben die Funktion, diesen Vorgang auf einer irgendwie technisierten Ebene zu garantieren. Daher sind viele LehrerInnen unaufhörlich auf der Suche nach neuen Methoden, von deren Verwendung sie sich erhoffen, daß dieser Übernahmeprozess begünstigt wird. Vielfach nehmen sie an, daß die Logik der Fächer, wie sie sich aus den zugrundeliegenden Wissenschaften ableitet, auch die Logik des Lernens bestimmt.

Der traditionelle Unterricht legt seine Inhalte im voraus fest und strukturiert sie systematisch. Die inhaltlichen Komponenten werden auf der Grundlage ihrer Lernangemessenheit, ihrer Komplexität, ihrer logischen Abhängigkeit und Abfolge ausgewählt. Wenn aus diesen Inhalten fein strukturierte Lehr-Lernfolgen konzipiert werden und die SchülerInnen als motiviert angenommen werden, bleibt Lernen nicht aus, schlußfolgert sehr häufig die didaktische Literatur. Aber

bedeutet Lernen tatsächlich, Informationen empfangen und Wissen anderer kopieren?

#### **4. Lernen aus subjektiver Perspektive**

##### **4.1 Lernen ist eigen-aktiv und selbst-gesteuert**

Lernen bedeutet, Informationen zu konstruieren, diese zu interpretieren und sie zu bereits vorhandenem Wissen in Beziehung zu setzen. Lernen basiert genauso wie Wahrnehmen und Erkennen auf individuellen Konstruktionsprozessen, die von außen nicht gesteuert werden können, sich jedoch durch Aufzeigen möglicher Lernwege beeinflussen lassen. Der eigenaktive Aufbau von Wissensstrukturen geht einher mit der Entwicklung der Denkfähigkeit. Der Nachweis, etwas gelernt zu haben, kann nicht schon dadurch erbracht werden, daß eine Aktion ausgeführt werden kann, vielmehr gehört zum Lernen auch das Wissen, wann man die Aktion ausführt und wie man die Ausführung an veränderte Umstände anpassen kann. Lernen erweist sich als eigen-aktiv und selbst-gesteuert, es ist grundsätzlich an Denken gebunden. Lehren muß daher, die Fähigkeiten der SchülerInnen anregen und fördern, ihr Lernen zu gestalten und selbständig Denken weiterzuentwickeln.

##### **4.2 Was SchülerInnen lernen, steht unter dem Einfluß bereits vorhandener Vorstellungen.**

Jeder Mensch legt sich eine eigene Sicht der Dinge zurecht, indem er neue Informationen und Begriffe in Zusammenhänge einordnet, die er schon kennt. Individuen nähern sich einer neuen Situation auf der Basis ihrer Erfahrungen und bereits entwickelter Vorstellungen. Jede LernerIn legt sich ihre persönliche Sicht der Dinge zurecht, diese steht nicht in direkter Beziehung zu den Erklärungen der LehrerInnen oder den Texten in Büchern.

Erfolgreiches Lernen erfordert die vielfältige Verknüpfung des Lernstoffs mit dem vorhandenen Wissen und Können. Altes und neues Wissen müssen bewußt aufeinander bezogen werden. Dabei wird neues Wissen konstruiert und in die Struktur bereits vorhandenen Wissens eingefügt. Falls das Einfügen nicht gelingt, kann es erforderlich sein, vorhandenes Wissen umzustrukturieren, damit es zu dem neuen Wissen paßt.

Jede SchülerIn lernt auf ihre eigene Art. Neu erworbenes Wissen unterscheidet sich in dem Maß vom Wissen anderer, wie es auf dem einzigartigen Netz bisheriger Konzepte und der gegenwärtigen subjektiven Erfahrung aufbaut. LehrerInnen kann es nicht gelingen, Stücke ihres eigenen Wissensnetzes in die Köpfe der SchülerInnen zu pflanzen. Sie müssen Lernsituationen gestalten, in denen sich die LernerInnen aktiv auf Problemsituationen einlassen, in denen sie ihr eigenes Wissen aufbauen, das eine Erweiterung ihres Wissensnetzes darstellt und später zu einem vollständigen Bestandteil dieses Netzes wird.

### **4.3 Lernen gründet auf Verstehen und ist verbunden mit der Entwicklung des Denkens.**

Lernen gründet immer auf Verstehen. Verstanden ist ein Sachverhalt, wenn er sich hinreichend vielfältig mit anderen bereits vertrauten Sachverhalten verknüpfen läßt, wenn also eine Wissensstruktur vorhanden ist, zu der der Sachverhalt paßt. Viele SchülerInnen verstehen gemeinhin viel weniger von dem, was sie lernen sollen, als die LehrerInnen annehmen. Selbst das erfolgreiche Bestehen einer Überprüfung kann noch nicht als Nachweis von Verstehen angesehen werden, weil dieses beschränkt oder verzerrt sein kann. Häufig fehlt bei erfolgreicher Ausführung von Verfahren die Einsicht, warum die Verfahren funktionieren und sehr oft sind die SchülerInnen nicht in der Lage, ihr Wissen auf veränderte Problemstellungen anzuwenden.

Dabei ist Verstehen erst einmal ein interner Vorgang, der an die subjektive Bewertung eines Denkvorgangs gebunden ist. Erst die externe Überprüfung kann subjektives Verstehen in objektives Verstehen überführen, indem die SchülerInnen durch kommunikative Auseinandersetzung mit anderen die inhaltliche Angemessenheit feststellen. Folglich müssen die SchülerInnen immer Gelegenheit erhalten, ihr Verstandenes zu formulieren oder anzuwenden, damit sie an den Reaktionen der Lehrkraft oder der MitschülerInnen validieren können, ob ihr Verstehen angemessen ist: Verstanden haben, heißt somit Einsicht in das Warum des Funktionierens zu erlangen, was sich am besten im Austausch mit anderen erreichen läßt.

Die kognitiv orientierte Lernforschung hat herausgearbeitet, daß ein Sachverhalt um so besser behalten werden kann, je mehr Verbindungen das lernende Individuum zwischen den mentalen Repräsentationen dieses Sachverhalts und den Repräsentationen anderer bereits verstandener Sachverhalte konstruieren kann. Dabei werden entweder neue Wissenstrukturen in vorhandene eingeordnet oder Wissenstrukturen werden so verändert, daß sie zu dem neuen Wissen passen.

Zum Lernen gehört auch die Anwendung des Gelernten. Dabei müssen die miteinander verknüpften Wissensschemata an die jeweiligen Aufgabenstellungen angepaßt werden. Diese langwierigen Prozessen sind entscheidende Schritte bei der Entwicklung abrufbarer Fertigkeiten, die erst eine Anwendung des Gelernten ermöglichen. Sachverhalte und Inhalte müssen im Unterricht so bearbeitet und mit Problemstellungen verknüpft werden, daß sich die Notwendigkeit des Argumentierens ergibt. Verstehen und auch die weiteren Schritte des Lernens in Richtung auf Behalten und Anwenden des Gelernten werden vom Lerner selbsttätig ausgeführt. Sie leisten einen Beitrag zur Entwicklung der Denkfähigkeit und bilden damit eine entscheidende Voraussetzung für das Ausschöpfen des jeweils individuellen Denkpentials.

### **4.4 Lernen erfordert den Austausch mit anderen**

Kooperatives Problemlösen und Konstruktion von Bedeutungen im Austausch mit anderen sind eine wichtige Vorbedingung für erfolgreiches Lernen, das eng

verbunden ist mit der Entwicklung von Denkfähigkeit. Die soziale Interaktion gibt den SchülerInnen die Gelegenheit, erfolgreiche Problemlösestrategien bei anderen wahrzunehmen. Die Kommunikation enthüllt die normalerweise verborgenen bleibenden Wege, wie jemand zu Einsichten bzw. zu Problemlösungen gelangt. Komplexe Argumentationen werden möglich, weil die SchülerInnen sich gegenseitig stützen und selbst dafür sorgen, daß Ergebnisse erneut überdacht werden. Damit wird die Bearbeitung von Problemen möglich, die die SchülerInnen allein nicht hätten bewältigen können.

Anlässe und Anreize zum Denken innerhalb kooperativer Lern- und Arbeitsformen ermöglichen den SchülerInnen die Erfahrung, daß alle Elemente kritischen Denkens - wie Interpretieren, Fragen, Möglichkeiten erproben, nach rationalen Begründungen fragen - sozial erwünscht sind. Man kann annehmen, daß diese Art kooperativ arbeitender Gruppen langfristige Sozialisationswirkungen haben. Diese Wirkungen bestehen, darin, daß das Zutrauen in die eigene Denkfähigkeit und die der anderen gestärkt wird. Es kann ein Klima entstehen, in dem sich geradezu alle verpflichtet fühlen, sich an kritischer Analyse und kooperativer Problemlösung zu beteiligen. Es spricht vieles dafür, daß die SchülerInnen vor allem im Austausch Denkpotehtial entwickeln und ausschöpfen.

#### **4.5 Lernen braucht Wissen**

Wissen hilft neues Wissen zu erzeugen, indem es generatives Wissen wird. Wir beobachten an uns selbst, daß wir leichter in Gebieten lernen, in denen wir schon etwas wissen. Sachkenntnis und bereits entwickelte Organisations schemata erleichtern uns die Interpretation neuer Informationen und deren Verarbeitung. Das Grundproblem jeden Unterrichts ist: Wie kann den SchülerInnen geholfen werden, zu beginnen, eine Basis generativen Wissens aufzubauen?

Damit Wissen generatives Wissen werden kann, müssen die SchülerInnen überprüfen und hinterfragen, was ihnen gesagt wird. Sie müssen die neuen Informationen mit anderen Informationen in Beziehung setzen, damit sie neue Wissensstrukturen aufbauen können.

Die zentrale Rolle von Wissen beim Wissenserwerb bedeutet, daß Fähigkeiten im Denken nicht losgelöst von Inhalten erworben werden können. Denkfähigkeiten sind immer an Inhalte und Kontexte gebunden. Das Lehren von Inhalten muß infolgedessen auf jeder Stufe gleichgewichtig mit dem Lernen von Denkfähigkeiten verbunden werden. Inhalte müssen in einer Form gelehrt werden, die Problemlösen und Argumentieren erforderlich macht. Leider kann über den Transfer von Fähigkeiten von einem Fach, einem Teilgebiet eines Fachs in ein anderes Fachgebiet keine Aussage gemacht werden. Daher ist es notwendig, daß in allen Bereichen des Curriculums Inhalte verbunden werden mit der Anregung, die eigene Denkfähigkeit zu erproben.

Lehrpläne sind in der Regel mit inhaltlichen Vorgaben überfrachtet. Hier muß auf vieles verzichtet werden, wenn den SchülerInnen Zeit eingeräumt werden soll, Denkfähigkeit zu entwickeln. Inhalte müssen darüber hinaus überprüft wer-

den, ob sie sich eignen, aus ihnen Problemstellungen zu entwickeln, die zum Suchen einer Lösung, zum Argumentieren und Reflektieren herausfordern.

#### **4.6 Lernfortschritte führen normalerweise vom Konkreten zum Abstrakten**

Menschen lernen am leichtesten an Gegenständen, die ihren Sinnen direkt zugänglich sind, die für sie faßbar sind. Die Fähigkeiten, mit Symbolen zu manipulieren, logische Folgerungen zu ziehen und zu verallgemeinern, entwickeln sich nur langsam. Bis ins hohe Alter bleibt das Verständnis neuer Ideen von konkreten Beispielen abhängig. Hier wird Piaget widersprochen, der annahm, daß die höhere Stufe der kognitiven Entwicklung (konkret-operationale Phase) an die Stelle der niederen (formal opertionale Phase) tritt und diese verdrängt.

LehrerInnen neigen dazu, die Fähigkeiten der SchülerInnen im Umgang mit Abstraktem zu überschätzen, wenn die SchülerInnen sich an bestimmte Ausdrücke erinnern oder solche wiedergeben. Ob diese Wiedergabe von Verständnis begleitet ist, stellen sie dabei nicht fest.

#### **4.7 Erwartungen beeinflussen den Lernerfolg**

Ganz wesentliche Konsequenzen für schulisches Lernen erwachsen aus der Erkenntnis, daß SchülerInnen niemals ausschließlich die Sache lernen, um die es geht. Stets lernen Sie etwas über die beteiligten Personen, über deren Bewertung der Sache und über deren Reaktionen auf ihre Handlungen. Sie lernen etwas über sich selbst, z.B. daß sie Spaß an der Sache haben, über ihre Ausdauer und ihre Fehler. Sie lernen etwas über die Begleitumstände und über viel scheinbar nebensächliche Details.

Halten sich SchülerInnen für fähig, etwas zu lernen, werden sie in der Regel auch Fortschritte machen. Fehlt die Zuversicht, wird meistens auch der Erfolg ausbleiben. Ihr Selbstvertrauen wächst mit jedem Erfolgserlebnis in ihrem Lernen. Genauso verlieren sie jede Zuversicht angesichts wiederholten Versagens.

SchülerInnen übernehmen schnell die Erwartungen, die sie bei anderen über ihren Erfolg oder Mißerfolg spüren. Die Erwartung bezogen auf das eigene Lernverhalten werden somit stark beeinflußt von den positiven oder negativen Erwartungen, die Eltern, Berater, LehrerInnen, SchülerInnen zeigen.

---

## ***Verwendete Literatur***

*Bauersfeld, Heinrich:*

Lehr- und Lernprozesse bei Hochbegabten.

In: Didaktik der Mathematik Nr. 4/1993

*Glaserfeld, Ernst v.:*

Wissen, Sprache und Wirklichkeit.

Braunschweig/Wiesbaden 1987

*Resnick, Laureen B. / Klopfer, Leopold E.:*

Toward the Thinking Curriculum: An Overview.

In Toward the Thinking Curriculum:

Current Cognitive Research. Washington D. C. (ASCD) 1989

*Gardener, Howard:*

Der ungeschulte Kopf: Wie Kinder denken.

Stuttgart 1994

*Heymann, Hans-Werner:*

Allgemeinbildung und Mathematik.

Bielefeld 1995

*Wolff, Dieter:*

Der Konstruktivismus:

Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik.

In: Die Neueren Sprachen, 5/94





**Bitte ausgefüllt an die Geschäftsstelle senden!**  
(Anschrift passt für Fensterumschlag DIN lang)



← Hier knicken!



**Landesverband NRW  
Huckarder Str. 12**

**44147 Dortmund**