



Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V.

DIE OBERSTUFE NEU GESTALTEN

Annäherungen an eine gesamtschuladäquate Oberstufe

Mitglieder der Arbeitsgruppe :
(zum Teil zeitweise)

Michael Fink
Burkhardt Hennick
Erika Kiefer
Hans Kratz
Barbara Neißer
Rainer Opitz
Günther Rudell
Manfred Schmitz
Jochen Schnack

Herausgeber:
Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V.
Postfach 1307 - 26583 Aurich

Aurich 1995
digitlasiert 2022

Inhalt:

1. Die Oberstufe neu gestalten (Manfred Schmitz)
2. Akzente einer zweiten Bildungsreform:
die GESAMTSCHULOBERSSTUFE oder
Notwendigkeiten und Möglichkeiten
des LERNENS in ZUSAMMENHÄNGEN (Burkhardt Hennicke)
3. Teamarbeit und Integrativer Unterricht in der Oberstufe
der Gesamtschule Köln-Holweide (Barbara Neißer)
4. Fächerübergreifender Unterricht in der Profiloberstufe
der Max-Brauer-Schule (Jochen Schnack)
5. Schwerpunktbildung in der Oberstufe
der Gesamtschule Haspe (Michael Fink)
6. Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe (Hans Kratz)

Bemerkung zur Digitalisierung:

Das der Digitalisierung zu Grunde liegende analog-haptische Original enthält einige grafische Gestaltungselemente (Fraktale), die auch zum Inhalt in Beziehung gesetzt werden. Sie werden hier teils wegen des Aufwands, teils wegen der geringen Druckqualität nicht wiedergegeben.

Die Seitennumerierung des digitalisierten Textes weicht vom Original ab.

Die Rechtschreibung des Originals wurde beibehalten, bemerkte, offensichtliche Fehler korrigiert.

Nov. 2022

DIE OBERSTUFE NEU GESTALTEN

Annäherungen an eine gesamtschuladäquate Oberstufe

Zuversicht in die Menschlichkeit dieser Welt kann ich nur haben, wo ich Mensch und also fehlbar sein darf. Mit dieser Fehlbarkeit wiederum werde ich nur leben können, wo frei und ohne Schranken zu denken nicht nur erlaubt, sondern geboten ist.

Hartmut von Hentig (POESIS 2/1986)

Rückblick

Gestritten wird, so zeigt schon ein oberflächlicher Blick in die letzten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts, über Organisationsstrukturen, Zielsetzungen und Inhalte des Unterrichts in der Sekundarstufe II, solange es sie gibt, und zwar durchgängig – wenn auch mit wechselnden Intentionen und unterschiedlicher Intensität.

In den 50er Jahren bot der auch heute wieder gern zitierte „Tutzinger Maturitätskatalog“ den grundlegenden Versuch, einen Minimalkatalog von Inhalten und Grunderfahrungen zu definieren, „in denen sich Ursprünge unserer geistigen, wissenschaftlich-technischen, sozialen, politischen und religiösen Situation fassen lassen und von denen eigentlich niemand, der Wissenschaften studieren und verstehen und dann öffentliche Verantwortung tragen will, sich sollte dispensieren dürfen.“ (Scheuerl)

Etwa zehn Jahre später, und dann festgeschrieben in den Beschlüssen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (1972) wurde dem die Auffassung entgegengestellt, daß es weder einen inhaltlich bestimmten Kanon, noch ein zeitlos allgemeingültiges Bildungsideal geben könne. Die daraus abgeleitete Gleichwertigkeitsbehauptung für alle angebotenen Fächer und Gegenstände bildete gewissermaßen den diametralen Gegenpol. Zwischen diesen beiden Grundauffassungen werden seither die verschiedensten Aspekte positioniert und mehr oder weniger heftig hin- und hergezogen, – ohne durchschlagende Überzeugungskraft.

„Seit Beginn der siebziger Jahre“, so konnte Hildegard Hamm-Brücher anlässlich der 25-Jahrfeier der GGG unwidersprochen konstatieren, „ist die Frage, wie wir unsere Kinder zu mündigen Bürgern erziehen, aus der großen Politik verschwunden. Das ist mehr als bedauerlich“, und mahnend anfügen, daß bis heute, also auch ein Vierteljahrhundert „nach (der letzten gesamtgesellschaftlichen Anstrengung“ immer noch „ein erheblicher Reformstau“ in unserem Bildungswesen“ zu beklagen sei. Sie brachte damit nicht nur die Einschätzung der GGG, die beim gegebenen Anlaß einen kritischen Rückblick versuchen wollte, auf den Punkt, sie reihte sich auch in einen vielstimmigen Chor berufener (und auch wenig berufener) Stimmen ein, die seit Beginn des Jahres 1994 ebenfalls die Notwendigkeit von Veränderungen anmahnen oder anpreisen – je nach der jeweiligen Interessenlage.

Wenn sich seither die Stimmen der Hochschulrektoren, der Oberstudiendirektoren, der Lehrerverbände unterschiedlicher Couleur, frustrierter Oberstufenlehrer oder gewinnorientierter Arbeitgebervertreter mit denen von kämpferisch innovativen Erziehungswissenschaftlern und engagierten Pädagogen mischen, dann ist daraus leider noch keineswegs die berechtigte Hoffnung abzuleiten, nun sei endlich wieder das gemeinsame Ziel für eine erneute „gesamtgesellschaftliche Anstrengung“ im Blick, selbst dann nicht, wenn sie alle

oftmals das gleiche Vokabular benutzen. Deswegen ist aber nicht etwa gleichzeitig die Sinnhaftigkeit der Frage nach den Zielen, Inhalten und Strukturen von Schule insgesamt, und nach denen der Schulstufe, der auch in Zukunft die Aufgabe zukommt, eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung abschließend zu vergeben, im Besonderen verneint. Die Vehemenz und Rasanzen der gesellschaftlichen Veränderungen in der jüngeren Vergangenheit duldet einfach keinen bedenkerischen Aufschub, ebensowenig übrigens ein nostalgisches Zurückschauen und Zurücksehen.

Ziel und Aufgabe unseres Projektes

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe sind einhellig der Meinung, daß trotz allem Innovation gewagt werden muß, auch wenn wir noch nicht sicher wissen, auf welches Endziel der Kurs verbindlich abgesteckt und ausgerichtet werden muß, – und wir wollen auch erste Schritte wagen.

Im verhältnismäßig geschlossenen Zirkel der Bildungsexperten hielt Rolf Wernstedt, Kultusminister in Niedersachsen, im Februar 1994 allerdings seinen Kolleginnen und Kollegen im Amt Ähnliches vor, wenn er forderte: „..., die aus dem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Raum an das Schul- und Hochschulsystem gestellten Forderungen nicht nur organisatorisch und formal, sondern inhaltlich zu beantworten,“ und hinzufügte, daß die KMK Gefahr laufe, in der angestoßenen Auseinandersetzung nicht ernst genommen zu werden oder gar Lösungen akzeptieren zu müssen, die sie vielleicht gar nicht wollen, wenn sie nicht wenigstens den Versuch unternehme, sich die Tiefe der Probleme vor Augen zu führen und „eine eigene bildungspolitische Sicht zu formulieren.“ (Prof. R. Wernstedt anlässlich von 'Loccum 2' am 17./18.2.1994). Die in der KMK von ihm angestoßene Debatte über den Reformbedarf in der gymnasialen Oberstufe hält zumindest in diesem Gremium seither an, wobei allerdings angenommen werden muß, daß konkrete Ergebnisse auf längere Sicht kaum erwartet werden können.

Unsere Bemühungen in dieser Textsammlung richten sich dabei nun schwerpunktmäßig auf die Aspekte der bundesweit einheitlich so genannten „gymnasialen Oberstufe“ und damit auf die der Studierfähigkeit bzw. der sogenannten „allgemeinen Hochschulreife“, – übrigens ohne den Anspruch zu erheben, eine kritische oder distanzierte Auseinandersetzung mit diesem Fragenkomplex sei etwas grundsätzlich Neues. Neu ist allenfalls der Anspruch, die Probleme, Fragen und Versuche unter die generelle Maxime eines integrativen Bildungs- und Erziehungsansatzes zu stellen, der fachsystematisch gegliedertes Grundwissen in den Dienst eines vernetzenden Beziehungswissens in konkreten Verwendung- und Verantwortungszusammenhängen gestellt sehen will. Vor allem auch soll versucht werden, die bestmögliche Entfaltung der individuellen Möglichkeiten, Interessen und Vorlieben einzubinden in teambedingte und Gemeinschaft stiftende Lern- und Erfahrungszusammenhänge.

Den Anstoß zu dem Projekt „Nachdenken über eine gesamtschuladäquate und zeitgemäße Sekundarstufe II“ hat nun nicht ministerielles Getöse, professorales Genörgele oder tagesspolitisches Profitinteresse gegeben, vielmehr versteht sich ein solches Unterfangen als Versuch, in der Sekundarstufe I als richtig Erkanntes und als erfolgreich Erprobtes konsequent in die Oberstufe hineinwirken zu lassen, dort zu vertiefen und alters- bzw. entwicklungsgemäß zu erweitern. Ausgerichtet ist es dabei auf das Ziel, ohne populistische Aufgeregtheit, eine gewissermaßen orientierunggebende Annäherung an notwendige neue Vorstellungen von bedingungs- und zielgerechtem 'Unterricht' anzubieten. Dabei sollen vor allem Lehr-, Lern- und Arbeitsformen vorgestellt werden, die sich konkret an die Erfahrungen der jeweiligen Schulen anlehnen und versuchen, dort Entwickeltes und Erprobtes zu nutzen. Dabei kann neben der Aufgabe der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium durch-

aus auch das Erlernen und Einüben von Fähigkeiten und Fertigkeiten gedacht werden, die heute in beruflichen Zusammenhängen in zunehmendem Maße für bedeutsam gehalten werden.

Wenn in diesem Zusammenhang keine Schulen aus den neuen Bundesländern zu Wort kommen, dann nur deshalb, weil sich keine in der Lage sah, nach so kurzer Zeit des Umbruchs hinreichend gesicherte Erfahrungen zur Diskussion zu stellen.

Keineswegs befanden und finden sich nun die Vorreiter und Befürworter solchen Bestrebens immer schon und von vornherein im Widerspruch zu dem, was im Laufe der Zeit als „gymnasiale Oberstufe“ konzipiert und ausprobiert, verordnet und verwaltet wurde. Deshalb wurden und werden solche Bemühungen auch politisch unterstützt – allerdings nur vereinzelt; weitaus häufiger sind sie lediglich geduldet, und immer eigentlich läuft es für die einzelne Schule hinaus auf den Versuch, wenigstens teilweise von dem als richtig Erkannten etwas in ihre Oberstufe einzubauen – trotz des beengenden Rahmens der gültigen KMKBeschlüsse.

Die solchermaßen versprengten Ansätze zu bündeln, zu dokumentieren und einer breiten Kollegenöffentlichkeit bekannt zu machen, war demzufolge 1992 das Ziel des Beschlusses im Bundesvorstand der GGG. Es sollte damit insbesondere auch Mut gemacht werden, Mut denen, die mit ihren SchülerInnen über die Sekundarstufe I hinaus in die Oberstufe hineinwachsen, ebenso denen, die sich immer wieder fragen, ob die Fortsetzung ihrer Mühen bei den gegebenen, restriktiven Rahmenbedingungen überhaupt noch einen Sinn macht. Wir wollten zeigen, daß es nachweislich geht, wir wollten zeigen, daß es sich lohnt! Zu solchem Zweck und in solchem Geiste beauftragte – nach Überwindung vor allem finanzieller Hemmnisse – dann Ende 1993 der Bundesvorstand eine Bundesarbeitsgemeinschaft damit, sich dieser Aufgabe gezielt zu widmen. Sie sollte sich in ihrer Arbeit auf die einzelnen Anstöße aus reformerisch agierenden Kollegien beziehen, gleichzeitig aber sollte sie auch versuchen, Erkenntnisse der pädagogischen Forschung zu prinzipiellerem Nachdenken über Ziele und Aufgaben der Oberstufe zu nutzen und dadurch gewissermaßen die Praxisberichte mit der angemessenen Theorie hinterlegen.

Die Mitglieder dieser Arbeitsgemeinschaft konnten sich – quasi grundlegend für ihre Arbeit – sehr schnell darauf verständigen, welche Defizite bei der Überwindung des „Reformstaus“ ins Auge gefaßt und angegangen werden müßten. Sie stellten vor allem heraus, daß in der „gymnasialen Oberstufe“, wie sie sich Anfang der 70er Jahre entwickelt hat, in der Regel

- die Heranwachsenden zu wenig oder gar keine Gelegenheit haben, Verantwortung für ernstzunehmende Konsequenzen zu übernehmen,
- von ihnen als belangvoll anerkannte Lern- und Lehrkontexte fehlen,
- die Bilder der durch die Einzelwissenschaften vermittelten, bzw. durch sie erst erzeugten Wirklichkeiten im isolierenden Fächerkanon nicht zusammengefügt werden,
- darüber hinaus Lernen und Leben nicht organisch aufeinander bezogen sind, und damit – ganz wesentlich verschärft übrigens durch die Kurskonstruktion – ein soziales, auf Solidarität und Toleranz ausgerichtetes Lernen behindert oder gar unmöglich wird, so daß insgesamt der alters- und entwicklungsspezifisch notwendigen Identitätsfindung in der Schule kein ausreichender Raum gegeben wird.

Diese Situation wurde als menschlich unverantwortbar und damit als pädagogisch unerträglich wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund stellte sich die Arbeitsgemeinschaft also die Aufgabe, nach Beispielen für die Gestaltung einer zeitgemäßen Oberstufe zu suchen, die ihr Ziel darin sieht, sich als eine Art 'Jugendschule' zu verstehen, als eine Zeit des

Übergangs in ein selbstverantwortetes Leben und als einen Ort, an dem dieses Bemühen organisiert wird von den zentralen Entwicklungsbedürfnissen der Heranwachsenden her. Das hieß konkret, daß Ausschau gehalten werden sollte nach Schulen, in denen Freiräume geschaffen werden für selbstbestimmtes Lernen in sozialer Verantwortung, wo ganzheitliches Denken, Fühlen und Handeln angeregt, gefördert und gefordert wird, wo sich Unterrichtende auf das Unterstützen prozeßhaften Lernens beschränken, in dem Zusammenhänge eigenständig gesucht und gestiftet werden oder eigene Sichtweisen quasi als Modelle anbieten, die die Lernenden als vorbildlich oder doch richtungsweisend akzeptieren können – oder eben auch nicht.

Daß solche Ziele nur in sozial-integrativen und gruppenspezifischen Arbeitsformen mit Aussicht auf Erfolg angestrebt werden können, wurde ebenso als plausibel vorausgesetzt wie die Annahme, daß die notwendigen kommunikativen und metakommunikativen Kompetenzen nur so erworben und ausprobiert werden können.

Geleitet von solchen Vorgaben, machte sich die Arbeitsgemeinschaft im Frühjahr 1994 also daran, vereinzelte konkrete und durchaus auch unterschiedliche Ansätze verschiedener Schulen, Projekte und Modelle zur Überwindung der Misere zu sichten, zu strukturieren, einander zuzuordnen und wenigstens ansatzweise auch zu evaluieren. Die daraus sich ergebende Beschränkung auf das zur Zeit und unter den gegebenen rechtlichen Bedingungen Mögliche wurde dabei bewußt in Kauf genommen, eine an bloßem Wunschdenken orientierte Illusion wurde als ebenso unredlich wie wenig hilfreich verworfen. Die oben genannten Zielvorstellungen für ein zeitgemäßes pädagogisches Handeln werden nun aber nicht nur gestützt durch die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer, die sich ebenso engagiert wie phantasievoll den verschiedenen Aufgaben stellen – und dabei übrigens durchaus auch Befriedigung und Bestätigung erfahren – sondern ebenso von maßgeblichen, fortschrittlichen ErziehungswissenschaftlerInnen der Gegenwart.

Wissenschaftliche Unterfütterung

Stellvertretend für etliche andere (siehe Literaturverweise!) soll Prof. Dr. Ludwig Huber angeführt werden, der als wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs in Bielefeld die Bemühungen leitet, neue Lernformen und neue Lerninhalte praxisnah zu entwickeln und zu erproben. In einem 1994 entworfenen Konzept für ein Gutachten (überarbeitet mittlerweile erschienen in 'Die Deutsche Schule' 86/ 1994, setzt er sich kritisch mit den gängigen Konzepten zur Vermittlung von „Studierfähigkeit“ auseinander und stellt ihnen eine Konstruktion gegenüber, von der er erwartet, daß sie nicht nur Geltung haben kann im Rahmen der gültigen „gymnasialen Oberstufe“, von der zur Zeit ja – über alle politischen Gegensätze hinweg – in der Kultusministerkonferenz niemand abrücken will, sondern später einmal auch in einer integrativen Sekundarstufe II.

Sein Resümee der bisherigen Kritik in wenigen Sätzen zusammengefaßt:

- (1) Das Konzept der „Studierfähigkeit“ ist aus einem doppelten Grunde zu beschränkt, um maßgebliches Ziel der Oberstufe zu sein. Als bloßer Qualifikationsbegriff erfaßt er nur das Ergebnis aus der Sicht der Hochschule, nicht die Entwicklung der Person in deren eigener Perspektive und den Prozeß des Lernens und der Arbeit auf der Oberstufe (wie es Allgemeine Bildung und Wissenschaftspropädeutik immerhin tun) noch auf der Hochschule, der sich jenseits der Studieneingangsdiaagnose auftut. Als nur auf ein anschließendes Hochschulstudium bezogen, blendet er die Ziele dieser Schulstufe für andere Berufswege und Lebensbereiche aus.
- (2) Was sich in Forderungen an die „Studierfähigkeit“ oder Klagen über deren Mängel heutzutage an Ansprüchen artikuliert – in Pamphleten wie in den Antworten auf Umfragen – ist im einzelnen widersprüchlich und in der Summe unerfüllbar. Es ist au-

Berdem in der Regel vom Interesse der jeweiligen Fächer geleitet, blind gegenüber den Mängeln der Lehrfähigkeit der Hochschulen und häufig voreingenommen gegen die bildungspolitischen Ziele der sog. Neuen Gymnasialen Oberstufe.

- (3) Wenn man die fürs Studium wirklich benötigten Qualifikationen genauer ermitteln wollte, müßte man den Wandel der Anforderungen über die Studienphasen hin (statt nur die angeblichen Defizite der Eingangsqualifikationen) und die Unterschiede in den Studienanforderungen zwischen den Fächern bzw. Fachkulturen betrachten. Wenn man dies auch nur ansatzweise versucht, erhält man als wichtigste Elemente einer dennoch „allgemeinen“ Studierfähigkeit zunächst einmal auch nur allgemeine Fähigkeiten, Elemente einer „formalen“ Bildung, wie sie auch von anderer Seite (von der Wirtschaft oder von Anwälten der „Zivilgesellschaft“) und für andere künftige „Verwendungssituationen“, keineswegs also nur für das Hochschulstudium, gefordert werden. ...
- (4) Wenn man, damit nicht zufrieden, auch die materialen Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit definieren will, muß man, da nicht die Kenntnis-Forderungen aus allen Fachperspektiven einfach addiert werden können, deren gemeinsame Schnittmenge suchen: das, was nach mehrheitlicher Hochschullehrermeinung aus allen Fächern gebraucht wird. Das Ergebnis ist ziemlich überraschend: in diese Schnittmenge fallen nur Sprachkompetenz in der deutschen Sprache, Kommunikationsfähigkeit in Englisch, zumal als Sprache der internationalen Wissenschaft, und Verständnis elementarer mathematischer Funktionen sowie der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Es sind damit bei näherer Betrachtung nicht die entsprechenden Schulfächer als ganze gemeint; daher habe ich dies als „basale Fähigkeiten“ bezeichnet.
- (5) Für die (Weiter-)Entwicklung dieser basalen Fähigkeiten, die zum guten Teil schon mitgebracht werden können und sollten, braucht man keinesfalls die gesamte Oberstufe. Mit der bewußt begrenzten Definition der materialen Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit gewinnt man Raum für deren eigentliches Ziel, die Allgemeine Bildung. Die Erörterung der einflußreichsten neueren Konzepte ergab bei allen Unterschieden eine Gemeinsamkeit: das Paradox, daß die Allgemeine Bildung nur durch Spezialisierung und deren Transzendierung und Reflexion zu haben ist. Diese letztere zu leisten ist die eigentliche Aufgabe der allgemeinen Wissenschaftspropädeutik.
- (6) In der weiteren Ausformung trifft sich das von der Allgemeinen Bildung her gedachte Konzept der Wissenschaftspropädeutik aber wieder mit den unter „Studierfähigkeit“ analysierten Anforderungen des Studiums an allgemeine oder formale Fähigkeiten: Identitätsentwicklung und Motivationsprägung können an einer individuellen selbstgewollten Aufgabe gelingen, und durch Vertiefung in einen Gegenstand läßt sich erfahren, was Anspruch und Grenzen wissenschaftlicher Arbeit sind: deswegen Spezialisierung! Zur Studienvoraussetzung wie zum Studienziel gehören aber auch die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Verständigung und Zusammenarbeit, zum Zusammenhangsdenken und zum Sich-Verantworten: deswegen fächerübergreifender Unterricht als Gelegenheit, dies zu entwickeln und zu üben."

Diese allgemeinen Forderungen dürfen nun, so Hubers erstes Ergebnis, nicht gesehen werden mit Bezug auf ein Studium als Anwendung fertiger mitgebrachter Fähigkeiten. Studium muß vielmehr verstanden werden „als Prozeß der (Weiter-)Entwicklung der Person – und dies in Auseinandersetzung nicht nur mit einem Stoff, sondern mit einer komplexen, nur als spezifische Kultur angemessen beschreibbaren Umwelt.“ Der Prozeß gliedert sich in verschiedene Abschnitte mit je spezifischen Aufgaben. Phasen eines solchen Prozesses lassen sich umreißen als solche, in denen Hauptaufgaben sind:

- Sich zurechtfinden und einrichten
- Sich bewähren
- Sich weiter definieren und engagieren
- Sich endgültig festlegen, konzentrieren
- Sich wiederum entscheiden

„In einem solchen Blick auf den Prozeß des Studiums im ganzen, als Folge von Krisen und Bewährungssituationen spielen Mängel in der mitgebrachten Wissensausstattung, von denen in der Diskussion über Oberstufenreform und Studierfähigkeit so viel die Rede ist, eine ganz geringe Rolle. Vielmehr vergegenwärtigt der Überblick, wie sehr die Bewältigung des Studiums von den Einstellungen und Haltungen der Personen und von ihren allgemeinen – kognitiven und sozialen – Kompetenzen abhängt.

Im Blick der Hochschulsozialisationsforschung treten neben den Unterschieden der Phasen im Studienprozeß aber auch die Unterschiede zwischen den Studienkontexten, den Fächern hervor. Auch sie beschränken sich keineswegs auf die Dimension inhaltlicher und methodischer Kenntnisse.“

Wenn solche Verschiedenheiten nicht einfach außer Acht gelassen werden sollen, „kann man zur Bestimmung einer allgemeinen Studierfähigkeit nicht die unterschiedlichen Anforderungen addieren, sondern nur die gemeinsamen extrahieren. Von wenigen materialen Qualifikationen abgesehen bestehen diese quer zu den Fächern gesehen wiederum in nur formal zu definierenden Haltungen und Fähigkeiten. Dazu gehören

- wissenschaftliche 'Haltung': eine Haltung ständigen Weiterfragens und Nachdenkens, prinzipieller Offenheit für Neues, Infragestellung, Kritik, Selbstkritik, der Bereitschaft zu öffentlicher Mitteilung, Beweisführung, Begründung, Rechenschaftslegung – bis hin zur Überzeugung, daß aller Wissenschaftskritik ungeachtet diese wissenschaftliche Rationalität unverzichtbar ist.
- Logisches Denken, die Fähigkeit, ein Argument zu erörtern, einen Gedanken zu entwickeln, Für und Wider abzuwägen, klare Schlüsse zu ziehen, Begriffe zu bilden, zu verstehen und zu gebrauchen.
- Wissenschaftliche Arbeitstechniken soweit sie in allen Fächern gemeinsam sind: des Findens und Strukturierens von Informationen und Materialien, der Aneignung, Auswertung und Verarbeitung von Texten, der Entwicklung, Gliederung, Formulierung und Visualisierung eigener Darstellungen in Rede und Schrift, der zeitlich-räumlichen Organisation der eigenen Arbeit.“

Auch in dieser zweiten Perspektive, beim Blick auf die Fachkulturen einerseits und die allgemeine Studierfähigkeit andererseits also, treten als Komponenten die „persönlichen Haltungen deutlich hervor, daneben, ebenfalls und stärker noch als beim Blick auf die Phasen, allgemeine kognitive und soziale Kompetenzen. Sie sind einerseits für das Studium in den Fächern gefordert, sie sind andererseits erst recht nötig, um die Beschränkungen der Fachstudien“, die Borniertheit des 'Fachidiotentums' durchschauen, relativieren und letztlich auch überwinden zu können.

„Letzteres wird auch an der Übereinstimmung deutlich, in der sie, auf dieser abstrakten, also inhaltsleeren Höhe formuliert, zu den Anforderungen stehen, die Sprecher der Wirtschaft, Arbeitgeber und Berufsverbände sowie Gewerkschaftler an allgemeine oder 'Schlüsselqualifikationen' der Hochschulabsolventen oder gar aller Arbeitskräfte stellen. Sie betonen – jedenfalls in Grundsatz- oder Sonntagsreden, vielleicht nicht gleichermaßen in der Einstellungspraxis – die Wünschbarkeit, ja Notwendigkeit von Fähigkeiten wie breite Orientierung, systematisches oder gar ökologisches, divergentes und vernetzendes Den-

ken, Kreativität und methodische Flexibilität, ganz zu schweigen von sozialen Kompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Teamgeist und Überzeugungskraft." Das alles mag erscheinen wie eine zukunftssträchtige Konvergenz von ökonomischen Interessen und reformpädagogischen Konzepten; allerdings muß vor bedenkenlosem Anstreben entsprechender Allianzen gewarnt werden, wenn man ja wohl davon ausgehen muß, daß die in ihrer Abstraktheit gleich erscheinenden Mittel durchaus unterschiedlichen Zielen dienen sollen. Aber immerhin: Die von unterschiedlichen Ansätzen aus erlangte Einsicht, daß die bloße Addition einzelfachlicher Anforderungen überwunden werden muß durch das Erlangen überfachlicher Basisqualifikationen, läßt hoffen oder gar erwarten, daß die Widerstände gegen pädagogische Innovationen deutlich geringer werden. Damit ist aber für die konkrete Umsetzung, etwa für curriculare Folgerungen, noch nicht allzuviel gewonnen. Es ist ja doch nicht so, daß solche allgemeinen Haltungen entweder vorliegen oder nicht, „sondern sie bilden jeweils ein Kontinuum, das je nach Situation und Bereich unterschiedlich aktiviert werden kann. Man müßte also darüber hinaus angeben können, bis zu welchem Niveau auf diesem Kontinuum sie für den Eintritt ins Studium erworben bzw. entwickelt sein müßten. Eine solche Angabe zu operationalisieren und nachzumessen wäre methodisch sehr schwierig. In den Schulabschlußnoten steckt gewiß ein Beitrag auch solcher Fähigkeiten, aber einer unter vielen; es ist daran nicht ablesbar, welcher. Daraufhin Meßverfahren, z.B. Tests, zu entwickeln und durchzuführen, wäre ungemein aufwendig und riskant störanfällig. Das ist nur ein weiterer Hinweis darauf, daß entscheidende Komponenten der Studierfähigkeit sich erst mit dem Studium selbst weiter entwickeln können und müssen und daher kaum punktuell, vor Studienanfang, schlicht gemessen werden können. Soweit sie bei Studienbeginn schon entwickelt sind, sind die persönlichen Haltungen Frucht der Bildungsbiographie bis dahin insgesamt, nur zu einem (kleinen) Teil ein Resultat, das direkt schulischen Bemühungen zugerechnet werden könnte. Etwas mehr Einfluß kann die Schule auf die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und natürlich der wissenschaftlichen Arbeitstechniken nehmen, aber dies nur in Verbindung mit Inhalten, für deren Auswahl zusätzliche Kriterien nötig sind. Insgesamt aber zeigt sich im Hinblick auf solche Ziele das 'Technologie-Defizit der Pädagogik' (Luhmann/Schorr 1979) : die Didaktik kann keine einzelnen Mittel nennen, mit denen just diese Effekte erzielt werden könnten.

Eine allgemeine Forderung ist aber sehr wohl möglich: Diese persönlichen Haltungen und allgemeinen Fähigkeiten sind samt und sonders nicht von der Art, daß sie nur theoretisch gelehrt, nur rezeptiv gelernt werden könnten oder sich „automatisch“ an bestimmten Inhalten entlang ergäben. Man kann sie, – wie alle Fähigkeiten (oder wie Muskeln) – nur (weiter-)entwickeln, wenn man sie aktiv übt; man kann sie nur üben, – im Sinne von einüben und sich gewöhnen –, wenn es praktische Situationen gibt, in denen man sie braucht. Das schulische „Curriculum“, ohnehin zu verstehen als Sequenz von Lernsituationen, zumal das Curriculum der Oberstufe, muß daraufhin durchgemustert und neu organisiert werden, daß es solche Situationen bietet: Situationen, in denen die eigene Wahl, Entscheidung, Strukturierung und Organisation einem nicht abgenommen ist, Situationen, in denen man exemplarisch probieren und erfahren kann, was es heißt, methodisch, vertieft, ausdauernd an einer Sache zu arbeiten, den Gütekriterien und Differenzierungsansprüchen dafür gerecht zu werden, usf. und Situationen, in denen man sich mit anderen Leuten anderer Kenntnisse und Dispositionen verständigen oder zusammentun muß. Die weitgehende Vorstrukturierung des Lernens durch Lehrpläne läßt das eine, die Verpflichtung auf eine größere Zahl von Fächern gleichzeitig das zweite und die Beschränkung der Kommunikation und Kooperation auf die Schülergruppe innerhalb des Fachunterrichts das dritte nicht zu.

Daraus ergibt sich eine z w e i t e Folgerung: Es muß auf der Oberstufe beides geben: Spezialisierung u n d Überschreitung der Spezialisierung. Spezialisierung ist dabei nicht als erster Schritt berufs-, branchen- oder fachspezifischer Ausbildung gemeint, mit dem schon eine (allzu) frühe Festlegung der späteren Berufs- oder Studienwahl getroffen würde, also auch nicht als Anbahnung einer speziellen Studierfähigkeit – sondern gerade als Weg zu einer allgemeinen Studierfähigkeit, zugleich auch Allgemeiner Bildung. Das wird sie allerdings nicht von selbst, sondern nur, wenn die damit eingenommene Perspektive zur Konstruktion der Wirklichkeit in ihrer Differenz zu anderen als solche erkannt wird, ihre Grenzen deutlich bewußt, die Angewiesenheit des einen Spezialisten auf die andren und, wie wir heute sagen würden, auch auf die Wahrnehmungen der Laien, insbesondere hinsichtlich der Relevanz, erfahrbar gemacht werden. Solche Thematisierung setzt voraus, daß das innerhalb der einzelnen Fachtradition, Fachkultur nur allzu Selbstverständliche überhaupt erst unselbstverständlich gemacht, im Brechtschen Sinne verfremdet wird. Das verlangt einen „fremden“ Blick, aus einer anderen Perspektive, der wiederum am ehesten durch Grenzüberschreitung, durch „Perspektivenwechsel“ zu gewinnen ist. Wissenschaftspropädeutik in diesem Sinne wird deswegen nicht zustandekommen bei nur intradisziplinärem Arbeiten (und sei es noch so gründlich und zugleich auch in mehreren Fächern nebeneinander). Es bedarf der Überschreitung des Faches hin zu

- (1) einer Ebene der Meta-Reflexion, des Nachdenkens über das eigene Feld mit den Mitteln z. B. der Geschichte, Soziologie oder Philosophie,
- (2) zu anderen Disziplinen,
- (3) zu anderen Feldern als dem der Wissenschaften. Neben dem Spezial- oder Fachunterricht muß daher ein Raum fächerübergreifenden Unterrichts eingerichtet werden, – und zwar regelmäßig, nicht nur in einer marginalen Projektwoche o.ä. In ihm sind Problemsichten und Lösungsrichtungen nicht durch Paradigma oder Konvention des Faches vorgegeben, sind Problemdefinition und -relevanz, Zugänge und Strukturierung erst auszumachen oder auszuhandeln. In ihm haben die „Spezialisten“ Anlaß, sich anderen mitzuteilen, auf „dumme“ Fragen zu antworten, sich einzubringen in gemeinsame Arbeit, sich zu verantworten vor übergreifenden Werten, während die „Laien“ lernen müssen, ihr Alltagswissen zu mobilisieren und zu relativieren, die Experten zu fragen und deren Antworten zu nutzen usf.

Die maßgebliche Begründung des fächerübergreifenden Unterrichts auf der Oberstufe darf aber nicht nur von der naiven Überlegung abgeleitet werden, man solle Arbeitsformen und -erfahrungen aus Primar- und Sekundarstufe in die Oberstufe „hinüberretten“. Das konstituierende Element dieses fächerübergreifenden Unterrichts ist wissenschaftstheoretische Reflexion der Fächer im Vergleich mit anderen und Verständigung und Zusammenarbeit zwischen den Fächern. Wissenschaftspropädeutik ist über Reflexion hinaus zugleich auch soziales Lernen (und auch darin Allgemeine Bildung), nicht nur im Sinne von Gruppenarbeit allein, sondern durch „interkulturelle Kommunikation“.

Eine d r i t t e curriculare Folgerung aus den gegebenen Prämissen ist, daß überhaupt in den Kursen, auch den übrigen, der Oberstufe, möglichst die Lernsituationen vermehrt werden, in denen die erwähnten Haltungen und allgemeinen Fähigkeiten tatsächlich und folgenreich gebraucht werden. Die bisherigen drei „allgemeinen Folgerungen“ – Spezialisierung, fächerübergreifender Unterricht, durchgehende didaktisch-methodische Prinzipien – sind insofern allesamt „formal“, als sie zwar nur an konkreten Inhalten realisiert werden können, deren Auswahl damit aber noch nicht bestimmt, sondern der Wahl von Schülern und Lehrern und der Aushandlung zwischen ihnen überlassen wird.

Um eine v i e r t e Folgerung zu gewinnen, sei noch einmal die Frage versucht, ob sich doch auch materiale Anforderungen an Studierfähigkeit identifizieren lassen. Wenn „allge-

meine" Voraussetzungen der Studierfähigkeit definiert werden als solche, die nach mehrheitlicher Hochschullehrermeinung aus allen Fächern gebraucht werden, dann sind es nur

- die aktive und passive Beherrschung der hierzulande gesprochenen Sprache
- das Vermögen, englischsprachige Texte zu lesen und evtl. zu schreiben
- das Beherrschen der Rechentechnik und elementarer Funktionen. Dies ist schon alles, was für alle und von allen Fächergruppen als sehr wichtig bzw. wichtig, und damit als Voraussetzung der Studierfähigkeit überhaupt oder allgemeinen Studierfähigkeit angesehen wird. (Nach Erhebungen von Heldmann 1984) Ich verwende für diese auf diesen größten gemeinsamen Nenner gebrachten materialen Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit die Bezeichnung „basale Fähigkeiten“. Als „basale Fähigkeiten“ sei also die Beherrschung kognitiver Operationen zusammengefaßt, die für die Teilhabe an der wissenschaftlichen Kommunikation in allen Studienfächern bzw. Disziplinen Voraussetzung (insofern basal) sind. Sie werden also faktisch über die verschiedenen speziellen Gegenstände hinweg benötigt und angewandt. Schulpädagogisch gesehen sprechen für die Beschränkung der unter „Studierfähigkeit“ erhobenen Anforderungen, und hier besonders ihrer materialen Elemente auf das wenige wirklich Gemeinsame, daß man so, und nur so, die Spielräume in Curriculum und Didaktik, Schul- und Unterrichtorganisation auf der Sekundarstufe II gewinnt, die man für deren eigentliche Ziele braucht. Über alles, was dort sonst noch gelehrt und gelernt werden soll, kann man dann unbelastet und nach besseren Kriterien als dem der Studierfähigkeit nachzudenken versuchen."

Nicht zufällig oder gar infolge oberflächlichen Umgangs mit der Thematik sind bislang drei Aspekte, die geradezu zentrale Bereiche berühren, nicht angesprochen worden. Nein, der Grund liegt darin, daß es für diese Aufgaben noch keine konsensfähigen Lösungen, ja z. T. nicht einmal richtungsweisende Lösungsansätze gibt.

Drei ungelöste Aufgaben

1. Lehreraus- und -fortbildung

Auf den einen Aspekt, nämlich den der Lehreraus- und fortbildung weist die GGG seit 1989 hin. Schon vor mehr als fünf Jahren veröffentlichte eine Arbeitsgruppe eine Broschüre unter dem auch als Forderung gemeinten Titel: „Lehrerfortbildung für die Gesamtschule“ (Aurich, Sept. 1989), in der nicht nur nachdrücklich auf die Notwendigkeit einer Ausbildung hingewiesen wird, die den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und den neuen Zielen eines integrativen Unterrichts entspreche, sondern in der auch Formen und Standards unterrichtsbegleitender Fortbildung aufgezeigt und begründet werden. Die Frage aber, warum es keine auf die lehrende und bildende Tätigkeit in der Gesamtschule ausgerichtete Ausbildung gibt, so wie es für die anderen Schulformen und deren Schulstufen selbstverständlich ist, kann weder für die Vergangenheit noch für die Gegenwart zufriedenstellend beantwortet werden. Sicherlich kann und soll nicht geleugnet werden, daß Lehrerfortbildung geboten wird, sowohl in staatlicher als auch in privater Trägerschaft, aber damals wie heute – und unter den neuerlichen Sparzwängen und sonstigen Restriktionen heute wohl noch einmal verschärft – gilt:

Lehrerfortbildung

- erscheint im Schulalltag häufig als ein Störfaktor,
- verursacht wegen des Unterrichtsausfalls bei denen, die sie wahrnehmen, ein schlechtes Gewissen,
- bürdet den Beteiligten wie den durch deren Bereitschaft Mitbetroffenen durchaus nicht unerhebliche Mehrarbeit und Mehrbelastung auf,

- reißt Lücken in der Unterrichtsversorgung auf, die den Eltern kaum einsichtig zu machen sind, usw., usw.

Sie bleibt, solange nicht alle Gesamtschulen mit den notwendigen Ausgleichsdeputaten, den notwendigen Sachmitteln und Ausstattungsstandards und den professionellen Experten ausgestattet sind, Stückwerk!

Die Aufgabe, hier endlich Abhilfe zu schaffen, kann nicht durch die GGG gelöst werden, und auch hier kann nur die Einlösung der in der Broschüre aufgestellten Forderungen noch einmal angemahnt werden. Denn, daß qualifizierte Fortbildung nicht nur wünschenswert, sondern notwendig ist, wird niemand ernsthaft in Frage stellen.

Eine zumindest für die zweite Ausbildungsphase sichergestellte sorgfältige Einführung in die methodischen Grundlagen, die spezifischen Unterrichts- und Organisationsformen der Gesamtschule sowie die ausreichende Gelegenheit zur Einübung integrativen und binnendifferenzierenden Unterrichtens müßten hinzukommen, entsprechende Ausbildungsordnungen wären zu entwerfen und zu erlassen.

2. Berufsorientierung

Ein weiteres, ungelöstes Problem entsteht aus der Tatsache, daß keineswegs alle Jugendlichen, die in die Oberstufe eintreten, als Ziel ein Hochschulstudium vor Augen haben, für das sie sich qualifizieren wollen. Nicht einmal die Hälfte derer, die die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums an einer allgemeinen Hochschule erlangen, treten auch nach dem Abitur ein solches Studium an. Und fast ein Viertel aller Studierenden tritt dann noch in eine Berufsausbildung außerhalb der Hochschule ein, ohne ein Examen abgelegt zu haben. Schon darin wird unübersehbar deutlich, daß die gymnasiale Oberstufe, wenn sie ausschließlich auf dem Erlangen der Studierfähigkeit bzw. auf Wissenschaftspropädeutik ausgelegt ist, sehr vielen jungen Menschen nicht gerecht wird, da diese ja ganz andere Ziele und Startbedingungen für den Eintritt in eine Berufslaufbahn benötigen, für deren Zugang ein abgeschlossenes Hochschulstudium gar nicht Voraussetzung ist.

Mit Blick vor allem auf eben diese, aber nicht nur diese Schülerinnen und Schüler müßte der gymnasialen Oberstufe die Aufgabe gestellt sein, auch auf ein erfolgreiches Leben in beruflichen Zusammenhängen und auf Anforderungen vorzubereiten, wie sie in den angestrebten höher qualifizierten Berufen bzw. deren oberen Hierarchieebenen bewältigt werden müssen.

Dies als einen verpflichtenden, integrierten Bildungsauftrag zu verstehen, akzeptieren mittlerweile wohl auch die meisten Gymnasiallehrer, die ja die Bedürfnisse und Ziele der die Oberstufe besuchenden Schülerinnen und Schüler aus der täglichen Erfahrung kennen. Auf seiten der kultusbürokratischen Instanzen allerdings ist die Einsicht in die notwendigen organisatorischen, didaktischen und methodischen Konsequenzen noch nicht zu erkennen, sie dürfen wohl auch nicht allzubald erwartet werden. Und das obgleich seit 1972 die Empfehlungen des Bildungsrates, eine weitgehende Zusammenführung von allgemeinbildendem und berufsbildendem Schulwesen zu organisieren, als ein Ziel der reformierten, gymnasialen Oberstufe festgeschrieben ist. Daß – trotz vereinzelter Versuche und Bemühungen (Modellversuche, Kollegsulversuch in NRW) – nirgendwo ein überzeugendes und konsensfähiges Konzept entstanden ist, hat seine Ursachen in erster Linie wohl in der historisch gewachsenen und auch die letzten 25 Jahre überdauernden Existenz zweier getrennter Regelsysteme, die sich gegenseitig das Recht und die Kompetenz absprechen, die Ausgestaltung der jeweiligen Bildungsgänge und der darüber erwerbbaeren Abschlüsse mitzubestimmen. Auch in jüngster Zeit, in der von der Notwendigkeit einer Umgestaltung der beruflichen Bildung vielfach die Rede ist, ist kein Konzept auszumachen, das dem Mangel abhelfen könnte. Auch mit dieser Unfertigkeit wird also unsere Jugend noch eine

Weile leben müssen. Und an dieser Stelle kann nur geschlußfolgert werden, daß eine Aufgabe zur Bewältigung ansteht, für die wieder nur Umrisse aufgezeigt werden können:

- Es müssen Curricula entwickelt werden für polyvalente und gegenseitig anerkannte Kurse.
- Es müssen demzufolge übergreifende Beurteilungs- und Wertungsstandards definiert werden.
- Es müssen Anrechnungsregelungen gefunden werden, die im jeweiligen Qualifikations- und Berechtigungsmodus verbindlich verankert sind.
- Die allgemeinbildenden Schulen müssen Raum schaffen für berufspropädeutische Lernphasen und -situationen, in denen berufliche Handlungszusammenhänge möglichst in außerschulischen, betrieblichen Praxisphasen erfahren werden können. Die dortigen Tätigkeiten sollten soweit wie möglich Ernstcharakter haben, zugleich aber müßten sie dem „schulischen“ Anspruch genügen, als exemplarisch zu gelten und zu wirken.

Schon diese wenigen und nur angedeuteten Aspekte zeigen, wie weit ein solches Feld ist und wie komplex die Probleme. Sie müssen, es sei noch einmal wiederholt, vorerst als ungelöst stehenbleiben.

3. Das Dilemma der Leistungsbewertung

Solange es schulisch organisierten Unterricht gibt, gibt es die Auseinandersetzungen um die Aufgaben und Ziele solchen Unterrichtens; und in stets ursächlichem Zusammenhang damit steht die Frage, was und wieviel davon die Schüler und Schülerinnen lernen sollten. Aus dem zunehmenden Wissen um die Methoden, mit denen man die Lernziele für die Jugendlichen erreichbar machen kann, erwuchs den Lehrern und den Lehrerinnen ihre Professionalität. Aus dem Vorrecht, die Schulrelevanz von Leistungen zu definieren, die Maßstäbe für ihre Beurteilungen und die Formen ihrer Erhebung festzulegen, erwuchs ihre Macht. Aber zugleich war in dem Berechtigungswesen, das sich von jeher der Ergebnisse ihres Tuns bediente, ihr sie stets begleitendes Dilemma angelegt. Und so gibt es auch heute noch und immer wieder, zumindest in der Lehrerschaft, kaum ein Thema, das die Diskussion um die neuen Lern- und Bildungsziele und die ihnen zugeordneten neuen Unterrichtsformen so heftig zu entzünden vermag, wie die Fragen nach der Leistungsfeststellung und der Leistungsbewertung. Gerade die Erfahrung des in dieser Diskussion sich auf-tuenden Dilemmas bildet in der täglichen Schulpraxis die wohl noch bedeutsame Hemmschwelle gegen die Umsetzung innovativer Lernen- und Bildungsziele, vor allem aber gegen eine weitreichende und durchgreifende Umgestaltung der gymnasialen Oberstufe. Auf der einen Seite sollen ja doch bewährte Inhalte und Methoden durchaus beibehalten werden, der routinierte Umgang mit der Bewertung der daran geknüpften Leistungen soll als wichtige Orientierung im Leben und Arbeiten unserer Gesellschaft nicht aufgegeben werden, zugleich aber scheint klar zu sein, daß angesichts eines erweiterten und in seinen Gewichtungen veränderten Lernbegriffs die bisherigen Strategien der Notenfindung nicht mehr wirklich greifen können. Die neuen Anforderungen, die neben den kognitiven und inhaltlich-fachlichen Dimensionen vor allem kreative, methodisch-strategische, sozial-kommunikative und affektive Kompetenzen verlangen, implizieren nicht nur die Notwendigkeit der Erweiterung des Leistungsbegriffs, zum Teil geraten die Ziel- und Verwendungsvorstellungen in konkurrierenden Widerspruch zueinander. Die Lehrenden sollen ihre Rolle neu definieren, sollen vor allem Lernbegleiter und -berater sein, sollen ihre Aufmerksamkeit nicht weiterhin auf die Erhebung des jeweiligen Leistungsstandes richten, sondern Lernen als dynamischen und gewollt individuell unterschiedlichen Prozeß beobachten, ihn interpretieren, einstufen und schließlich in einer verwertbaren, d. h. formalisierten und ver-

gleichbaren Feststellung fixieren. Dafür aber bietet ihnen die staatlich gelenkte Ausbildung weder die notwendigen Erfahrungsfelder, noch auch nur ein für die Alltagspraxis taugliches handwerkliches Rüstzeug. Entmutigend kommt hinzu, daß bisher eigentlich noch jeder Versuch, sich experimentierend der Auflösung des Dilemmas zu nähern, sogleich eine ansehnliche Zahl anerkannter Kritiker auf den Plan gerufen hat, die nachzuweisen vermochten, daß nach wie vor im wesentlichen doch wieder alles falsch, das Bemühen wieder einmal vergeblich, wenn nicht gar verwerflich sei. Wahrlich keine guten Rahmenbedingungen – auch nicht für unsere Annäherungsversuche! Aber auch wir können an dieser Stelle keine Lösung anbieten. Wir sehen, daß eine gefunden werden muß, wenn es vorangehen soll; wir glauben, immerhin schon einige wichtige und richtige Fragen aufgespürt zu haben. Deren Beantwortung aber wollen wir anderen – mutigen – Mitstreitern andienen, oder sie in einem erneuten Anlauf zu unserem Anliegen machen.

* Auszugehen wäre dabei, soweit die 'Nebenergebnisse' unseres derzeitigen Suchens, von der Annahme, daß „Leistung“ in der Schule verstanden werden sollte:

- einmal in statischer Sicht als Station des Lernprozesses zu einem festgesetzten Zeitpunkt und
- daneben in dynamischer Sicht als graduell differenzierbares Fortschreiten im Lernprozeß auf ein Ziel hin, das individuelle Ausgangsvoraussetzungen und Begleitumstände ebenso zu berücksichtigen hat, wie gesellschaftliche und situative, die vom Lernenden nicht oder nur bedingt beeinflußt werden können.

* Gemessen werden muß unter Zugrundelegen normierter Maßstäbe, die sich

- am Produkt,
- an der Lerngruppe,
- an den situativen Determinanten und
- am Schülerindividuum

gleichzeitig orientieren.

* Beachtet und gewichtet werden müssen die Teilziele

- Diagnose
- Orientierung und
- Prognose

in ihrem je besonderen Verwendungszusammenhang, wobei Transparenz für die Lernenden, die staatliche Schulaufsicht, die Eltern und Arbeitgeber jeglicher Form ein bedeutsamer Standard sein sollte, nicht zuletzt, um in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft eine effiziente Partizipation aller Betroffenen möglich zu machen und damit dem altvertrauten Vorwurf der Willkür erfolgreich begegnen zu können.

Andeutungsweise soll auch versucht werden zu zeigen, in welche Richtung sich Überlegungen zur Überprüfung und Bewertung von Leistungen bewegen müßten, die die neuen Bildungs- und Lernziele in den Blick nehmen wollen.

Wenn also fächerübergreifend, projektorientiert im Team zusammengearbeitet werden soll, wobei dem entdeckenden Lernen breiter Raum zugewiesen bzw. zugestanden wird, denn kann sich

- die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in der Fähigkeit relativierenden Argumentierens ausdrücken,
- die Fähigkeit Schlüsselprobleme zu erkennen, in der Fertigkeit äußern, Probleme in ihrer Komplexität systematisch geordnet darzustellen,

- die Auseinandersetzung mit nicht vorgefächerter gesellschaftlicher Praxis niederschlagen in kritischer Reflexion der im Lernprozeß erfahrenen Dynamik,
- das Lernen und Arbeiten „mit Kopf, Herz und Hand“ materialisieren in Ausstellungen, Vorführungen und ähnlichen Präsentationen, in denen anschaulich wird, daß junge Menschen teils wegen und andernteils trotz ihrer Verschiedenheit sich haben auf ein gemeinsames Ziel verständigen können, in Konfliktsituationen aber auch haben zielorientiert miteinander umgehen können,
- die gewollte Heterogenität einer Arbeitsgruppe als Chance dafür anbieten, an die Stelle der Gleichartigkeit von Kriterien deren Gleichwertigkeit zu setzen. Eine solche Sicht würde es dann auch ermöglichen, in einer projektorientierten Gruppenarbeit erbrachte Teilleistungen den Individuen zuzuordnen und ihn anrechenbar zuzuschreiben. Solange in den Zeugnissen Noten für Fachbelegungen ausgewiesen werden müssen, könnten auf dieser Basis sogar Verabredungen getroffen werden über die Leistungsanteile, die aus der Gesamtleistung einzelnen Fächern zugeschrieben werden sollen.

Es wäre sogar denkbar, daß ein die Vielfalt nicht nur hinnehmend ausgleichendes, sondern auch wollendes und förderndes Wertesystem es zuließe, daß alle Schülerinnen und Schüler, die eine Abschlußprüfung anstreben, im Laufe der Qualifikationsphase eine „Mappe“ mit Arbeitsprodukten anlegten, die die jeweiligen Lerngeschichten und Lernfortschritte dokumentieren würde und damit einen jederzeit kontrollierbarem und beurteilbaren Teil der geforderten Leistungsnachweise darstellen könnte.

Auch Anregungen wie diese im Detail auszuarbeiten, ist, wie oben gesagt, nicht Aufgabe und Anspruch dieser Arbeitsgemeinschaft. Sie will und wird sich im folgenden darauf beschränken, Annäherungen an eine gesamtschuladäquate Oberstufe aus der Sicht und in der Einschätzung Beteiligter zu dokumentieren.

Akzente einer 2. Bildungsreform : die GESAMTSCHULOBERSTUFE

oder

Notwendigkeiten und Möglichkeiten des LERNENS in ZUSAMMENHÄNGEN

1. Statt eines Vorworts

Ich versuche, meine Vorstellungen zu einer 2. Bildungsreform, deren Notwendigkeit und „pädagogische Stoßrichtung“ ich am Beispiel der Gesamtschuloberstufe (einer 'inneren Reform der gymnasialen Oberstufe') herausstellen möchte, aus einem lern- und bildungstheoretischen Zugriff zu entwickeln.

Die allgemeine Programmatik einer 2. Bildungsreform sowie die besondere Konzeption einer auf das Lernen in Zusammenhängen „ausgelegten“ GESAMTSCHULOBERSTUFE möchte ich durch den nachfolgend „zitierten“ Denkbereich (ausgehend von 'Kant' über 'Adorno/Horkheimer' zu U. Beck), den ich statt eines Vorworts meinen Überlegungen voranstellen möchte, verdeutlichen..

- Aufklärung ist der Ausgangspunkt des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen... Habe Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen.
Immanuel Kant: Was ist Aufklärung? (1784)
- Aufklärerisches Denken muß also die Reflexion über dieses in seinem eigenen Begriff angelegte, dialektische Moment des 'Rückschritts' in sich aufnehmen.
Adorno/Horkheimer (1947) 'Dialektik der Aufklärung'
- Das Projekt der Moderne, der Aufklärung, ist unabgeschlossen: Entscheidend dafür, ob es zur 'Wiederbelebung der Vernunft' kommt, ist, ob es bei der Überspezialisierung bleibt, oder ob die Kraft zur Spezialisierung auf den Zusammenhang neu gefunden und entwickelt wird und ob die Lernfähigkeit im Umgang mit den praktischen Folgen wiedergewonnen wird.
Ulrich Beck (1986) Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne

2. Zur gesellschaftlichen Ausgangslage

Für mich stehen gesellschaftliche Krisen ¹⁾ und Kulturkrisen in einem engen, sich wechselseitig bedingenden Verhältnis; allerdings mit der Einschränkung, daß nicht jede zyklische Krise eine Krise der 'Lern- und Sinnproduktion' nachsichziehen muß.

Jedoch enthalten dagegen strukturelle Krisen 'Brüche' bzw. vermitteln sich in ihnen gesellschaftliche Umbruchsituationen, die sich dann auch als kulturelle Krisenmomente niederschlagen.

Mit einem so 'aufgebrochenen gesellschaftlichen Boden' geht eine Umwertung der Werte einher, vermittelt sich die Anforderung und/oder auch die Chance zur Entwicklung eines neuen Weltverständnisses.

Einer Bildungsreform kommt m.E. daher die Funktion zu, diese gesellschaftlich vermittelte kulturelle Krisendimension zu bearbeiten.

Zu berücksichtigen bei Bewertung und 'Bearbeitung' dieses Krisenprozesses ist allerdings, daß die Logik von Markt und Kapital von je an nur eine begrenzte Funktion hatte. Der Markt reguliert die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge nicht so, daß Emanzipation und Mündigkeit grundsätzlich vorausgesetzt werden können.

Im Gegenteil, solange die Logik des Kapitals die Gesellschaft dominiert, dominiert der Sinn des Habens, der uns im übrigen einseitig und dumm gemacht hat ²⁾ und keineswegs nur gesellschaftlicher sowie individueller Freiheit dienlich war.

Die gegenwärtige Lage unserer Gesellschaft ist durch eine rasant zunehmende ökonomische Krise (der kapitaldefinierten Arbeitsgesellschaft geht die Arbeit aus), eine immer bedrohlicher werdende ökologische Krise und durch die Konfrontation mit dem Zusammenbruch der zweigeteilten Welt gekennzeichnet. Dies markiert einen Umbruch, der vieles von dem auf den Kopf stellt und in Unordnung bringt, von dem wir bisher unhinterfragt ausgegangen sind bzw. was wir bisher gewohnheitsmäßig vertreten haben.

Während in früheren Hochkonjunkturphasen durch steigende Produktivität der Bedarf an Arbeitskräften stieg, ist neuerdings selbst in Hochkonjunkturphasen ein Arbeitsplatzverlust registrierbar; die Dynamik der kapitaldefinierten Arbeitsgesellschaft scheint von der Konjunktur abgekoppelt – neu ist: Arbeitsplatzverlust trotz Hochkonjunktur.

Die Umbrüche im 'Ökonomischen' sind flankiert von einem gigantisch sich entwickelnden Technologieprozeß, einhergehend mit der Tendenz zu 'medial-verkabelten' Subjekten., Die Erosionskrise schreitet voran, ohne daß neue Orientierungen oder neue Regeln erkennbar geworden sind; gesamtgesellschaftlich betrachtet wird 'greifbar', das 'Alte' ist an seine Grenzen gestoßen, ohne daß das 'Neue' bisher darüber hinaus gekommen ist, seine Konturen zu zeigen.

Andre Gorz³⁾, der bedeutendste Vordenker einer am Gemeinwesen und dem ökologischen Gleichgewicht orientierten Alternative zur herkömmlichen Erwerbsgesellschaft, trifft den entscheidenden Punkt, wenn er fordert, an die Stelle kapitalfixierter Arbeit müssen ganz andere Arbeitsformen treten, „beziehungsintensive Tätigkeiten, Pflege der Umwelt, der Künste, der Qualität des Zusammenlebens, also Tätigkeiten, die keinen Mehrwert schöpfen, nicht instrumentell rationalisierbar sind und jenseits der Lohnarbeitsgesellschaft liegen.“

Das wäre aber kein Jenseits der Arbeitsgesellschaft, sondern eine Erweiterung, Vertiefung, Vervielfältigung der kulturell anerkannten Arbeitsformen, die durch den geschichtlich spezifischen und einmaligen Konflikt von Lohnarbeit und Kapital vereinseitigt und verengt wurden.

Dieser Spezialfall der Arbeitsgesellschaft neigt sich dem Ende zu. In diesem Sinne gibt es ein Ende der Arbeitsgesellschaft; aber alle Tätigkeiten, die Gorz aufzählt, sind Arbeitsformen, die es immer gegeben hat und ohne die auch heute jede Gesellschaft zerfallen würde. Um ihnen einen höheren gesellschaftlichen Rang geben zu können, bedarf es gemeinwesenorientierten Umdenkens, das der sozial-kulturellen Logik folgt.

Nur wenn die von drückender Erwerbsarbeit freigesetzte Lebenszeit einen eigenen, autonomen Gestaltungsraum findet, also wesentlich Emanzipations- und Orientierungszeit ist, werden die Menschen das bestimmende Gefühl haben können, nicht bloßer Verwertungsrohstoff auf anderen Feldern zu sein. Das setzt voraus, daß Kreativität, Eigeninitiative, Unbotmäßigkeit und Mußefähigkeit von Kindesbeinen an maßgebende Werte der Erziehung, des Bildens und des Lernens sind.

Oskar Negt ⁴⁾ registriert heute vor diesem Hintergrund folgerichtig Suchbewegungen nach neuen Werten und neuen Regeln.

Zur Einschätzung des Subjektiven stellt er Widersprüche zwischen dem Lernbedarf und den Institutionen, den 'Gefäßen', in dem die Orientierungen und das Lernen, auf das Neue bezogen, gefunden werden sollen, fest. ⁵⁾

Dem riesigen Lernbedarf der Menschen steht ihr subjektives 'Nicht-Nachkommen' bzw. ihre unzureichende Subjektausstattung gegenüber. Hieraus leitet sich nach meiner Auffassung die gesellschaftliche Notwendigkeit einer neuerlichen Bildungsreform ab.

Um den Prozeß der Reformierung des gesellschaftlichen Lernens voranzubringen, bedarf es viel von unten kommender pädagogischer Orientierungsphantasie.

Diese Bildungsreform hätte auszugehen von den veränderten Erziehungs- und Lernbedingungen in der heutigen Gesellschaft und sich vor allem mit den Methoden und Zielen des Lernens auseinanderzusetzen sowie die Verlagerung traditionell familiärer Erziehungsaufgaben auf außerfamiliäre Lernorte zu reflektieren.

Einer derartigen Bildungsreform – orientiert an der pädagogischen Parole, das 'Lernen zu lernen' ('Lernen des Lebens') ⁶⁾ – kommt zumal dann, wenn all die anderen Institutionen bisher versagt haben, krisentranszendierende Funktion zu: ein veränderter Lern- und Bildungsbegriff soll eine Antwort auf die Krise liefern, soll aufzeigen, wie es anders sein muß.

3. Plädoyer für eine Wiederaufnahme der Bildungsreform

Die Reformansätze der 1970er Bildungsreform – einer im übrigen vornehmlich strukturellen Reform – sind auf der Strecke geblieben.

Der Zusammenhang zwischen sozialem und emotionalem Lernen, der gefordert wurde im Bildungsratsgutachten, ist immer weiter zur Ebene des Kognitiven entschieden worden. Die Fragmente und Ansätze der 1. Bildungsreform, das Liegendegebliebene, Verdachte, Vergessene, aber Unausgestandene muß ins öffentliche Bewußtsein gerückt und an diese Reformproblematik wieder angeknüpft werden.

Eine Wiederaufnahme der Bildungsreform, bzw. eine 2. Bildungsreform sollte von der Erarbeitung eines erweitert gefaßten Allgemeinbildungskonzepts getragen sein.

Ein solches Konzept sollte an dem Denkkontext, der aus den Impulsen der Aufklärung – von Lessing, Herder, Kant, Pestalozzi, Humboldt, Schleiermacher bis Hegel – erwachsen ist, anknüpfen.

Sein Grundprinzip ist in Kant's großartiger Formel vom möglichen Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit, der den Anbruch der Moderne als individuelle und gesellschaftliche Aufgabe erkennen läßt, enthalten.

Dieser Denkkontext der Aufklärung ist dann von Marx gesellschaftlich transformiert und programmatisch umgestaltet worden (z.B. auch in der 'polytechn. Bildung') und später im Rahmen liberaler und demokratisch-sozialistischer Programmatik, z.B. in der Reformpädagogik (H.Lietz/ Landesschulheimerziehung, P Geheeb/Odenwaldschule, Kerschesteiner/Arbeitsschule) und im Kontext der 1. Bildungsreform (vgl. besonders die NRW-Kollegschule mit H. Blankertz, die Hiberniaschule, das Bielefelder Oberstufenkolleg, um vor allem einige Sek. II-Reformmodelle zu nennen) fortgeführt worden und teilweise auch 'bildungspraktisch' geworden.

Für die aktuelle Diskussion scheint es mir geboten, diese Denksätze wieder aufzunehmen und sie konzeptionell fortzuentwickeln.

Allerdings wissen wir seit Adorno/Horkheimer („Dialektik der Aufklärung“), daß

mit dem Aufklärungspostulat bisher nur das Programm der Aufklärung formuliert worden ist, nur die Vision des Aufbruchs aus individueller und gesellschaftlicher Sicht formuliert wurde, das eigentliche Programm aber noch nicht abgearbeitet ist.

Eine Wiederaufnahme der Bildungsreform müßte daher m.E. im Kontext einer 2. Aufklärung (vgl. W Klafki) stehen, d.h. es müßten Rahmenbedingungen, Lernvoraussetzungen geschaffen und ein Lernen ermöglicht werden, wodurch sich die Aufklärungsprogrammatische endlich bearbeiten und einlösen ließe.

Pädagogisch heißt dies: Im Kontext einer 2. Aufklärung darf Bildung nicht bei der Entfaltung der reinen Verstandestätigkeit stehen bleiben, die Reduzierung auf ein rein kognitives Lernen muß überwunden werden, gefordert dagegen ist ein auf den ganzen Menschen (Kopf, Herz und Hand) ausgerichtetes ganzheitliches Lernen.

In meinen Überlegungen zur 2. Bildungsreform kommt damit der Veränderung des Lernens ('strukturenübergreifender' curricularen Integration) die zentrale Bedeutung zu.

Auf die Ebene konkret-praktischer Schulpädagogik bezogen hieße dies, eine curriculare Reform böte der Gesamtschule die Chance einer weiteren Pädagogisierung der Sekundarstufe I und über deren Fortführung in die Oberstufe (gleichzeitig auch die Chance der strukturellen Komplementierung der Gesamtschule), die Entwicklung einer gesamtschulspezifischen Oberstufe, der GESAMTSCHULOBESTUFE.

Eine 'Reform des Lernens' scheint mir mittlerweile auch bildungspolitisch durchsetzbar zu werden und eine steigende Akzeptanz zu erlangen.

So fordern nunmehr Vertreter aus Wirtschaft und Industriesoziologie grundsätzlich veränderte Kompetenzstrukturen für Absolventen gymnasialer Bildungsgänge.

Peter Haase⁷⁾ (Chef der Personalentwicklung/VW Wolfsburg):

„Die Pädagogen haben richtig erkannt, daß man mit der Wissensexplosion nur fertig wird, wenn sich Schüler und Studenten spezialisieren. Sie haben aber vergessen, daß man mit Spezialwissen allein nichts anfangen kann. Komplexe Probleme können sie heute nur mit anderen gemeinsam lösen. Dazu gehört auch, daß man seine Kenntnisse in größere Zusammenhänge einordnen kann ... Die jungen Leute sollen von vornherein daran gewöhnt werden, in Gruppen zu arbeiten und fächerübergreifend zu denken.

Dazu ist in der Praxis eine neue Pädagogik nötig ... Fachlich sind sie (die Abiturienten) in Ordnung, aber es hapert mit den sozialen Fähigkeiten. Das Problem ist nicht, was, sondern wie sie gelernt haben ... Niemand hat den jungen Leuten beigebracht, im Team zu arbeiten. Viele haben immer nur ich-fixiert gelernt. Das gleiche Problem haben wir mit Studenten. Die Universitätsprofessoren sind da kein gutes Vorbild ... die Bereitschaft zu interdisziplinärer Zusammenarbeit besteht kaum.“

Lehner/Widmeier⁸⁾ stellen im Auftrag einer GEW-Studie aus industriesoziologischer Sicht heraus, daß die heute noch mehrheitlich betriebene Pädagogik dem Taylorismus 'entliehen' sei und eher der Fließbandproduktion zu entsprechen scheine (vergleichend stellen sie fest: Jeder Lehrer bringt an dem vorbeiziehenden Schüler eine/bzw. seine „Fachleiste“ an), als SchülerInnen auf die gegenwärtigen oder gar zukünftigen Anforderungen hin zu qualifizieren.

4. Lernen in Zusammenhängen – die GESAMTSCHULOBESTUFE

War es zu Zeiten Humboldts⁹⁾ möglicherweise noch denkbar, durch die Vermittlung einer bestimmten Auswahl addierten Fachwissens zu einer gesellschaftlich anerkannten Bildung

zu gelangen, so ist heutzutage mit den traditionellen Lernformen und Lernprinzipien eine adäquate Trennung des Informations-Spreus vom Wissen-Weizen nicht mehr zu erzielen - erscheint mir durch permanente 'Wissensexpllosionen' der Erklärungswert 'nichtinterdisziplinärer' Wissenschaftszugriffe zunehmend infrage gestellt, muß infolgedessen – schulpädagogisch betrachtet – eine Didaktik herkömmlichen Fachlernens, gemessen an den Erfordernissen für Wissenschaft und Wirtschaft, als gesprengt angesehen werden.

Peter Schnabel stellt in der „Zeit“ folgende These vor: „Hochrechnungen lassen erwarten, daß sich die Zahl der Naturwissenschaftler etwa alle dreizehn Jahre verdoppelt. Falls dies zutrifft, dann würde in den nächsten fünfzehn Jahren genauso viel geforscht und mehr veröffentlicht als in den fast 2500 Jahren seit Demokrit und Aristoteles. Wer soll diese Springflut des Wissens noch überschauen und bewerten? ... Die Begründung, warum im steigenden Meer des Wissens paradoxerweise das Unwissen zunehme, klingt einfach: Mit der **Vermehrung des allgemeinen Wissens wachse** logischerweise das **individuelle Nichtwissen**.“¹⁰⁾

Weder die Vorstellungen allseitiger Menschenbildung und schon gar nicht der Anspruch auf Initiierung ganzheitlicher Lern- und Bildungsprozesse, ist in unserer äußerst komplex gewordenen Wirklichkeit ohne exemplarische Zugriffe zu realisieren – 'gesellschaftliche Ganzheit' ist bestenfalls in exemplarischer Form zu vermitteln.

Integriertes Lernen, bzw. ein '**Lernen in Zusammenhängen**', steht daher für mich methodisch in einer inneren Dialektik mit den Prinzipien des '**exemplarischen Lernens**', der Aufschlüsselung komplexer Zusammenhänge aus einem prägnanten Punkt heraus.

Eine gesamtschulspezifische Oberstufe muß zwar auch die Vorgaben einer gymnasialen Oberstufe erfüllen, diese geben aber nach meiner Auffassung ausreichend Raum für eine '**Veränderung des Lernens**'.

Meine Konzeption einer Gesamtschuloberstufe zielt darauf ab, gewissermaßen die 'äußere Hülle' einer gymnasialen Oberstufe, geleitet von Vorstellung einer 'integrierten Pädagogik', mit einem '**Lernen in Zusammenhängen**' auszufüllen.

Mit dem von mir favorisierten Lernbegriff wende ich mich gegen ein Bildungsverständnis, das auf die Anhäufung von 'fachportioniertem' Wissen abzielt und gegen die – meiner Meinung nach unpädagogische – Auffassung, isoliert vermitteltes Kanonwissen würde sich im Kopf des Lernenden quasi selbständig zu einer Einheit formieren; dies impliziert eine Abkehr von dem auf Einzelfächer ausgerichteten und von praktischer Erfahrung getrennten 'Fachlernen', eine **Abkehr von der reinen kognitiven Wissensvermittlung**. „Heute wissen wir, daß menschliches Lernen sich ausschließlich als praktische Tätigkeit, als ein Sich-Abarbeiten vollzieht und niemals so wie beim Mauersegler, der das Fliegen- und Mückenfangen tatsächlich vom Nest aus, rein durch Zuschauen, lernt und es tatsächlich schon kann, wenn er zum erstenmal hinausmuß. Dagegen hat noch kein Mensch das Schwimmen im Stroh gelernt (Mütter wissen, daß selbst das Saugen durch Praxis gelernt werden muß; durch ein Suchen und Kommunizieren und Ausprobieren), und so ist es zu einer zentralen Anforderung an jegliche **Erziehung** und **Bildung** geworden, daß sie sich bis in die **konkrete Praxis in konkreten Ernstsituationen** hinein zu **verlängern** habe und **dort** erst ihre **Bewährung** finde.

(Um Mißverständnissen vorzubeugen: natürlich kann man sich schon auf dem Trockenen die Atemtechnik eines Schwimmers antrainieren, natürlich kann man in Theorie- und Simulationsräumen für die Praxis lernen; es handelt sich dann aber immer um vorzeitig abbrechendes Lernen: man kann dies und jenes, hat durchaus ein gewisses „Rüstzeug“ (wie früher die Geschichtslehrer immer sagten zur Rechtfertigung der Daten, die man lernen mußte), man besitzt aber noch nicht die KOMPETENZ für die Bewältigung der stets durch

ein Plus an Komplexität gekennzeichneten, alles sozusagen noch einmal auf den Kopf stellenden konkreten ERNSTSITUATIONEN." ¹¹⁾

Die unterrichtliche Umsetzung dieses integrierten Lern- und Bildungsbegriffs macht curriculare Konzentration auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme ¹²⁾, auf Kernfragen unserer individuellen und gesellschaftlichen Existenz erforderlich.

Die Auseinandersetzung mit exemplarischen ¹³⁾ Schlüsselproblemen sollte zur Aneignung ganzheitlicher Kompetenzstrukturen, zum Erwerb sog. gesellschaftlicher Schlüsselqualifikation führen.

Oskar Negt ¹⁴⁾ bringt als Ziele für eine 2. Bildungsreform folgende sechs Schlüsselqualifikationen in die Diskussion ein:

1. Lernen muß wesentlich auf die Herstellung von Zusammenhängen gerichtet sein (...)

Die Verarbeitungsfähigkeit von Informationen ist eine zentrale Kompetenz, die erzeugt werden muß, und zwar die Verarbeitungsfähigkeit von Informationen in Zusammenhängen.

Ich glaube, daß es für Lernprozesse notwendig ist, die eigenen Interessen auf allgemeine Zusammenhänge zu beziehen. Das heißt, daß der Mensch an dem **be-teiligt** ist, was er **lernt** ...

2. Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen (...)

Die zweite Kompetenz besteht in einer Welt, in der ... die Menschen immer aus ihren Lebenszusammenhängen herausgestoßen werden. Vertreibung ist ein Element unserer Gesellschaft, Vertreibung aus gegebenen Zusammenhängen, Vertreibung aus Situationen...

Es gibt auch eine Vertreibung aus dem Erwerbssystem. Wie kann man die Arbeitslosen anders sehen? Max Weber hat einmal sinngemäß gesagt: 500 Jahre hat es gedauert, bis der Mensch gelernt hat, so etwas wie eine Berufsethik zu entwickeln, das heißt, freiwillig zu arbeiten, sogar mit Genuß zu arbeiten. Das ist ein gesellschaftlicher Skandal und eine Enteignung der Menschen von ihren Fähigkeiten.

3. Die technologische Kompetenz: Gesellschaftliche Wirkungen begreifen

Die dritte Kompetenz bezieht sich darauf, daß in der bestehenden Erwerbsstruktur und in den übrigen Zusammenhängen so etwas wie technologische Kompetenz entwickelt werden muß ... mit technologischer Kompetenz meine ich eben nicht nur die technische Qualifikation, sondern auch das Wissen um die gesellschaftlichen Wirkungen, zu begreifen, daß Technik ein gesellschaftliches Projekt ist.

4. Die ökologische Kompetenz ... (...)

Ich meine mit 'ökologischer Kompetenz' den pfleglichen Umgang mit Menschen und Dingen, das heißt, daß Menschen und Dinge auch ihre eigenen Gesetze haben. Die Kritik der Überwältigung des einen durch den anderen, die Herrschaft des Menschen über den Menschen, ist gekoppelt an die Herrschaft des Menschen über die Natur.

5. Die Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht lernen (...)

Ich plädiere für ... die Kompetenz der Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, das heißt für eine Sensibilität gegenüber dem, was ungleich und was ungerrecht ist. ..., für die Wahrnehmungsfähigkeit der Rechte, also das Messen der eigenen Rechte an der Realität.

6. Der Umgang mit der Zeit ist eine Dimension gesellschaftlichen Lernens.

... die Menschen müssen gerade bei beschleunigtem technologischem Wachstum,

bei schneller Entwertung und Umwertung der Dinge, so etwas wie eine geschichtliche Kompetenz lernen, den Umgang mit Zeitstrukturen." ¹⁵⁾

Damit ist m. E. der 'pädagogische Boden' bereitet, von dem aus eine 2. Bildungsreform zu erarbeiten wäre.

Auf die konkrete Ebene der gymnasialen Oberstufe reduziert, möchte ich ergänzend herausstellen, daß ihre '**verkürzte Form** zwar viele 'Durchlässigkeiten' (vor allem in großen Oberstufen) bietet, aber m. E. **keinen** ausreichenden **Raum** ¹⁶⁾ (Das Kurssystem hat versagt ¹⁷⁾ – Kurse bzw. ein 'Kurslernen' bietet keine 'Nähe'-Möglichkeiten ¹⁸⁾) zur Identitätsbildung und zum Erlernen von **Sozialkompetenz**.

Eben dieser Aspekt (**soziales Lernen**) aber muß, neben den o.g. didaktischen und bildungstheoretischen Prämissen, in der Frage der '**Organisation des Lernens in Zusammenhängen**' entscheidende Berücksichtigung finden.

Das Konzept der **Profilbildung**, wie von der Max-Brauer-Schule (Hamburg) und der Gesamtschule Hagen-Haspe bereits betrieben und z.B. von der GEW Niedersachsen grundsätzlich angestrebt, scheint mir in diesem Sinne am ehesten schlüssig und zugleich die geeignetste Basis für den Aufbau einer gesamtschulspezifischen Oberstufe, der **GESAMTSCHULOBERSTUFE** zu sein.

1) Oskar Negt, 'Auf der Suche nach Orientierung und Kompetenz' in: Erziehung und Wissenschaft, 4/94

2) Oskar Negt, 'Lebendige Arbeit, enteignete Zeit', Ffm 1987

3) Andre Gorz, 'Kritik der ökonomischen Vernunft', Berlin 1989

4) Oskar Negt, 'Nichts ist teurer als überholte Verhältnisse

5) Oskar Negt, 'Auf der Suche nach Orientierung und Kompetenz' a.a.0.

6) ebenda

7) Peter Haase, in: Der Spiegel Nr. 23/1992

8) Lehner/Widmeier, 'Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft'

9) Wilhelm v. Humboldt, 'Theorie der Bildung des Menschen', Darmstadt 1960

10) Ulrich Schnabel, 'Und der Laie steht im Regen', in: Die Zeit, Nr. 41/1992 11) Hans Asbeck, in: Hans Asbeck, Burkhardt Henricke u.a.

'Für eine Erneuerung der Sekundarstufe II als Gesamtschuloberstufe, Hannover-Linden, 1990

12) W Hlafki, 'Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung,'

in: Zeitschrift für Pädagogik, August 1986, Heft 4

13) Oskar Negt, 'Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen', Ffm 1975, S. 27

14) Oskar Negt, 'Ein neuer Lernbegriff', Forum Pädagogik, 1/1990

15) ebenda

16) Hartmut v. Hentig, 'Die Schule neu denken', München 1993

17) Oskar Negt, 'Die Legitimationslast der Gesamtschule', in: Gesamtschule Lernen ohne Angst, Ffm. 1980

18) Hartmut v. Hentig, a.a.0.

Literatur

- Hans Asbeck in: Hans Asbeck, Burkhardt Hennicke u.a.: Für eine Erneuerung der Sekundarstufe II als Gesamtschuloberstufe, Hannover-Linden, 1990
- Ulrich Beck: Risikogesellschaft – Auf dem Wege in eine andere Moderne, Ffm 1986
- H. Dörlöchter/E. Stiller: Problemzentriertes Lernen im Pädagogikunterricht, in: Pädagogikunterricht, Heft 4 /Okt. 1989, S. 24 f
- Andre Gorz: Kritik der ökonomischen Vernunft, (Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft), Berlin 1989
- Peter Haase (Chef der Personalentwicklung Volkswagen Konzern Wolfsburg) in: Der Spiegel, Nr. 23/1992
- Hartmut v. Hentig: Die Schule neu denken, München 1993
- M. Horkheimer, Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Ffm 1977
- Wilhelm v. Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen, Darmstadt 1960
- J. Kant: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, 2. Werksausgabe Bd. 12, Ffm 1977
- W Klafki: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, August 1986, Heft 4
- Franz Lehner/Ulrich Widmaier: Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft
- Oskar Negt: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Ffm. 1975,
- Oskar Negt: Die Legitimationslast der Gesamtschule, in: Gesamtschule Lernen ohne Angst, Ffm. 1980
- Oskar Negt: Auf der Suche nach Orientierung und Kompetenz in: Erziehung und Wissenschaft, 4/94
- Oskar Negt: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit, Ffm. 1987
- Oskar Negt: Ein neuer Lernbegriff, Forum Pädagogik, 1/1990
- Oskar Negt: Nichts ist teurer als überholte Verhältnisse am Leben zu halten!, Frankfurter Rundschau (26.3.94)
- H. Mikelski: Für die Einheit von Erleben und Handeln, in: päd.extra und demokratische Erziehung, Oktober 1988
- Ulrich Schnabel: Und der Laie steht im Regen, in: Die Zeit, Nr. 41/1992

Teamarbeit und Integrativer Unterricht in der Oberstufe der Gesamtschule Köln-Holweide

Historische Vorbemerkung

Die Gesamtschule Köln-Holweide wurde 1973 bis 1975 geplant und nahm 1975 ihren Betrieb auf. Sie kann als eine Gesamtschule der zweiten Generation bezeichnet werden, ist aber hinsichtlich ihrer Struktur und Zielsetzung ein „Kind“ der ersten Bildungsreform der siebziger Jahre. Wegen ihres pädagogischen Konzepts, des Team-Kleingruppen-Modells (TKM), wurde die Schule in den Jahren von 1976 bis 1981 von zahlreichen wissenschaftlichen und ministeriellen Kommissionen untersucht und 1982 als eine der acht Gesamtschulen mit besonderer pädagogischer Konzeption auf Bundesebene anerkannt. 1984 machte der erste Schülerjahrgang Abitur in Holweide. Die Gesamtschule Holweide hatte seit ihrer Gründung eine gymnasiale Oberstufe, und die strukturellen Unterschiede zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II führten besonders in den ersten Jahren der Schulgeschichte zu Auseinandersetzungen über Gruppenunterricht, Methoden der Gesamtschulpädagogik und „gymnasial“ orientierte Unterrichtsformen. Die Mehrheit der Lehrkräfte, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichteten, befürwortete jedoch die TKM-Struktur und wollte Gruppenarbeit, Projektlernen und LehrerInnenteams auch in das Kursystem der Oberstufe integrieren. Sie vertraten auch die grundsätzliche Zielsetzung der Schule in der Praxis ihres Oberstufenunterrichtes, die sich folgendermaßen zusammenfassen läßt:

1. Demokratisierung der Schule durch Dezentralisierung, auch Dezentralisierung der Schulleitungskompetenz
2. Humanisierung der Schule durch Gruppenpädagogik, Binnendifferenzierung und Förderkonzepte
3. Curriculare Reform durch fächerübergreifenden Projektunterricht und politisch-soziale Handlungsorientierung in allen Fächern.

Orientiert an diesen Zielsetzungen erarbeiteten die KollegInnen der Sekundarstufe I eine integrative Form des Gruppenunterrichts, in der heute sowohl hochbegabte wie sozial benachteiligte gemeinsam mit körperlich und geistig behinderten Kindern und Jugendlichen unterrichtet werden.

Äußere Differenzierung findet nur in zwei Fächern, Englisch ab Klasse 7 und Mathematik ab Klasse 9, in zwei Niveaus statt.

Die Gesamtschule Holweide ist eine Ganztagschule mit einem differenzierten Freizeitangebot, das von den Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe I wie auch von denen der Oberstufe wahrgenommen wird. Sie hat eine zahlenmäßig große gymnasiale Oberstufe (Sechszügigkeit), die durch die Zufälligkeit der uneingeschränkten individuellen Wahlen der SchülerInnen geprägt ist. Bedingt durch die Erfahrungen mit dem TKM und mit der sozialen Erziehung in der Sekundarstufe I haben in der fast zwanzigjährigen Geschichte der Schule die Lehrerinnen der Schule eine Reihe von sozialintegrativen Elementen und Methoden des Gruppenunterrichts in das System der gymnasialen Oberstufe so integriert, daß das spezielle Profil der Gesamtschule Holweide, das durch Team und Kleingruppenarbeit, durch soziale Erziehung und Integration gekennzeichnet ist, auch in der Oberstufe erhalten bleibt.

Struktur einer Gesamtschulspezifischen Oberstufe

Die gesamtschulspezifische Form der Oberstufe wird vor allem durch fünf strukturelle Besonderheiten erreicht:

- durch ein **Tutorensystem**, das an Leistungskurse gebunden ist und jedem/r Schüler/in eine/n individuelle/n BetreuerIn und Beratung während der dreijährigen Sekundarstufe II zur Seite stellt und einen sozialintegrativen Gegenpol zu den Kursen schafft
- durch eine **spezielle Unterrichtsstruktur**, die den üblichen 45-Minuten-Rhythmus der Schulstunden weitgehend aufhebt und statt dessen einen Blockunterricht von je 135 Minuten oder drei Schulstunden pro Kurs vorsieht, in dem Gruppenunterricht und Gruppenarbeit eine zentrale Rolle spielen und der die Selbstverantwortlichkeit der SchülerInnen für ihren Lernprozeß voraussetzt
- durch eine besondere **Vorbereitung und Gestaltung der Jahrgangsstufe 11 als Brückenphase**, die sowohl für die GesamtschülerInnen wie auch für die von außen aufzunehmenden Real- und HauptschülerInnen den Übergang in die Sekundarstufe II erleichtern soll
- durch **Gruppenarbeit** und bestimmte **integrative Unterrichtsphasen** während der Jahrgangsstufen 12 und 13, wie z. B. fächerübergreifende Projekte, Betriebshospitation am Ende des ersten Halbjahrs 12 und eine fächer - oder kursübergreifende Studienfahrt zu Beginn des 13. Jahrgangs
- durch die Bildung von **LehrerInnenteams in den Jahrgängen der Sekundarstufe II**

Die so entstandene Unterrichts- und Arbeitsstruktur hebt die Vereinzelung der Schüler und Schülerinnen in der gymnasialen Oberstufe weitgehend auf und schafft ein institutionelles Gegengewicht zu der individuellen Differenzierung des schulischen Lernprozesses im Kurssystem. Sie ermöglicht darüber hinaus, Probleme einzelner oder Lerngruppen frühzeitig zu erkennen und durch die Teamarbeit der Lehrer und Lehrerinnen im Jahrgang geeignete Lösungswege zu finden und kursübergreifend durchzuführen.

Sie gewährleistet die ständige Kommunikation und Kooperation der Kurslehrer untereinander und mit den Schülern und Schülerinnen. Diese werden von den Lehrkräften in ihrer persönlichen Entwicklung ganzheitlich als Personen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen wahrgenommen und entsprechend beraten und betreut.

Tutorenbetreuung

Um die positive Erfahrung mit der Betreuung von Klassen durch jeweils zwei Tutoren in der Sekundarstufe I auch in der Oberstufe fortzusetzen, wird die Tutorenbetreuung auch im Kurssystem beibehalten. Es gelingt aber aus organisatorischen Gründen nicht immer, zwei Tutoren zur Betreuung eines Kurses einzusetzen, so daß manche Kurse nur einen Tutor oder eine Tutorin haben.

Die Schüler und Schülerinnen wählen vorläufig ihre späteren Leistungsfächer bereits vor Eintritt in die Sekundarstufe II. Die Lerngruppen in diesen Fächern werden zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 bereits so zusammengesetzt, daß nach dem ersten Halbjahr des 11. Jahrgangs innerhalb dieser Kurse keine grundsätzliche neue Zusammensetzung der Lerngruppen nötig wird, auch wenn einzelne SchülerInnen bei der endgültigen Wahl (nach dem ersten Halbjahr 11) ihre Leistungsfächer wechseln. Dies ermöglicht es, einen der beiden späteren Leistungskurse bereits zu Beginn des 11. Jahrgangs zur Tutorengruppe zu machen. Der/die entsprechende Leistungskurslehrer/in wird damit zur/m BeraterIn und

BetreuerIn dieses Kurses für die drei Jahre der Oberstufe. Einmal pro Woche findet eine Tutorenstunde statt, in der schulorganisatorische Probleme, Fragen zur Schullaufbahn, aber auch private Probleme der SchülerInnen besprochen werden können. In dem ersten Halbjahr des 11. Jahrgangs betreut der/die Tutoren ihre Schüler und Schülerinnen auch in der Übungsstunde und möglichst in einem Angleichkurs. Außerdem wird die Kursbelegung der Schüler und Schülerinnen so gestaltet, daß sie von ihrem/r Tutor/In möglichst noch in mindestens einem Grundkurs unterrichtet werden. In der Jahrgangsstufe 13 führen in der Regel die Tutorenkurse die Abschlußfahrt durch, wobei sich jedoch häufig mehrere Kurse aus ökonomischen Gründen für ein gemeinsames Ziel entscheiden.

Unterrichtsorganisation

Auch in der Organisation des Unterrichts, der Jahrgangsarbeit und der Rhythmisierung des Lernprozesses sollten soweit wie möglich gemeinsame Strukturen zwischen Sekundarstufe I und II erhalten bleiben.

Die Vorbereitungen für einen Jahrgang der Oberstufe fangen in der GE Holweide bereits an, wenn sich die entsprechenden SchülerInnen noch in der Jahrgangsstufe 10 befinden. Ein Jahr vorher wählt die Lehrerkonferenz den/die Beratungslehrer/in für diesen kommenden 11. Jahrgang. Diese Person ist nicht nur für die Beratung der Schülerlaufbahnen ihres Jahrgangs während der Oberstufe zuständig, sondern nimmt die Funktionen eines Jahrgangleiters wahr und ist Mitglied der Schulleitungsgruppe. Sie organisiert die Vorbereitung des 11. Jahrgangs, stellt das LehrerInnenteam des Jahrgangs zusammen, für das sich die interessierten KollegInnen melden. Sie führt in Kooperation mit dem Leiter der Oberstufe die Einrichtung der Kurse, die Unterrichtsverteilung, die Stundenplangestaltung sowie die Organisation des schulischen Alltags während der dreijährigen Oberstufe durch. (Ein Jahrgang umfaßt ca. 120 SchülerInnen)

Zeitliche Unterrichtsstruktur

Der Fachunterricht findet außer in den Fremdsprachen in Dreistundenblöcken statt. Die SchülerInnen haben dadurch in ihren Grundkursen nur einmal pro Woche Unterricht, in den Leistungskursen, die sechsstündig unterrichtet werden, finden pro Woche zwei Kurse statt. Für die in Jahrgangsstufe 9 und 11 einsetzenden Fremdsprachen gilt aus fachdidaktischen Gründen eine andere Unterrichtsorganisation, es finden pro Woche je eine Doppelstunde und eine Einzelstunde statt.

In den gesellschaftswissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen, künstlerischen Fächern sowie im Fach Deutsch und Mathematik hat sich das Dreistundenraster für den Unterricht bewährt. Man kann beispielsweise im naturwissenschaftlichen Unterricht Versuche von SchülerInnen durchführen lassen, diese auswerten und im gleichen Block auch Transferaufgaben stellen. Man kann im Fach Deutsch Interpretationen und Textanalysen nicht nur besprechen, sondern auch schriftlich formulieren lassen. In allen sprachlichen Fächern können Textproduktionen in den Unterricht integriert werden, die bei dem üblichen 45-Minuten-Rhythmus des Fachunterrichts sonst meist als Hausaufgaben gegeben werden. Die dreistündigen Unterrichtsblöcke zwingen zur Rhythmisierung des Unterrichts. Lehrervortrag und Unterrichtsgespräche müssen ergänzt werden durch Phasen von Partner- und Gruppenarbeit oder durch individuelle Arbeitsaufträge. Auch projektartiges und selbstorganisiertes Lernen lassen sich in dieser Unterrichtsorganisation gut verwirklichen. Schülerinnen und Schüler können selbst Informationen zu einem Unterrichtsthema in der Schulbibliothek beschaffen, Filme, Bilder, Versuche oder Karten und Tabellen auswerten, und im gleichen Unterrichtsblock können die Ergebnisse dieses selbständigen Lernprozesses verglichen und besprochen werden. Diese zeitliche Unterrichtsgestaltung gestattet es auch, in

einzelnen Blöcken den Unterricht außerhalb der Schule durchzuführen, zum Beispiel in Museen, in Bibliotheken, in Archiven oder an anderen Orten, die für das jeweilige Fach besonders anschauliches Lernmaterial bieten.

Die Schüler und Schülerinnen haben pro Tag nur drei verschiedene Fächer. Durch die langen Unterrichtsblöcke wird auch der ständige Wechsel von einem Fach zum nächsten vermieden, und der schulische Alltag gestaltet sich für Lehrende und Lernende übersichtlich und weniger hektisch als der Kursunterricht im 45-Minuten-Rhythmus. Dieses Stundenraster verlangt aber von den Lernenden eine relativ selbständige Organisation ihres eigenen Lernprozesses. Sie müssen von einer Woche zur nächsten ihre Aufgaben selbständig bearbeiten, im Gedächtnis behalten, wieweit der thematische Lernprozeß fortgeschritten ist und an diesen anknüpfen können. Wenn sie einen Block versäumt haben, müssen sie eigenständig das Versäumte nacharbeiten. Von der Lehrkraft verlangt diese Unterrichtsorganisation eine inhaltliche und zeitliche Vorausplanung für das jeweilige Halbjahr. Für die einzelnen Fächer führen die FachlehrerInnen des Jahrgangsteams diese Planung oft gemeinsam durch, die Themen und teilweise auch die Lernziele sind so in allen Kursen eines Faches ähnlich, es gibt nur jeweils qualitative Unterschiede zwischen der thematischen Arbeit in den Grund- und Leistungskursen.

Lernorte

Auch in der Oberstufe soll an die positiven Erfahrungen aus der Sekundarstufe I mit festen Klassenräumen angeknüpft werden. Auch für ältere Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, weitgehend in nur einem, „ihrem Klassenraum“ unterrichtet zu werden. Die Erfahrungen aus dem integrativen Unterricht der Sekundarstufe I in Holweide zeigen, daß ein fester Ort, an dem die Jugendlichen möglichst viel ihrer Unterrichtszeit verbringen, das Lernklima wesentlich verbessert.

Dieser vermittelt außerdem Sicherheit und Orientierung und trägt zur Identitätsbildung der Kurse bei, da sie diesen Raum nach eigenen Vorstellungen gestalten können und die Unterrichtsmaterialien zu bestimmten Themen im Raum präsent bleiben können. Der Klassenraum im strengen Sinne entfällt in der Oberstufe durch die Auflösung der Klassen und die Einführung des Kurssystems, dennoch haben wir durch verschiedene organisatorische Vorgaben soviel wie möglich von dem Klassenraumprinzip erhalten:

- Alle nicht fachgebundenen Unterrichtsräume eines Jahrgangs liegen nebeneinander im gleichen Flur.
- Die Tutoren- und Übungsstunden finden im gleichen Raum statt wie die Leistungskurse, die der/die Tutor/in unterrichtet.
- Das Lehrerzimmer des jeweiligen Jahrgangs liegt im gleichen Bereich wie die nicht fachgebundenen Unterrichtsräume des Jahrgangs.

Die positiven Konsequenzen einer solchen Raumverteilung sind leicht ersichtlich. Lernende und Lehrende begegnen sich ständig im Flur ihres Jahrgangs. Die Kommunikation wird dadurch erleichtert. Gerade in Konfliktfällen zeigt sich, wie wichtig dies ist. Der entsprechende Tutor, die entsprechende Tutorin kann sofort hinzugezogen werden, so können meist Eskalationen des Konfliktes vermieden werden. Informationen können schnell auch durch ein Schwarzes Brett des Jahrgangs weitergegeben werden. Während der Tutoren- und Übungsstunden sind alle Mitglieder des Jahrgangs gleichzeitig anwesend, persönliche Probleme, fächerübergreifende Aufgaben und Fragen, Exkursionen, Betreuung des Oberstufenraums, Schullaufbahnprobleme sowie Fragen zu Klausuren und Prüfungen können zu einem festen Termin in der Woche kursübergreifend besprochen werden.

Für Freiblöcke und Pausen steht den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe ein Aufenthaltsraum zur Verfügung, der von ihnen selbst gestaltet und betreut wird. Zu Beginn jedes Schuljahres wird für jeden Wochentag eine Betreuungsgruppe von drei bis vier SchülerInnen festgelegt, die den Raum in Ordnung hält, in den Pausen Kaffee und Brötchen oder Kuchen verkauft und die täglichen Einnahmen verwaltet. Dieser „Oberstufenraum“ ist zugleich ein Treffpunkt für informelle Arbeitsgruppen und jahrgangsübergreifende Veranstaltungen (z. B. Oberstufenfete, Filmvorführungen u.a.)¹⁾.

Soziale Erziehung

Exkursionen, Tutandentage und Pädagogische Seminare

Insbesondere in der Jahrgangsstufe 11 wird der Fachunterricht in den Kursen ergänzt durch Tutandentage und Exkursionen vor allem in den zukünftigen Leistungsfächern. Diese sollen einerseits der fachlichen Motivation dienen, andererseits aber auch die Beziehung der SchülerInnen untereinander und die Bildung von effektiven Arbeitsgruppen fördern. Daher werden für die Exkursionen Arbeitsaufträge für Kleingruppen vergeben, die diese dann selbständig bearbeiten. In der gleichen Weise lassen sich auch mehrtägige pädagogische oder fachliche Seminare innerhalb und außerhalb der Schule organisieren, während derer die in Kleingruppen aufgeteilten Kurse selbsttätig ihre vorher festgelegten Arbeiten durchführen. Pro Halbjahr gibt es neben dem üblichen Elternsprechtag einen sogenannten Tutandentag, an dem Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, mit den FachlehrerInnen und mit ihren Tutoren ausführlich über ihre individuellen Arbeits- und Leistungsprobleme und ihre Schullaufbahn zu sprechen. In manchen Tutorengruppen wird dieser Tag auch für ein „schönes Gemeinschaftserlebnis“ des Kurses, ein gemeinsames Frühstück, einen Kinobesuch oder einen gemeinsamen Ausflug genutzt.

Solche regelmäßig sich wiederholenden integrativen Elemente im Ablauf des Schullalltags verbessern nach unserer Erfahrung auch die Kommunikation und Motivation im Unterricht.

Gesamtschulspezifische Gestaltung der Jahrgangsstufe 11 als „Brückenphase“ Das Drei-Phasen-Modell des Übergangs von Sekundar- stufe I zur Sekundarstufe II

1. Vorbereitungsphase

Am Ende des ersten Halbjahres der Jahrgangsstufe 10, wenn die Abschlußprognosen für die Schüler und Schülerinnen relativ feststehen, beginnt für diejenigen, die die Sekundarstufe II besuchen sollen, die Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe.

Im Januar des 10. Schuljahres führen wir das Projekt „Was kommt nach 10?“ durch. Die Schüler und Schülerinnen, die die Schule verlassen, machen in dieser Zeit (in der Regel zwei Wochen) ein kurzes Betriebspraktikum, während die zukünftigen Oberstufen-SchülerInnen gezielt auf die Oberstufe vorbereitet werden. Sie erleben zum ersten Mal den Blockunterricht der Oberstufe, sie lernen in Informationsstunden Fächer kennen, die sie bisher nicht hatten, (wie z. B. Philosophie, Erziehungswissenschaften, Russisch u.a.), und sie erhalten eine ausführliche Erklärung zum Kurssystem sowie zur Wahl der Grund- und Leistungsfächer. Am Ende dieses Projektes stehen die vorläufigen Kurswahlen. Die endgültigen Wahlen für die Leistungskurse erfolgen dann nach dem ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 11. Die Ergebnisse dieser vorläufigen, frühzeitigen Kurswahlen sind die Grundlage, auf der der Bedarf an LehrerInnen, an Kursen und die neueinsetzenden Fremdspra-

chen geplant werden. Der/die JahrgangsteamerIn bildet mit den Kollegen, die später im 11. Jahrgang unterrichten wollen, in der Regel mindestens vier Monate vor Beginn des 11. Jahrgangs ein Jahrgangsteam, in dem die Tutorengruppen, die Unterrichtsverteilung und die besondere Gestaltung der Jahrgangsstufe 11 gemeinsam beraten werden. Dieses Jahrgangsteam soll während der dreijährigen Sekundarstufe II personell möglichst stabil bleiben. Es werden daher solche Personen von den Interessenten ausgesucht, die mehrere Fächer in dem Jahrgang unterrichten und möglichst ihr gesamtes Stundendeputat in die Arbeit des Jahrgangs einbringen können. Die Stabilität des Jahrgangsteams und die Tatsache, daß ein Teil der Lehrenden nur in diesem einen Jahrgang der Sekundarstufe II unterrichtet, sind wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen der integrativen Unterrichtsorganisation und für die Durchführung von fächer- und kursübergreifende Unterrichtsphasen.

2. Grundorientierung und Kennenlernphase in der Jahrgangsstufe 11

Die Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 11 beginnen die Oberstufe in der Regel mit einem Projekt „Einführung in die Oberstufe“, in dem sie nur oder überwiegend von ihren Tutoren unterrichtet werden. Dieses Projekt soll einerseits dem Kennenlernen der Tutorengruppe und der Tutoren dienen, andererseits soll diese Einführung auch Regeln, Normen (z. B. Gesprächsregeln, Pünktlichkeit, Entschuldigungen, Umgang mit Arbeitsmaterial, Verhalten bei Klausuren) und Methoden für selbständiges Lernen in der Oberstufe vermitteln. Einen zusätzlichen Schwerpunkt legen wir in dieser Phase auch auf Bildung von Arbeitsgruppen in den Kursen, die die späteren Leistungskurse der SchülerInnen sein werden. Während oder im Anschluß an das einwöchige Einführungsprojekt finden auch Exkursionstage statt, die dem vertiefenden Kennenlernen in den neuen Lerngruppen dienen sollen. Besonders wichtig ist dieses Einführungsprojekt für die Schüler und Schülerinnen, die von Haupt- und Realschulen kommen und in die Oberstufe der Gesamtschule neu eintreten, sie können alle Regeln, schulischen Einrichtungen und ihre neuen MitschülerInnen während des Projektes intensiv kennenlernen und müssen sich noch nicht sofort mit ihren Fächern befassen.

Im Fachunterricht des ersten Halbjahres der Jahrgangsstufe 11 werden die Schüler neben den fachlichen Inhalten auch mit Verfahren und Methoden des selbstorganisierten Lernens vertraut gemacht. Sie können so lernen, eigene Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten realistisch zu beurteilen und zu den Leistungsanforderungen in der Oberstufe in Beziehung zu setzen. Die Lehrkräfte sollen arbeitstechnische Mängel und fachliche Defizite der Lernenden erkennen und geeignete Fördermaßnahmen einsetzen. Als gute Methode, um dieses Ziel zu erreichen, hat sich die sogenannte Metakommunikation im Unterricht bewährt. Dies bedeutet, daß Lehrende und Lernende im Unterrichtsprozeß in Abständen immer wieder ein Metagespräch über das Unterrichtsgeschehen führen. In diesem Metagespräch soll über den Unterricht reflektiert werden.

Es können gruppenspezifische Probleme besprochen, es kann in sachlicher Form Kritik am Unterrichtsgeschehen und am Lehrer-Schüler-Verhältnis geübt werden. Durch die Methode „des Blitzlichts“ können auch die emotionalen Befindlichkeiten in der Lerngruppe dargestellt werden.

Die Metakommunikation ist ein gutes Verfahren, um Mißverständnisse, unangemessenes Schülerverhalten, zu hohe Leistungserwartungen der Lehrenden und methodisch didaktische Irrwege zu erkennen, zu besprechen und für den zukünftigen Lernprozeß zu vermeiden. Pro Woche findet zusätzlich zum Unterricht die bereits beschriebene Tutorenstunde statt, die unter anderem auch der Besprechung von Schülerfragen dienen soll. Außerdem bieten wir in dem ersten Halbjahr eine betreute Übungsstunde an, in der den Schülern und

Schülerinnen individuelle fachliche Hilfen vermittelt werden. Je nach Leistungs- und Wissensstand werden sie auch zur Teilnahme an ein bis zwei Angleichkursen verpflichtet.

Ein besonderes strukturelles Problem ergibt sich durch die überwiegend ausländischen SchülerInnen, die von Real- und Hauptschulen in die Oberstufe der GE eintreten, da sie mit den Einrichtungen der Schule nicht vertraut sind und meist wenig Erfahrung mit Gruppenunterricht haben. Wenn diese SchülerInnen sich frühzeitig anmelden, können sie bereits an dem Projekt „Was kommt nach 10?“ teilnehmen und so die Schule und die Struktur der Oberstufe kennenlernen.

Für die meisten vollzieht sich dies Kennenlernen der Schule aber in den ersten Wochen der Jahrgangsstufe 11. Während des Projektes „Einführung in die Sekundarstufe II“ wird an einem Vormittag eine Führung durch das Schulgebäude veranstaltet, bei der „alte SchülerInnen“ den „neuen“ nicht nur das Schulgebäude sondern auch die Regeln innerhalb der Schule vorstellen.

Außerdem achten wir besonders auf die Bildung heterogener Arbeitsgruppen in den Kursen, so daß die von auswärts kommenden Schüler oder Schülerinnen immer mit den alt-ingesessenen gemischt werden.

3. Selbstorganisation und Leistungsmotivation

Nach der endgültigen Wahl der Grund- und Leistungsfächer erfolgt im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 verstärkt die Einübung der selbstorganisierten fachlichen Lernprozesse. Die Lernenden sollen sich ihrer Eigenverantwortlichkeit für ihren Lernprozeß bewußt werden und Methoden einüben, um diesen Lernprozeß möglichst optimal gestalten zu können. Dies kann eingeleitet werden durch ein fächerübergreifendes Projekt zu Lern-techniken oder durch Einüben bestimmter Lerntechniken im Fachunterricht.

Hierbei lernen die Schüler und Schülerinnen vor allem, wie man Notizen im Unterricht macht, Protokolle schreibt, sich sinnvoll von einer Woche zur nächsten auf den Unterricht vorbereitet, wie man Informationen zu einem Sachgebiet beschafft, ein Referat schreibt, einen Vortrag hält, sich auf Klausuren und mündliche Prüfungen vorbereitet und eine Unterrichtsphase selbst gestaltet.

Neben den praktischen Übungen können auch analytische Verfahren zur Feststellung des eigenen Lerntyps und der individuellen Stärken und Schwächen eingesetzt werden. Natürlich gelingt es nicht, durch ein Projekt oder eine intensive Übungsphase diese methodischen Kenntnisse so zu vermitteln und zu festigen, daß alle Schüler und Schülerinnen sie auch wirklich beherrschen. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es auch während der Jahrgangsstufen 12 und 13 des beständigen und wiederholten Trainings in den Kursen. Wichtig erscheint uns jedoch, daß in der Jahrgangsstufe 11 den Lernenden bereits deutlich wird, welche methodischen Lernziele in der Oberstufe erreicht werden sollen und welche Verfahren ihnen dazu helfen können, diese möglichst optimal zu verwirklichen. Es soll ihnen auch bewußt werden, daß nicht in erster Linie die Lehrkräfte sondern der/die einzelne SchülerIn selbst bestimmt, – durch ihre Fähigkeiten und die Intensität ihrer Arbeit – wie weit er/sie diese Zielsetzungen tatsächlich in seinem/ihrem Lernprozeß erreicht.

Diese Gestaltung der Jahrgangsstufe 11 soll eine gute soziale und methodische Basis für das selbständige Lernen legen. Dazu wird besonderer Wert gelegt auf:

- die Bildung von möglichst effektiven, konfliktentlasteten Lerngruppen, auf positive gruppensdynamische Erlebnisse und soziale Integration der SchülerInnen von anderen Schulen, - das Kennenlernen und Einüben der Regeln und Normen im Kursunterricht der Oberstufe, das Erkennen der eigenen Schwächen und Stärken, die

Stärkung der Motivation und der Selbstverantwortlichkeit für den eigenen Lernprozeß,

- das Kennenlernen und Einüben von Methoden und Verfahren zum selbständigen Lernen

Gruppenunterricht und Gruppenarbeit in der Oberstufe

Durch das TKM ist es in der GE Holweide in der Sekundarstufe I selbstverständlich, daß die Schüler und Schülerinnen in allen Klassen in Gruppen sitzen, die heterogen zusammengesetzt sind. Ziel des Gruppenunterrichts ist, daß die Heranwachsenden lernen sollen, sich gegenseitig zu akzeptieren, Toleranz gegenüber Andersdenkenden zu üben und sich gegenseitig zu unterstützen. Um dies zu erreichen, bleiben die Kleingruppen (Tischgruppen) über einen längeren Zeitraum (mindestens ein halbes Jahr) unverändert zusammen. Die Kinder und Jugendlichen sollen auf diese Weise lernen, sich ihren Problemen zu stellen und sich nicht durch Gruppenwechsel einer Problemlösung zu entziehen.

Der Unterricht nach dem TKM erfordert nicht als ständige Unterrichtsform die Gruppenarbeit. Vielmehr ist Gruppenarbeit auch im TKM nur eine von möglichen Unterrichtsformen. Frontalphasen, Einzelarbeit und Partnerarbeit sind für die Gruppenpädagogik ebenso wichtig und wünschenswert, wie die Gruppenarbeit im engeren Sinne.

Gruppenarbeit muß begrifflich noch weiter differenziert werden, in arbeitsgleiche und arbeitsteilige Gruppenarbeit. Arbeitsgleiche Gruppenarbeit, bei der alle Gruppen dieselbe Aufgabe bearbeiten, ist von der Einzelarbeit in traditioneller Auffassung dadurch unterschieden, daß die Lernenden idealerweise zu Beginn der Arbeitsphase sich in der Gruppe darüber verständigen sollen, was sie tun müssen, und wie sie dabei vorgehen und sich gegenseitig helfen können. Selbst wenn dies nicht immer gelingt, bleibt dieses Ziel bestehen. Die arbeitsgleiche Gruppenarbeit nimmt nach unserer Erfahrung in der Sekundarstufe I einen großen Raum ein. Für die Sekundarstufe II ist es nötig, verstärkt arbeitsteilige Gruppenarbeit mit den Schülern und Schülerinnen einzuüben.

Arbeitsteilige Gruppenarbeit, bei der sich die Schüler und Schülerinnen die Aufgaben nach Interessen und Fähigkeiten aufteilen können, verlangt besondere Vorbereitung bzw. geeignete Aufgabenstellungen. Den Gruppenunterricht ständig arbeitsteilig durchzuführen, stellt aber einerseits eine Überforderung bei der Unterrichtsvorbereitung dar und ist andererseits als Unterrichtsform zu einseitig und nicht jedem Unterrichtsgegenstand angemessen. Die Lernenden sollen ebenfalls Einzelarbeit und Partnerarbeit sowie das aufmerksame Verfolgen von Lehrervortrag oder Schülerreferat im Unterricht einüben.

Heterogenität und Stabilität der Gruppen

Wie schon erwähnt, bleiben die Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I für einen längeren Zeitraum in der Kleingruppe zusammen. Im 9. und 10. Schuljahr ist auch die Arbeit in flexiblen Gruppen (Interessengruppen) möglich. Die Jugendlichen sollen die Gelegenheit haben, sich nach eigenen Interessen, auch nach Leistungsfähigkeiten oder nach gemeinsamen Zielsetzungen zu gruppieren, damit sie auch lernen, mit anderen zu kooperieren, mit denen sie nicht so vertraut sind. Dies soll nicht bedeuten, daß die stabilen Tischgruppen vollständig aufgegeben werden, sondern daß eine allmähliche Umgewöhnung im Sinne von Selbständigwerden stattfindet. Die Kriterien "Heterogenität," und „Stabilität" können vor allem im 10. Jahrgang in ihrer Bedeutung etwas zurücktreten, um den Jugendlichen, die nach dem Abschluß im 10. Jahrgang außerhalb der Schule oder in der Oberstufe auf sie zukommenden Umstellungen zu erleichtern.

Die Oberstufe ist keine Fortführung der Gesamtschule, sondern sie ist nach gymnasialen Richtlinien organisiert. Dies hat – wie bereits beschrieben – erhebliche Veränderungen für die Schüler und Schülerinnen zur Folge.

Vor allem werden im Unterricht höhere Leistungsanforderungen an den Einzelnen gestellt und neue Arbeitsmethoden verlangt. In einer Befragung des 12. Jahrgangs im Schuljahr 1989/90 zum Thema Gruppenunterricht in der Oberstufe, haben etwas mehr als 80% der Schüler und Schülerinnen an der GE Holweide gesagt, daß es ihnen schwer bzw. sehr schwer fällt, alleine zu arbeiten, weil sie das Arbeiten in der Gruppe gewöhnt sind. Auch glauben ungefähr ebenso viele (79%), daß die Arbeitsergebnisse durch Zusammenarbeit mit anderen besser werden, als wenn sie alleine arbeiten. Als weitere Vorteile des Gruppenunterrichtes werden genannt, daß man sich in der Gruppe eher etwas zu sagen traut (63%), daß in der Gruppe mehr Ideen zusammenkommen (89%), daß man in der Gruppe freundlich miteinander umgehen kann (73%). Als problematisch an der Arbeit in der Gruppe wird gesehen, daß eher die besseren Schüler und Schülerinnen in der Gruppe aktiv arbeiten (60%), daß Unruhe (88%) und Konflikte (75%) die Arbeit in der Gruppe stören können. Allerdings glauben 58,5 % aller Jugendlichen nicht, daß durch die Erklärungen von Lehrenden schnellere und bessere Arbeitsergebnisse erzielt werden können.

Das Ergebnis dieser Umfrage zeigt, daß es durchaus sinnvoll ist, auch in der gymnasialen Oberstufe Gruppenunterricht und Gruppenarbeit durchzuführen.

Gruppenunterricht heißt hier, daß die Lernenden jeweils in ihrem Kurs in Gruppen sitzen, daß es aber Phasen im Unterricht gibt, in denen sie alleine arbeiten müssen oder der ganze Kurs gemeinsam mit dem/der Kursleiterin arbeitet oder Lehrervortrag bzw. Frontalunterricht stattfindet.

Bei der Bildung der Gruppen in der Oberstufe sind andere Kriterien als bei der Gruppenbildung in der Sekundarstufe I zu beachten:

- Es gibt keine festgelegte Anzahl von Gruppen in den Kursen, auch die Gruppengröße kann nicht prinzipiell festgeschrieben werden, da die Kurse unterschiedlich groß sind. Wünschenswert sind Gruppen von mindestens vier und nicht mehr als sechs SchülerInnen.
- Die Anzahl von Jungen und Mädchen kann in den einzelnen Kursen sehr unterschiedlich sein. Es ist trotzdem sinnvoll, Jungen und Mädchen zu mischen, denn die Erfahrung hat gezeigt, daß homogene Jungen- oder Mädchengruppen Probleme mit sich bringen. In reinen Jungengruppen treten verschärft Konflikte und Unruhe auf. Reine Mädchengruppen, vor allem solche, in denen überwiegend ausländische Jugendliche sich zusammensetzen, laufen Gefahr, sich zu wenig aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen.
- Die Anzahl der Lernenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, kann von Kurs zu Kurs stark variieren, dennoch sollten auch hier Gruppen von nur ausländischen SchülerInnen vermieden werden.
- Die Dauer des Zusammenbleibens einer Gruppe ist nicht von vorneherein festzulegen. Nach unseren Erfahrungen bleiben die Kleingruppen jedoch innerhalb eines Schuljahres relativ stabil, wenn die Jugendlichen in der Anfangsphase des Schuljahres genügend Zeit zum gegenseitigen Kennenlernen und zum bewußten Vollzug der Gruppenbildung bekommen.
- In der Sekundarstufe I ist es üblich, leistungsstarke Schüler und Schülerinnen bei der Gruppenbildung mit schwächeren zu mischen. In der Sekundarstufe II ist die Spanne der Leistungsfähigkeit erheblich geringer, dennoch gibt es auch hier durch

das individuelle Leistungsvermögen der Lernenden in den einzelnen Fächern erhebliche Leistungsunterschiede.

Die Teilnehmer eines Kurses sollten sich selbst genau überlegen, wie die Gruppen, in denen sie arbeiten wollen, leistungsmäßig zusammengesetzt sein sollen. Es ist nach unserer Erfahrung durchaus individuell unterschiedlich, wodurch in der Gruppe ein arbeitsförderndes Klima erzeugt wird. Man sollte daher die Lernenden auffordern zu prüfen, ob sie lieber mit jemandem zusammen arbeiten wollen, der besser, gleich gut, schlechter als sie selbst oder der besonders hilfsbedürftig ist. Letzteres muß nicht unbedingt einen Nachteil für die helfenden Mitschüler oder Mitschülerinnen darstellen, denn viele der Jugendlichen haben immer wieder erklärt, daß sie Aufgaben oft dann erst richtig verstehen, wenn sie diese jemandem anderen ausführlich erklären müssen.

Da die Schüler und Schülerinnen eines Kurses in der Mehrzahl drei Jahre bis zum Abitur in ihren Kursen zusammenbleiben, empfiehlt es sich, auf die Bildung arbeitsfähiger Gruppen zu Beginn der Oberstufe ein besonderes Augenmerk zu legen. Lehrende und alle Kursteilnehmer sollten die Anzahl, Größe und die Zusammensetzung der Gruppen je nach fachlichen Erfordernissen und nach Gesichtspunkten der Arbeitsoptimierung im Kurs gemeinsam reflektieren und dies wenn nötig zu Beginn eines jeden neuen Schuljahres oder Halbjahres wiederholen.

Der Unterricht in der Oberstufe I findet nicht durchgängig in allen Kursen als Gruppenunterricht statt, aber auch in Kursen, in denen die Lernenden nicht immer in Tischgruppen sitzen, findet Gruppenarbeit statt. Diese Form der Gruppenarbeit kann so aussehen, daß in einem Kurs zu bestimmten Themen die Gruppen jeweils neu gebildet werden. Zeitlich begrenzte themenbezogene Arbeitsgruppen eignen sich besonders gut für projektartiges Arbeiten über mehrere Wochen hinweg oder für die Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsphasen durch Schüler und Schülerinnen sowie zur gemeinsamen arbeitsteiligen Ausarbeitung von Referaten.

Arbeitsfähige Gruppen, in denen die Jugendlichen sich auch emotional wohlfühlen, sind insbesondere für die Jahrgangsstufe 11 wichtig und steigern nach unserer Erfahrung die Leistungsfähigkeit in den Kursen.

Integrative und fächerübergreifende Unterrichtsphasen

Neben den sozialintegrativen Elementen der Unterrichtsgestaltung wie Tutandentage, Exkursionen u.a. und den bereits beschriebenen Projekten in der Jahrgangsstufe 11 führen die einzelnen Jahrgänge unterschiedliche **themenbezogene, meist fächerübergreifende Projekte** durch. Die Themen und die Organisationsformen der Projekte richten sich vorwiegend nach den Interessen der jeweiligen Lerngruppen und des Lehrerteams. So hat z.B. ein Jahrgang ein fächerübergreifendes Projekt zum Thema „Renaissance“ durchgeführt, bei dem verschiedene Kurse jeweils von ihrem Fachgebiet her einen Aspekt dieser Epoche erarbeitet haben, so daß die Schüler und Schülerinnen in jeweils anderer Sichtweise diese Epoche kennenlernten. Ein anderer Jahrgang hat ein Projekt zu fächerübergreifenden Lerntechniken durchgeführt, bei dem während der gesamten Zeit in den Tutorengruppen gearbeitet wurde. Die Jugendlichen wählten selbst ihre jeweiligen Arbeitspartner, mit denen sie Referate, Protokolle, Wandzeitungen und Lernkarteien zu bestimmten Sachgebieten anfertigten. Ein nächster Jahrgang hat ein Projekt zum Thema „Rheinromantik“ mit Exkursion erarbeitet, während dessen sich alle Kurse auflösten. Die Schüler und Schülerinnen wählten bestimmte Themen, wie „romantische Burgen“, „Weinbau und Weinorte“ und „romantische Erzählungen zur Rheinlandschaft“, suchten sich dann in Kleingruppen die Aspekte des Themas aus, die sie bearbeiten wollten, und bestimmten die Form der Ergebnisdarstellung ihrer Arbeit. In mehreren Jahrgängen wurden Theaterpro-

duktionen erarbeitet, an denen der Literaturkurs, teilweise auch Kunstkurse und/oder Musikurse beteiligt waren. Durch die relativ selbständige Planung und Organisation der Arbeit im Jahrgang finden diese Projekte zu unterschiedlichen Zeiten, meist jedoch in den Jahrgangsstufen 12 oder 13 statt.

Es gibt auch Jahrgänge, die aus verschiedenen Gründen keine Projekte in der Oberstufe machen.

Zwei fächerübergreifende Unterrichtsphasen werden jedoch von allen Jahrgängen zu jeweils festliegenden Terminen durchgeführt; die Betriebshospitation am Ende des ersten Halbjahres des 12. Jahrgangs und eine Studienfahrt zu Beginn des 13. Jahrgangs.

Die **Betriebshospitation** ist in gewisser Hinsicht eine Fortführung eines Berufsorientierungsprogrammes, das bereits in der Sekundarstufe I mit einem Betriebspraktikum im 8. Jahrgang beginnt und das im 9. und 10. Jahrgang auch den Schülern und Schülerinnen der späteren Oberstufe vermittelt, wie und wo man Informationen über Berufe bekommen kann, wie Bewerbungen geschrieben, wie Vorstellungsgespräche geführt und Einstellungstests durchgeführt werden. Da ein großer Teil der Jugendlichen auch nach dem Abitur kein Studium sondern einen Ausbildungsberuf anstrebt, werden alle Schüler und Schülerinnen im 12. Jahrgang durch die Berufsberater des Arbeitsamtes über entsprechende Ausbildungsberufe, aber auch über Studienmöglichkeiten und -bedingungen informiert. Jede/r Schüler/In sucht sich dann einen Betrieb oder eine Institution, die dem von ihm gewünschten Beruf oder Berufsfeld entspricht, und hospitiert dort zwei Wochen. Diese Hospitation dient vor allem dazu, eine Vorstellung von den Tätigkeiten und den Arbeitsabläufen in dem gewünschten Beruf zu erhalten. Manche Jugendliche stellen dann fest, daß sie sich völlig falsche Vorstellungen von einem Beruf gemacht haben und ändern durch diese Erfahrung ihre Berufswünsche und -ziele. Die Informationen und Eindrücke während der Betriebshospitation sollen in einem individuellen Arbeitsbericht oder in einer informativen Wandzeitung dargestellt werden.

Die **Studienfahrt** wird in den meisten Jahrgängen in den Tutorengruppen durchgeführt. Oftmals schließen sich mehrere Kurse zusammen, so daß sowohl bei der Auswahl des Zielortes als auch bei der Festlegung des verbindlichen Programmes fächerübergreifend vorgegangen wird. In der Regel werden der Zielort und das verbindliche Programm mit den Jugendlichen gemeinsam im Kurs erarbeitet. Einzelne Schülergruppen übernehmen es, sich besonders über Städte, Museen, Naturdenkmäler, geologische Besonderheiten oder Kunstwerke zu informieren und diese Informationen an die übrigen Teilnehmer der Reise weiterzugeben oder vor Ort die Reisegruppe sachkundig zu führen. Für die Freizeitaktivitäten finden sich die Gruppen meist informell und spontan zusammen. Ist die Interaktion der Jugendlichen in den jeweiligen Gruppen gelungen, wird fast immer eine gemeinsame Feier, ein Abendessen, ein Spielabend oder Ähnliches von der ganzen Gruppe mit den Lehrkräften gewünscht. Die Studienfahrt soll neben den fachlichen Erfahrungen und Eindrücken auch noch einmal das Wir-Gefühl in den Lerngruppen stärken und die Kommunikation und Kooperation unter den Lernenden verbessern, damit sie sich unbelastet von gruppenspezifischen Problemen und in effektiven Arbeitsgruppen auf die letzte Phase des Unterrichts und die Abiturprüfungen vorbereiten können.

Lehrerteams und Lehrerkooperation in der Sekundarstufe II

Die Absicht, eine gemeinsame Struktur der Schule von den Jahrgängen 5 bis 13 zu verwirklichen, führt dazu, daß auch die Lehrkräfte der Oberstufe Jahrgangsteams bilden und die organisatorischen und pädagogischen Arbeiten in Kooperation erledigen.

Das Team eines Jahrgangs plant und organisiert alle kursübergreifenden Aktivitäten gemeinsam. Der zeitliche und organisatorische Ablauf eines Halbjahres, Klausurwochen,

Projekte, Exkursionen und Tutorentage werden zu Beginn eines jeden Halbjahres gemeinsam festgelegt. Vierzehntägig finden Jahrgangskonferenzen statt, die für alle Tutoren und „hauptamtlich“ im Jahrgang unterrichtenden Lehrkräfte verbindlich sind.

Die in einzelnen Kursen auftretenden Probleme, Schullaufbahnfragen, Fördermaßnahmen für spezifische Schülergruppen sind ebenso Thema für diese Konferenzen wie kursübergreifende Aktivitäten oder die Beratung einzelner Schüler und Schülerinnen. Die Kollegen nennen in der Regel die Themen, die nach ihrer Einschätzung besprochen werden müssen. Dann bereiten ein oder zwei Kollegen die Konferenz thematisch vor und leiten die Aussprache. Immer hat diese Jahrgangskonferenz auch organisatorische Fragen und Probleme des Schulalltags zu klären, damit diese aber nicht zeitlich ausufern, werden die pädagogischen Themen zuerst und vorrangig behandelt. Bewährt hat sich eine sogenannte rotierende Konferenzleitung, immer zwei KollegInnen bereiten die Konferenz vor und leiten sie. Für den nächsten Termin bleibt einer der beiden Partner als Leiter oder Leiterin erhalten und sucht sich wiederum einen neuen Partner für die Leitung usw. In manchen Jahrgängen werden die Jahrgangskonferenzen aber auch ausschließlich von dem/der Jahrgangsteiler/in vorbereitet und geleitet. Zentrale und immer wiederkehrende Themen dieser Jahrgangssitzungen sind pädagogische Probleme mit Schülern und Schülerinnen und Aussprachen über die Leistungen in den einzelnen Kursen.

Spätestens am Ende eines Quartals wird über Leistungsstand und Probleme der Jugendlichen beraten, bei denen die Schullaufbahn gefährdet ist. Jede/r Kurslehrer/in ist auf diese Weise immer über alle Schüler und Schülerinnen in allen Kursen informiert. Er/Sie hat die Lernenden als ganze Personen im Blick und beurteilt auch die Leistungen in seinem Kurs unter diesem ganzheitlichen Aspekt. Relativ schnell wird auf diesem Wege auch deutlich, wo die Stärken und Schwächen der einzelnen Jugendlichen liegen. Es wird oft gemeinsam über methodische Verfahren zur Förderung von Schülern und SchülerInnen beraten und ein gemeinsames Vorgehen in unterschiedlichen Kursen verabredet. Bei Disziplinproblemen erweist sich ein solches gemeinsames Handeln der verschiedenen Lehrkräfte als besonders wirksam. Einmal pro Woche trifft sich das Team zusätzlich zu den Jahrgangskonferenzen zu einer kurzen Besprechung in der Pause, bei der aktuelle organisatorische Absprachen getroffen werden. Dieses Treffen findet in der Regel vor der Tutorenstunde statt.

Eine effektive und konfliktfreie Kooperation in den Jahrgangsteams ist weitgehend abhängig vom Selbstverständnis und der pädagogischen Einstellung der einzelnen Lehrkräfte. Sie kann nicht gelingen, wenn sich die einzelne Lehrkraft nur für ihre Kurse verantwortlich sieht und sich ausschließlich als Fachlehrer oder Fachlehrerin versteht. Jeder muß sich auch für die Jahrgangsarbeit einsetzen, zu Kooperation mit anderen Kollegen bereit sein und auch gegebenenfalls organisatorische Aufgaben für alle erledigen. Vor allem aber müssen sich die Lehrenden auch als Erzieher und verantwortliche Kommunikationspartner der heranwachsenden Jugendlichen verstehen.

Ein Selbstverständnis der Lehrenden in der Sekundarstufe II, das sich ausschließlich auf die Wissensvermittlung in den eigenen Fächern und Kursen beschränkt, erschwert die Kooperation erheblich. Eine gelungene Kooperation dagegen hat für die einzelnen Lehrer und Lehrerinnen fast immer positive Auswirkungen. Keiner fühlt sich mit seinen Problemen allein gelassen. Im Team kann man Entlastung und konkrete Unterstützung für seine Projekte und Probleme bekommen.

Fächerübergreifendes Lernen und lebensnahe, außerschulische Lernprozesse lassen sich meist nur gemeinsam verwirklichen. Fachliche gegenseitige Hilfe und pädagogische gemeinsame Beratung stärken die Effektivität der Arbeit im Jahrgang, das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Verantwortlichkeit.

Allerdings setzt dies voraus, daß eine sachliche, weitgehend professionelle Einstellung die Kommunikation der Personen miteinander bestimmt. Gelingt dies, dann vermitteln die Lehrenden durch ihre Kooperation zugleich den Lernenden ein Vorbild für deren gemeinsame Arbeit in den Gruppen und Kursen.

Die relative Selbständigkeit des Jahrgangsteams hat Vor- und Nachteile. Die einzelnen Jahrgänge können ihre Arbeit zeitlich und thematisch weitgehend auf die Interessen ihrer Schülerschaft abstimmen. Ein entscheidender Nachteil aber ist, daß auf diese Weise große Unterschiede zwischen den einzelnen Jahrgängen bei der Gestaltung der Projekte und des sozialintegrativen Rahmens für den Unterricht auftreten können. Dies erschwert die Weitergabe von positiven Erfahrungen innerhalb der Schule und die Bildung von festen Traditionen.

Die Grundstruktur der zeitlichen und sozialintegrativen Unterrichtsorganisation ist dennoch in allen Jahrgängen trotz der Unterschiede gleich. Diese Struktur läßt sich auch in Schulen mit kleineren Oberstufenjahrgängen verwirklichen. In der GE Holweide umfaßt ein Jahrgang etwa 120 Schüler und Schülerinnen und das Team der Lehrkräfte 10 bis 12 Personen. Diese unterrichten ca. zwei Drittel der Fächer ausschließlich in diesem Jahrgang. Der Rest der Fächer wird durch einzelne Lehrer und Lehrerinnen unterrichtet, die ihren Arbeitsschwerpunkt in anderen Teams oder Jahrgängen haben. Kleinere Jahrgänge brauchen wenige „hauptamtliche Lehrkräfte“, dies ist für die Kooperation im Jahrgangsteam von Vorteil. Die Teams dürfen jedoch nicht kleiner als fünf bis sechs Personen sein, und sie müssen so zusammengesetzt sein, daß die Lehrenden des Jahrgangsteams zwei Drittel des Unterrichts im Jahrgang erteilen können. Die sozialintegrative Unterrichtsstruktur und die fächerübergreifenden Lernphasen lassen sich nur verwirklichen, wenn es eine feste Gruppe von Lehrkräften gibt, die drei Jahre lang stabil bleibt und die Arbeit im Jahrgang verantwortlich gemeinsam gestaltet.

Anmerkungen

Vgl. dazu die ausführliche Beschreibung der Jahrgangsarbeit 11 in: Neißer, Barbara / Mönkemeyer, Micheal : Nur noch der Kopf ? – Lebendiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. in: Ratzki, Anne u. a.: (Hg) Team-Kleingruppen-Modell. Ein pädagogisches Konzept in der Praxis. 20 Jahre Gesamtschule Köln-Holweide. (Peter Lang Verlag) Frankfurt/Main 1995.

Eine ausführliche Beschreibung zu diesem Projekt findet sich in: Neißer, Barbara / Mönkemeyer, Michael: Lebendiges Lernen in der Gesamtschule Holweide. Teamkleingruppenmodell und gymnasiale Oberstufe, in: Themenzentrierte Interaktion Heft 2/93 S. 86-106, S. 103f innerhalb der Schule wurden für dieses Projekt Informationsmaterialien entwickelt, zur Unterrichtsstruktur, zu Gesprächsregeln, zur Notengebung in der Sekundarstufe II sowie Vorschläge für Exkursionen. Diese Materialien werden von den einzelnen Jahrgängen flexibel eingesetzt, eine in der TZI praktizierte Methode der Metareflection, bei der alle TeilnehmerInnen eines Kurses ihre Erfahrungen, ihre Gefühle und Bewertungen des Unterrichts mitteilen, darüber aber nicht diskutiert wird.

Vgl. dazu die Darstellung eines fächerübergreifenden Projekts „Gute Noten leichter gemacht, Tips und Hilfen zum Lernen lernen“ in: Neißer / Mönkemeyer: Lebendiges Lernen in der Gesamtschule Holweide. Team-Kleingruppen Modell und gymnasiale Oberstufe S. IOSf zum Gruppenunterricht in der GE Holweide vgl. auch Schulz-Wensky, Gudrun: Gruppenunterricht – Viel mehr als Wissensvermittlung, in: Ratzki u. a.: Team-Kleingruppen Modell. Ein pädagogisches Konzept in der Praxis. 20 Jahre Gesamtschule Köln Holweide. Frankfurt/Main 1995.

Schulz Wensky, Gudrun: Gruppenunterricht in der Sekundarstufe II. Befragung der SchülerInnen 1989/90. (Manuskript) Holweide 1989/90.

Literatur zum Team-Kleingruppen-Modell (TKM) und zur Gesamtschule Köln-Holweide

- Affeld, Udo / Ratzki, Anne / Wensky, Gudrun: Das Team-Kleingruppen-Modell an der Gesamtschule Holweide, in: Gesamtschule 3/ 1977. S. 19-21
- Brandt, Horst / Liebau, Eckhart: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München 1978
- Fromm, Martin / Keim, Wolfgang (Hg): Diskussion – Soziales Lernen. Baltesweiler 1982
Keim, Wolfgang (Hg): Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1973
- Keim, Wolfgang: Eine Schule braucht ein pädagogisches Konzept. Das Beispiel Gesamtschule Köln-Holweide, in: Die Deutsche Schule 3/1986. S. 363-377
- Liebau, Eckhart / Schlömerkemper, Jörg: Komplexität und Solidarität. Das Lemkonzept des TKM in: Scheilke, Christoph u.a.: Lerntheorie und Lernpraxis. Reinbeck b. Hamburg 1982. S. 217-232
- Neifler, Barbara / Mönkemeyer, Michael: Lebendiges Lernen in der Gesamtschule Holweide. Team-Kleingruppen-Modell und gymnasiale Oberstufe, in: Themanzentrierte Interaktion. Heft 2/93. S. 86-106
- Neifler, Barbara / Mönkemeyer, Michael: Team-Kleingruppen-Modell und gymnasiale Oberstufe, in: Cohn, Ruth C. / Terfurt, Christina (Hg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart 1993. S. 116-123
Ratzki, Anne: Bedingungen des Sozialen Lernens – Erfahrungen an der Gesamtschule Holweide, in: Fromm / Keim (Hg): Diskussion – Soziales Lernen. Baltesweiler 1982. S. 134 -149
- Ratzki, Anne: Kleingruppen und Lehrerteams – Möglichkeiten zur Verringerung von Schulangst, in: Demokratische Erziehung 3/1977
- Ratzki, Anne u.a.: Team-Kleingruppen-Modell. Ein pädagogisches Modell in der Praxis. 20 Jahre Gesamtschule Köln-Holweide. (Peter Lang Verlag) Frankfurt 1995
- Schulz-Wensky, Gudrun: Allgemeine psychologische Probleme der Lehrersolation und ihre Veränderung durch Kooperation, in: Hesse, Horst / Fischer, Arndt / Hoppe, Rainer (Hg): Kommunikation und Kooperation im Unterricht. Hohengehren 1992. S. 112-115

Fächerübergreifender Unterricht in der Profioberstufe der Max-Brauer-Schule

1. Einleitung

In der neu entfachten bildungspolitischen Debatte nimmt die Oberstufe aus zwei Gründen eine besondere Stellung ein:

- Zum einen ist sie durch die bundeseinheitlich normierten Anforderungen des Abiturs („Normbücher“) die am deutlichsten reglementierte Schulstufe. Dieses hohe Maß an Reglementierung wird vor allem von denjenigen als Problem erfahren, die sich um schulische Reformen auf der Ebene der einzelnen Schule bemühen.
- Zum anderen ist das Kurssystem der Oberstufe die teuerste Phase der schulischen Ausbildung. In einer Zeit, in der Bildungs- und FinanzpolitikerInnen angesichts leerer öffentlicher Kassen nach Einsparmöglichkeiten suchen, fällt ihr Blick daher oftmals zuerst auf die Oberstufe.

Aus diesen Gründen wird momentan auch in der Kultusministerkonferenz heftig um die zukünftige Gestaltung der Oberstufe gestritten (vgl. z.B. Wernstedt 1994, Raab 1994). Während die CDU-regierten Länder eine Lösung anstreben, bei der möglichst das Kurssystem durch die Wiedereinführung eines Klassenverbandes abgelöst wird, mindestens aber die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch als Kernfächer mit hohen Belegauflagen festgeschrieben werden, setzt sich die Mehrheit der SPD-regierten Länder für Lösungen ein, die das starre Kurssystem flexibler gestalten und insbesondere fächerübergreifenden und projektorientierten Unterricht ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund bekommt der Schulversuch „Profioberstufe“, den das Land Hamburg bei der Kultusministerkonferenz angemeldet hat, eine besondere Bedeutung: Denn im Rahmen dieses Schulversuches wird eine alternative Organisationsform innerhalb des Kurssystems erprobt, um fächerübergreifenden Unterricht zu ermöglichen (vgl. Goetsch/Schnack 1994).

Der eigentliche Beginn des Schulversuches liegt drei Jahre zurück. Unzufrieden mit den Lern- und Organisationsformen der Oberstufe begannen ca. 20 KollegInnen der Hamburger Max-Brauer-Schule darüber nachzudenken, wie mehr Selbständigkeit, Interdisziplinarität und Lebensnähe im Unterricht der Oberstufe verwirklicht werden können (vgl. v. Ilseman 1994a). Im Rahmen des Kurssystems waren nur in kurzen Phasen Unterrichtsformen möglich, in denen die SchülerInnen eigenständig und selbstverantwortlich unter Aufhebung der Fächergrenzen an übergreifenden Problemen arbeiten konnten. Vor allem aber waren die Lehrerinnen und Lehrer an neuen Erfahrungen interessiert; sie wollten endlich gesamtschulspezifische Arbeitsformen wie z. B. Teamarbeit und epochales Lernen, die sie aus der Sekundarstufe I gewohnt waren, auch in der gymnasialen Oberstufe zur Geltung bringen.

Dabei konnten sie sich auf Erfahrungen aus projektorientierten Unterrichtseinheiten, wie z. B. einem Renaissance- und einem Statistikprojekt (vgl. v. Ilseman u.a. 1993; Goetsch 1993), stützen. Darüber hinaus orientierten sie sich an einem Bildungsbegriff, wie ihn Wolfgang Klafki über epochaltypische Schlüsselprobleme definiert hat (Klafki 1991). Am Ende der zweijährigen Vorbereitungsphase, während der vierzehntägig Sitzungen und mehrere Wochenendseminare stattfanden, hatten sie das Konzept einer Profi-Oberstufe entwickelt.

Mit diesem Strukturmodell ließen sich die Vorteile fächerübergreifenden Lernens mit einer geringen Einschränkung der Wahlmöglichkeiten für die SchülerInnen verbinden. Dieses Modell steht weitgehend im Einklang mit den KMK-Beschlüssen und der in Hamburg geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe (APOGyO).

Der Unterricht in der Profileroberstufe begann mit dem Schuljahr 1993/94. Mittlerweile bereiten sich die SchülerInnen des ersten Jahrgangs auf das Abitur vor, und der zweite Jahrgang hat bereits das erste Semester absolviert. Im folgenden will ich deshalb nach einer kurzen Darstellung der Organisation der Profileroberstufe (2. Abschnitt) vor allem auf die ersten Erfahrungen der LehrerInnen und der SchülerInnen mit fächerübergreifendem Unterricht in der Profileroberstufe eingehen (3. Abschnitt).

2. Die Organisation der Profileroberstufe

2.1 Die Profile

Die neugestaltete Oberstufe bietet ab Klasse 12 die folgenden Kurskombinationen als „Profile“ an (vgl. Graphik 1):

- *Umwelt*: Dazu gehören die Leistungskurse Erdkunde und Biologie, sowie die Grundkurse Religion (2 Jahre) und Physik/Chemie (je 1 Jahr).
- *Sprachen und Kulturreichhalt (SpuK)*: Dazu gehören die Leistungskurse Englisch oder Spanisch und Geschichte sowie die Grundkurse Religion und Musik (2 Jahre) und eine weitere Fremdsprache nach Wahl.
- *Kommunikation*: Dazu gehören die Leistungskurse Deutsch und Kunst, sowie die Grundkurse Philosophie (2 Jahre) und Informatik/Mathematik (je 1 Jahr).

Die Profile können von den Schülerinnen und Schülern nur als Block gewählt werden. Jedes Profil hat ein Stundenvolumen von etwa 15 Stunden/Woche; die übrigen Stunden können die SchülerInnen unter Berücksichtigung der KMK-Bestimmungen frei wählen:

In der Vorbereitungsphase wurden auch andere Kurskombinationen durchgespielt, jedoch gaben schließlich die folgenden Argumente den Ausschlag für die Zusammenstellung dieser Fächer zu diesen Profilen:

- Jedes der genannten Profile thematisiert zentrale gesellschaftliche Probleme, deren interdisziplinäre Bearbeitung für unsere Zukunft von existentieller Bedeutung ist. Den SchülerInnen soll die Möglichkeit eröffnet werden, einen „Schlüssel zur Welt“ zu finden; sie sollen Mut und Kompetenz entwickeln, um handelnd zur Lösung dieser Probleme beizutragen.
- Die Max-Brauer-Schule liegt in einem Stadtteil, der allen Profilen vielfältige Erfahrungs- und Handlungsperspektiven bietet. Zahlreiche Initiativen und Institutionen bieten Möglichkeiten für eine kontinuierliche Zusammenarbeit in gemeinsamen Projekten. Und: Die Schule mit SchülerInnen 30 verschiedener Muttersprachen befindet sich in einem sehr lebendigen Stadtteil, in dem Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft, Alters- und Schichtzugehörigkeit, unterschiedlichen Glaubens und politischer Einstellungen leben und ihre verschiedenen Lebensentwürfe realisieren.
- Alle Profile bieten den SchülerInnen umfangreiche Gelegenheiten für selbständiges Forschen und Handeln.

Eine wichtige Voraussetzung für fächerübergreifendes Lernen ist eine entsprechende Unterrichtsorganisation. Diese wird durch einen Stundenplan gewährleistet, der die 15 Profilstunden in drei zusammenhängende fünfstündige Blöcke an drei verschiedenen Tagen aufteilt (vgl. Graphik 2). So sind sowohl längere Exkursionen und Erkundungen außerhalb der Schule als auch fächerübergreifendes Lernen über längere Zeiteinheiten möglich.

2.2 Die Koordinationsstunde

Die vier KollegInnen, die in den jeweiligen Profulfächern unterrichten, erhalten für die gemeinsame Planung der Profilarbeit je eine Koordinationsstunde. Diese gemeinsame Stunde ist fest in die LehrerInnenstundenpläne eingebaut. Die Koordinationsstunden wie auch die Entlastung für die Mitarbeit im Planungsausschuß (s. 2.3) werden über eine zusätzliche Lehrerstelle finanziert, die der Profiloberstufe als KMK-Schulversuch von der Hamburger Schulbehörde zur Verfügung gestellt wurde.

In der Koordinationsstunde wird vor allem der vorausgegangene Unterricht reflektiert und der bevorstehende Unterricht geplant. Zugleich wird häufig über einzelne SchülerInnen beraten.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen durchgehend, daß diese eine gemeinsame Stunde pro Woche bei weitem nicht ausreicht, um die vielfältigen und neuartigen Aufgaben im Zusammenhang mit der Konzeption fächerübergreifenden Unterrichts angemessen zu erfüllen. Das hat in allen Profilen dazu geführt, daß zusätzliche Termine am Nachmittag oder während der Ferien vereinbart worden sind.

2.3 Der Planungsausschuß

Der Planungsausschuß hat sich aus der Gruppe derjenigen Lehrerinnen und Lehrer entwickelt, die die Profiloberstufe im Rahmen eines schulinternen Seminars des Hamburger Instituts für Lehrerfortbildung (IfL) konzipiert hatte. Bereits im Schuljahr 1992/93 hatte ein Planungsausschuß regelmäßig getagt, um die Profiloberstufe inhaltlich und methodisch vorzubereiten. Zu diesem Zeitpunkt bestand er im wesentlichen aus den TutorInnen des damaligen Jahrganges 11, also den LehrerInnen des zukünftigen ersten Profilyahrganges. Heute hat der Planungsausschuß die Aufgabe, die einzelnen Aktivitäten der Profile zu koordinieren und mit den sonstigen Aktivitäten in der Schule abzustimmen. Darüber hinaus werden in diesem Gremium grundlegende Themen wie z.B. Leistungskontrollen und Projektzeiten erörtert. Damit hat der Planungsausschuß im wesentlichen die Funktion, die Rolff (1993, 169) der Steuergruppe in größeren Reformvorhaben zuweist: Er koordiniert die verschiedenen Interessen und evaluiert die bisherigen Erfahrungen.

An den Sitzungen des Planungsausschusses nehmen neben der Abteilungsleiterin der Oberstufe je ein/e Lehrer/in aus jedem der mittlerweile sechs Profile teil. Darüber hinaus arbeiten zwei weitere Kollegen aus der Initiativgruppe sowie die wissenschaftlichen Begleiter regelmäßig im Planungsausschuß mit.

Die Sitzungen des Planungsausschusses finden im zweiwöchigen Rhythmus statt. Sie dauern im Normalfall etwa zweieinhalb Stunden. In den ersten Monaten des ersten Profilyahrganges äußerten viele der Beteiligten zunehmend Unmut über das aus ihrer Sicht übervolle Programm auf den Planungsausschußsitzungen und die daraus resultierende Hektik. Die Abteilungsleiterin der Oberstufe war nach eigenem Bekunden froh über dieses kollektive Koordinationsgremium und neigte dazu, den Planungsausschuß mit Aufgaben der Schulleitung zu überfrachten. Nach ungefähr drei Monaten kam es schließlich zu einer von einem Mitglied der Begleitgruppe moderierten Krisensitzung, auf der die Ursachen für die Überlastung des Planungsausschusses herausgearbeitet und klare Vorgaben bzw. Regeln für zukünftige Sitzungen festgelegt wurden. So wurde zum Beispiel festgelegt,

- daß vor dem Beginn jeder Sitzung der Protokollant/die Protokollantin der letzten Sitzung zugleich die Leitung der bevorstehenden Sitzung gemeinsam mit der Oberstufenkoordinatorin durch die Entwicklung eines Tagesordnungsvorschlags inklusive Zeitplan vorbereitet,
- daß am Beginn jeder Sitzung die ProfillehrerInnen einander über die Arbeit informieren

- daß jeder größere Tagesordnungspunkt von einzelnen oder einer Gruppe vorbereitet sein muß und
- daß am Ende einer jeden Sitzung ein Feedback stattfinden soll, in dem die Teilnehmenden ihre Wahrnehmung der vorausgegangenen Sitzung schildern.

Mit Hilfe dieses Reglements wurden die Sitzungen kürzer, effektiver und verliefen für die meisten der Beteiligten oft sehr zufriedenstellend.

Mit dem Planungsausschuß ist es den KollegInnen der MBS gelungen, ein überaus handlungsfähiges und effektives kollektives Koordinationsgremium einzurichten, ohne das die Realisierung der Profiloberstufe meiner Ansicht nach kaum möglich wäre. Im Planungsausschuß laufen die in den verschiedenen Profilen gesponnenen Fäden zusammen und werden konstruktiv miteinander verknüpft. Das Klima während der oft kontroversen Diskussionen ist von Kompromißbereitschaft und 'fröhlicher' Sachlichkeit geprägt; die Diskussionen werden in der Regel durch einen kleinen Ausschuß vorbereitet und entscheidungsorientiert geführt. Die Ergebnisse der Planungsausschußsitzungen werden über das Protokoll und in den Koordinationsstunden der einzelnen Profile an die nicht im Planungsausschuß vertretenen KollegInnen weitergegeben.

2:4 Lehrer-Schüler-Arbeitskreis

Im letzten halben Jahr der Planungsphase ist ein Schüler-Lehrer-Arbeitskreis eingerichtet worden, über den die Schülerinnen an der Planung beteiligt werden sollten. Dieses Gremium tagt unregelmäßig und wurde zunächst nur von sehr wenigen SchülerInnen besucht. Dementsprechend waren die von ihm ausgehenden Impulse in der Anfangszeit von geringer Bedeutung.

Nachdem aber die SchülerInnen des ersten Jahrganges dem nachfolgenden Jahrgang ausführlich über ihre ersten Erfahrungen mit dem Profilunterricht berichtet hatten, gewann der Schüler-Lehrer-Arbeitskreis an Bedeutung. Die SchülerInnen begannen zu erkennen, daß der Schüler-Lehrer-Arbeitskreis ein wichtiges Gremium der Schülermitbestimmung werden kann und nutzten es zunehmend. Mittlerweile sind durch den Schüler-Lehrer-Arbeitskreis wichtige Entscheidungen zum Beispiel zur Wahl der TutorInnen oder zum Ausgleich von Härten bei der Raumverteilung deutlich beeinflusst worden.

2.5 Tutorengruppen

Neben den Profilgruppen haben sich die SchülerInnen in Tutorengruppen zusammengeschlossen. Diese Gruppen sind nicht identisch mit den Profilgruppen; in ihnen befinden sich SchülerInnen aus mehreren oder auch allen Profilen. Die TutorInnen sind ausnahmslos Lehrerinnen und Lehrer, die auch in Profilmächern unterrichten. In den Gruppen werden persönliche Probleme der SchülerInnen erörtert, organisatorische Fragen diskutiert, die den gesamten Jahrgang betreffen und Ausflüge, Theaterbesuche usw. unternommen.

Es hat während der Planungsphase eine heftige Diskussion um die Frage gegeben, ob man nicht auf die Tutorengruppen verzichten kann angesichts der Tatsache, daß die Profilgruppen einen klassenähnlichen Sozialverband bilden, in dem die LeistungskurslehrerInnen eine der Klassenlehrer/in vergleichbare Stellung haben. Die BefürworterInnen der TutorInnengruppen argumentierten,

- daß über diese Gruppen der Kontakt zwischen den Profilen verbessert werden könne,
- daß möglicherweise nicht jede Schüler/in in seinen/ihren LeistungskurslehrerInnen die geeigneten AnsprechpartnerInnen finde und
- daß es für die LehrerInnen eine sinnvolle Ergänzung sei, auch mit SchülerInnen aus anderen Profilen engeren Kontakt zu halten.

Die Diskussion um den Sinn von TutorInnengruppen hält zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch an; sie wird möglicherweise in jedem neuen Profilarbeitsjahr geführt werden müssen.

2.6 Die Profilarbeitszeit

Im ersten Jahr der Profilarbeitszeit wurde deutlich, daß insbesondere die fünfständigen Leistungskurse im Übermaß durch organisatorische Aufgaben, die im Zusammenhang mit dem Profil stehen, in Anspruch genommen wurden. Aus diesem Grund ist mit Beginn des zweiten Jahres eine Profilarbeitszeit von einer Stunde pro Woche eingerichtet worden. In dieser Stunde können SchülerInnen und eine Leistungskurslehrerin/ein Leistungskurslehrer gemeinsam über organisatorische und planerische Fragen beraten und entscheiden. Die Einrichtung dieser Profilarbeitszeit stellt eine erhebliche Entlastung insbesondere der KollegInnen aus den Leistungskursen dar.

2.7 Die Begleitkommission

Um der Profilarbeitszeit Rat und Hilfe durch externe Fachleute zu sichern, hat die Max-Brauer-Schule eine Begleitkommission berufen, in der sowohl Wissenschaftler (Prof. Dr. Ludwig Huber, Bielefeld; Prof. Dr. Herbert Gudjons, Dr. Johannes Bastian, beide Hamburg) als auch Berater für die einzelnen Profile vertreten sind. Außerdem sind zwei VertreterInnen der Schulaufsicht und ein erfahrener Mitarbeiter des Hessischen Kultusministeriums (Gerold Becker) Mitglieder der Begleitkommission. Die Profilarbeitszeit ist durch einen Lehrer und einen Schüler aus jedem Profil vertreten.

In den halbjährlichen Beratungen der Begleitkommission steht jeweils ein Schwerpunktthema im Mittelpunkt, das für die Arbeit in der Profilarbeitszeit von besonderer Bedeutung ist. So standen bisher die Themen „Was sollen OberstufenschülerInnen leisten? Wie lassen sich Leistungen im fächerübergreifenden Unterricht bewerten?“ und „Schülerpartizipation“ auf der Tagesordnung.

Auch wenn die Begleitkommission kein unbedingt notwendiges Gremium der Profilarbeitszeit darstellt, so zeigt doch die Erfahrung der ersten vier Sitzungen, daß die Anregungen der Kommissionsmitglieder an vielen Stellen hilfreich sein können. Außerdem bieten die Kommissionssitzungen die ansonsten nicht so häufige Gelegenheit, das eigene Handeln ausführlich zu reflektieren.

3. Fächerübergreifender Unterricht in der Profilarbeitszeit

Eines der wichtigsten der Entwicklung der Profilarbeitszeit zugrundeliegenden Anliegen bestand darin, auch in der Oberstufe fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen zu ermöglichen. Damit greifen die Lehrerinnen und Lehrer der MBS einen Gedanken auf, der bereits seit einigen Jahren die Diskussion um innere Schulreform bestimmt: Wie läßt sich der oft von Fachsystematik bestimmte und damit von der Alltagswelt weit entfernte Oberstufenunterricht stärker an den realen Problemstellungen und den Erfahrungen der SchülerInnen orientieren? (vgl. dazu Gudjons 1992; Krause-Isermann u.a. 1994). Bereits in der Planungsphase haben die KollegInnen eine Stufenfolge von denkbaren Formen des fächerübergreifenden Unterrichts entwickelt:

- Der Fachunterricht läuft in den Kursen getrennt. Gemeinsam ist nur ein übergreifendes Semesterthema auf sehr allgemeiner Ebene.
- Der Fachunterricht läuft in den Kursen organisatorisch und personell getrennt, das Thema ist jedoch gleich bzw. ähnlich, die KollegInnen sprechen sich über Inhalte jeweils ab [...].
- Die Fächergrenzen werden teilweise aufgelöst (zeitlich und inhaltlich), die SchülerInnen arbeiten in Gruppen, zu zweit oder allein an klar strukturierten, zeitlich be-

grenzten Aufgaben in der Schule, die LehrerInnen fungieren als ModeratorInnen und BeraterInnen des Lernprozesses. Sie geben auch fachliche und inhaltliche Hilfestellung. Experten von außen werden eingeladen.

- Der Unterricht ist projektorientiert. Die Fächergrenzen sind organisatorisch aufgelöst. Die SchülerInnengruppen arbeiten innerhalb und außerhalb der Schule an ihren gemeinsam festgelegten Aufgaben. Die Rolle der LehrerInnen ist eine etwas distanziertere als oben.
- Es finden Projekte, Erkundungen und Exkursionen statt, die ein Lernen außerhalb der Schule ermöglichen. Die Projektphasen können sehr kurz sein (1-2 Tage) und sollen maximal 2-3 Wochen betragen" (u Ilsemann 1994b, S. 8).

Die ersten eineinhalb Jahre der Profiloberstufe haben gezeigt, daß diese Stufenfolge kaum geeignet ist, die Vielfältigkeit fächerübergreifender Arbeitsformen zu erfassen. So wird in dieser Hierarchie beispielsweise nicht deutlich, daß sich die verschiedenen Formen fächerübergreifenden Arbeitens nahezu beliebig miteinander kombinieren lassen. Auch ist eine Reihe von Zwischenformen denkbar, die eine einfache, lineare Kategorisierung nahezu unmöglich machen.

Die fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung in der Profiloberstufe beginnt damit, daß die vier jeweiligen Profilfächer in jedem Semester im Rahmen eines gemeinsamen Oberthemas arbeiten. Die Formulierungen dieser Oberthemen sind allerdings recht allgemein gehalten; sie müssen geeignet sein, sowohl den Anforderungen der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung" (EPA) als auch den geplanten Verbindungen zwischen den Profilfächern gerecht zu werden. Die folgende Tabelle nennt die jeweiligen Semesteroberthemen der drei Profile für die vier Semester der Profiloberstufe (vgl. auch u Ilsemann 1994b).

[Graphik 3] (Anm. Die Grafik fehlte auch im Originalheft)

Im Rahmen der genannten Oberthemen führen die LehrerInnen der einzelnen Profile am Beginn jedes Semesters teilweise unter Beteiligung der SchülerInnen eine Grobplanung durch. In der Grobplanung wird festgelegt,

- welche Inhalte in den einzelnen Fächern behandelt werden sollen,
- wie diese Inhalte koordiniert werden sollen,
- in welcher Form die LehrerInnen kooperieren wollen,
- zu welcher Zeit projektorientierte Arbeitsphasen durchgeführt werden sollen und
- welche Formen der Leistungsüberprüfung und -bewertung zur Anwendung kommen sollen.

Auf der Grundlage dieser Grobplanung nehmen die einzelnen LehrerInnen im Laufe des Semesters die Feinplanung für ihre jeweiligen Unterrichtsfächer vor. Während des laufenden Semesters wird die Grobplanung während der Koordinationsstunden (s. 2.2) und gelegentlich auch in nachmittäglichen Treffen konkretisiert und den aktuellen Erfordernissen angepaßt. Dabei zeigt die Erfahrung der ersten Semester, daß die Ergebnisse der Grobplanung häufig nur einen vorläufigen Charakter haben. Hierfür lassen sich vielfältige Gründe ausmachen:

- Teilweise entwickeln die verschiedenen Kurse eine so starke Eigendynamik, z. B. Weil die Vorkenntnisse der SchülerInnen falsch eingeschätzt worden sind, daß geplante Verknüpfungsphasen nicht verwirklicht werden können. (vgl. hierzu auch Schnack 1994a, S. 31ff)
- Manchmal läßt sich die geplante Verknüpfung aus inhaltlichen Gründen nicht herstellen. Beispielsweise hat es sich gezeigt, daß sich im dritten Semester des Profils

„Umwelt“ eine Verknüpfung zwischen den Leistungskursen Biologie und Erdkunde zum Thema „Menschliches Verhalten in der Stadt“ kaum herstellen ließ, weil die SchülerInnen menschliches Verhalten kaum ohne Vorkenntnisse von tierischen Verhaltensweisen einschätzen konnten.

- An anderen Stellen war eine Verknüpfung aus methodischen Gründen schwierig. Insbesondere im Profil „Kommunikation“ erwies sich die Verbindung der Fächer Deutsch und Bildende Kunst an vielen Stellen als problematisch, weil sich die vielfältigen praxisorientierten Lernformen des Faches Bildende Kunst nur schwer mit den textorientierten Lernformen des Faches Deutsch vereinbaren ließen.
- Oftmals entstanden aus der gemeinsamen Arbeit während des Semesters neue Verknüpfungsmöglichkeiten, die spontan umgesetzt wurden. So fand am Ende des ersten Semesters im Profil „Sprache und Kulturreichhalt“ eine ursprünglich nicht vorgesehene einwöchige Projektphase zum Thema „Nazirock“ statt.

Aus dem Gesagten wird bereits deutlich, daß sich nach den bisher gesammelten Erfahrungen fächerübergreifender Unterricht nur sehr eingeschränkt langfristig planen läßt. In der langfristigen Planung läßt sich zumeist nur ein grobes Raster fächerübergreifender Unterrichtseinheiten oder auch nur gemeinsamer Oberthemen festlegen; die Arbeit der konkreten Verknüpfung geschieht dann recht zeitnah zum tatsächlichen fächerübergreifenden Unterricht in den dafür unentbehrlichen Koordinationsstunden. Insofern dürfte sich die Planung des fächerübergreifenden Unterrichts kaum von der Planung von Fachunterricht unterscheiden.

3.1 Anforderungen des fächerübergreifenden Unterrichts an die Lehrer

Die Unterschiede werden deutlich, wenn man die bei der Unterrichtsplanung zu bedenkenden Fragestellungen näher betrachtet. Das grundsätzliche Problem von fächerübergreifendem Unterricht in der Oberstufe besteht darin, ein ausgewogenes Wechselspiel zwischen fächerübergreifenden, problemorientierten Unterrichtsphasen und der Vermittlung fachimmanenter Grundwissens zu organisieren. Hier werden an die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer neuartige, hohe Anforderungen gestellt: Sie müssen in der planenden Vorwegnahme von Unterricht

- Arbeitsformen finden, die unter Zurückstellung ihrer eigenen Fachsozialisation eine Kooperation mit den KollegInnen aus anderen Fächern über Unterricht ermöglichen (kooperative Arbeitsformen)
- die Inhalte des eigenen Faches sinnvoll mit den Inhalten anderer Fächer verbinden (fächerübergreifende Inhalte)
- Methoden finden, mit denen sich fächerübergreifende Unterrichtseinheiten möglichst unter deutlicher Einbeziehung der SchülerInneninteressen gestalten lassen (schülerInnenorientierte Methoden).

Im folgenden will ich in aller Kürze auf die Anforderungen eingehen, vor denen die Lehrerinnen und Lehrer der Profileroberstufe in den Bereichen kooperative Arbeitsformen, fächerübergreifende Inhalte und schülerInnenorientierte Methoden stehen.

A. Kooperative Arbeitsformen

Die Arbeit im Team stellt ein wesentliches Element der Profileroberstufe dar. Da diese Arbeitsform in der Oberstufe bisher kaum praktiziert werden konnte, stellt sie die meisten der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer vor einige Probleme: Sie müssen kooperative Methoden der Unterrichtsvorbereitung finden und erlernen.

Generell hat es sich bewährt, die Koordinationsstunden (vgl. 2.2) für einen institutionalisierten Austausch zu nutzen: Die Lehrerinnen und Lehrer eines Profils informieren einan-

der über den gegenwärtigen Stand ihres jeweiligen Unterrichts, über besondere Ereignisse und über den Leistungsstand einzelner Schülerinnen und Schüler. Dieser Austausch gewährleistet, daß die Lehrerinnen und Lehrer sich in ihrem Unterricht jeweils auch auf die Gegenstände der anderen Fächer berufen bzw. diese voraussetzen können. Darüber hinaus werden im Gespräch über den jeweiligen Fachunterricht häufig auch zukünftige Kooperationsmöglichkeiten deutlich.

Die gemeinsame Unterrichtsplanung wird in den meisten Profilvergruppen auf der Grundlage von individuellen Vorüberlegungen durchgeführt, bei denen sich jeder einzelne der beteiligten Lehrer darüber Gedanken gemacht hat, was in seinem Fach zur Sprache kommen soll und welche Handlungsformen möglich sind (Derartige Vorüberlegungen lassen sich z. B. mit Hilfe von 'Projektskizzen' durchführen; vgl. Gudjons 1993, 5.253ff). Zu der Planungssitzung bringen dann alle KollegInnen die Ergebnisse ihrer jeweiligen individuellen Vorplanung sowie hilfreiche Materialien mit, und anhand der vorliegenden Inhalte und Methoden wird ein gemeinsamer Unterrichtsplan erstellt. Dabei hat es sich als hilfreich erwiesen, die jeweiligen Wünsche zu visualisieren (z.B. mit Hilfe von Karteikarten), da die Planenden sich auf diese Weise einen gemeinsamen Bezugspunkt schaffen (vgl. auch Schmid u.a. 1994).

Für Planungsprozesse in der Gruppe kann es hilfreich sein, externe Moderatoren hinzuzuziehen. So haben Vertreter des IfL, aber auch die Mitglieder der Begleitforschungsgruppe mehrfach Hilfestellung bei Planungssitzungen geleistet.

Insgesamt läßt sich sagen, daß die Lehrerinnen und Lehrer der Profileroberstufe in den ersten eineinhalb Jahren im Bereich der Kooperation einige Routine ausgebildet haben, daß dieser Bereich jedoch nach wie vor zu denjenigen Feldern zählt, auf denen sich die KollegInnen dringend zusätzliche Hilfestellung von außen erhoffen.

B. Fächerübergreifende Inhalte

Als ein bei der KMK angemeldeter Schulversuch ist die Profileroberstufe von der Verpflichtung entbunden worden, die Inhalte in der in den Hamburger Fachlehrplänen teilweise festgelegten Semesterabfolge zu unterrichten. Die Lehrerinnen und Lehrer sind bei der inhaltlichen Planung des Unterrichts lediglich an die Vorgaben der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur“ (EPA) gebunden, die von der KMK festgelegt worden sind, um eine Vergleichbarkeit des Abiturs in den verschiedenen Bundesländern zu gewährleisten. Sie bilden die Grundlage der jeweiligen Lehrpläne, ohne jedoch den Stoff auf einzelne Semester zu verteilen (zu den EPA vgl. Kultusministerkonferenz 1975 ff; Flitner 1976; Flitner/Lenzen 1977).

Die ersten eineinhalb Jahre der Profileroberstufe haben gezeigt, daß es auf der Ebene der Inhalte eine Fülle von Vernetzungsmöglichkeiten zwischen den jeweiligen Profulfächern gibt, und zwar in allen Profilen. Es ist den Lehrerinnen und Lehrern in der Planung kaum jemals schwergefallen, eine Vielzahl von sinnvollen Verknüpfungsstellen zu benennen. Probleme tauchten auf, wenn es darum ging, diese Verknüpfungsstellen auch zu realisieren. Hierfür sind verschiedene Gründe zu nennen:

- Das Problem der Synchronisation: Fächerübergreifende Unterrichtsphasen setzen oftmals voraus, daß bestimmte Fachinhalte in den jeweils beteiligten Unterrichtsfächern bereits erarbeitet worden sind. Da diese vorauszusetzenden Inhalte aus fachsystematischen Gründen manchmal nicht gleichgewichtig verteilt sind, kann es zum Problem werden, den passenden Zeitpunkt für eine Kooperation zu finden: Während das eine Fach schon jetzt in die fächerübergreifende Phase eintreten könnte, ist das andere Fach erst in drei Wochen so weit.

- Das Problem der fachspezifischen Arbeitsformen: Insbesondere im Profil „Kommunikation“ ist das Problem aufgetaucht, daß die Leistungskurse Deutsch und Bildende Kunst in arbeitsmethodischer Hinsicht teilweise schwer zu koordinieren sind: Während in Deutsch eher textorientiert gearbeitet wird, benötigt das Fach Bildende Kunst lange Praxisphasen, in denen das technische Vermögen geschult wird (z.B. Zeichnen, Malen, Fotografieren). Diese sehr unterschiedlichen arbeitsmethodischen Grundformen lassen sich teilweise nur schwer verbinden.
- Das Zeitproblem: Fächerübergreifende Arbeitsphasen sind oft sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung vergleichsweise zeitaufwendig. Die LehrerInnen stehen aber durch die EPA und das bevorstehende Abitur unter einem gewissen Druck, so daß geplante fächerübergreifende (vor allem: projektorientierte) Arbeitsphasen nicht realisiert werden.

Trotz dieser Probleme sind in den ersten eineinhalb Jahren viele fächerübergreifende Unterrichtsphasen realisiert worden. Die Verknüpfung der Inhalte des eigenen Faches mit den Inhalten anderer Fächer wird von den Lehrerinnen und Lehrern der Profileroberstufe durchweg als reizvoll empfunden, weil sie dadurch eine andere Perspektive auf ihre eigenen Fachkenntnisse gewinnen und motiviert werden, diese Kenntnisse zu erweitern, um sinnvolle Verknüpfungen herzustellen (vgl. Schnack 1994a, S.48 ff). Diese Perspektivverschiebung ist für die meisten so reizvoll, daß sie die Mehrbelastung, die durch die Arbeit der Vernetzung zumindestens zeitweise entstehen kann, in Kauf nehmen. Erst in der Zukunft wird sich zeigen, inwieweit dieser Mehraufwand durch die Ausbildung von Routine abgebaut werden kann.

Zusammengefaßt läßt sich sagen, daß sich auf der Ebene der Inhalte nach den bisher gemachten Erfahrungen eine Vielzahl von Verknüpfungsmöglichkeiten bietet, von denen sich die meisten (mit einiger hermeneutischer Begabung) bereits aus den vorhandenen Lehrplänen bzw. EPA ergeben. Von den drei hier diskutierten Anforderungsfeldern stellt der Bereich der Inhalte die Lehrerinnen und Lehrer der Profileroberstufe nach meinem Eindruck vor die geringsten Probleme.

C. SchülerInnenorientierte Methoden

Wenn die Lehrerinnen und Lehrer übergreifende Inhalte und Fragestellungen entwickelt haben, stehen sie vor der Frage, mit welchen Methoden und Sozialformen sich fächerübergreifendes Lernen im Unterricht verwirklichen läßt. Die Erfahrung der ersten eineinhalb Jahre zeigt, daß in der Profileroberstufe vor allem solche Methoden und Sozialformen zur Anwendung kommen, die den SchülerInnen selbständiges Handeln und praktische Tätigkeit abverlangen.

So wird in allen Profilen darauf Wert gelegt, daß die Schülerinnen und Schüler in die Planung des Unterrichts einbezogen werden und auf diese Weise eine größere Verantwortung für ihren Lernprozeß übernehmen. Die LehrerInnen des Profils „SpuK“ (1. Jg.) haben beispielsweise gute Erfahrungen damit gemacht, daß sie am Beginn des jeweiligen Semesters gemeinsam mit den SchülerInnen einen „roten Faden“ bzw. fächerübergreifende Leitfragen entwickelt haben, auf die dann im Verlauf des Semesters zurückgegriffen werden konnte.

In allen Profilen arbeiten die SchülerInnen verstärkt in Partnerarbeit oder in Gruppen. Sie führen vergleichsweise viele Erkundungen im benachbarten Stadtteil, aber auch in anderen Teilen Hamburgs durch und besuchen Museen, Fabriken und kulturelle Einrichtungen. Die „Kommunikations“-Profile der ersten beiden Jahrgänge haben phasenweise mit dem Deutschen Schauspielhaus und dem Hamburger Thalia-Theater kooperiert und sich dabei

mit der Entstehung einer Theaterinszenierung unter besonderer Berücksichtigung der Gestaltung des Bühnenbildes auseinandergesetzt.

Die weitestgehende Methode fächerübergreifenden und schülerorientierten Unterrichts stellen projektorientierte Arbeitsphasen dar. Gruppen von SchülerInnen setzen sich im Rahmen eines fächerübergreifenden Oberthemas mit speziellen Fragestellungen auseinander und stellen das Ergebnis ihrer Auseinandersetzung ihren MitschülerInnen vor (zum projektorientierten Unterricht vgl. Bastian/Gudjons 1993; Hänsel/Müller 1988; Einer u.a. 1991). In solchen Projektphasen wird nicht mehr in Fächern unterrichtet, sondern die beteiligten LehrerInnen stellen „ihre“ Stunden nahezu vollständig der selbständigen Gruppenarbeit zur Verfügung. Allerdings sind in der Profiloberstufe zumeist nicht alle Profilfächer gleichzeitig an derartigen Projektphasen beteiligt. Das Organisationsmodell bietet die Möglichkeit, diese Kooperation sehr flexibel zu gestalten. So haben im Profil Umwelt (1. Jg.) im ersten Semester zunächst die Leistungskurse Biologie und Erdkunde sowie der Grundkurs Religion zum Thema „Bodenökologie“ im Rahmen einer Projektphase zusammengearbeitet, während im Fach Physik lehrgangsartig unterrichtet wurde. Im weiteren Verlauf des Semesters wurde dann in den Fächern Erdkunde und Physik ein Projekt zum Thema „Klima“ durchgeführt. Dabei hat der Kollege des Leistungskurses lediglich drei seiner fünf Stunden für die gemeinsame Gruppenarbeit zur Verfügung gestellt und in den verbleibenden zwei Stunden einen Lehrgang zum selben Thema durchgeführt.

Diese positiven Erfahrungen dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Beteiligung der SchülerInnen an der Planung und Durchführung des Unterrichts nach wie vor als problematisch erlebt wird. Teilweise sind die LehrerInnen von der Fähigkeit der SchülerInnen zu selbständiger Arbeit enttäuscht (dies betrifft vor allem den ersten Jahrgang der Profiloberstufe; vgl. Schnack 1994a, S. 29 ff). Teilweise suchen sie noch nach geeigneten Methoden, mit deren Hilfe eine größere Mitbestimmung der SchülerInnen gesichert werden kann. In diesem Bereich haben sie nach eigenem Bekunden einen erheblichen Bedarf an externer Beratung und Fortbildung.

Die Bewertung der im fächerübergreifenden Unterricht erbrachten SchülerInnenleistungen ist aus mehreren Gründen komplexer als bisher:

- Häufig sind mehrere LehrerInnen an dem Prozeß der Leistungsbewertung beteiligt.
- Die SchülerInnen können die erbrachten Leistungen oftmals in mehreren Fächern einbringen.
- Die Leistungsnachweise, die den SchülerInnen im fächerübergreifenden Unterricht abverlangt werden, unterscheiden sich in Form und Inhalt von den üblicherweise verlangten Leistungsnachweisen. Dadurch sind die LehrerInnen gezwungen, neue Kriterien für die Bewertung derartiger Leistungen zu finden.

Findet der fächerübergreifende Unterricht in projektorientierter Form statt, so müssen die SchülerInnen am Ende des Projekts ein Produkt anfertigen, das dann bewertet wird. Dieses Produkt kann aus einer Facharbeit, einer Präsentation, einer Ausstellung oder einem Buch bestehen. Es kann durch einen Arbeitsprozeßbericht ergänzt werden (vgl. Goetsch 1993), der dann in der Regel als mündliche Note der „laufenden Kursarbeit“ zugerechnet wird.

In Hamburg ist es möglich, eine Klausur pro Semester durch eine sogenannte „gleichgestellte Leistung“ zu ersetzen. So können Produkte aus projektorientierten Arbeitsphasen wie eine Klausur behandelt werden. Da an den meisten dieser Projektphasen mehrere Fächer beteiligt sind, wird die entsprechende Zensur häufig auch für mehrere Fächer gleichzeitig entsprechend einer Klausurnote eingetragen. Haben die SchülerInnen in Gruppen gearbeitet, bekommen dabei in der Regel alle SchülerInnen einer Arbeitsgruppe dieselbe Note.

Die Kriterien für die Leistungsbewertung werden normalerweise mit den Schülerinnen besprochen, so daß sie die Anforderungen, denen das Produkt ihrer Arbeit genügen soll, hinreichend kennen. Das Produkt selbst wird am Ende solcher projektorientierten Arbeitsphasen zumeist von mehreren LehrerInnen gemeinsam bewertet. Wenn es sich dabei um eine Facharbeit handelt, bedeutet diese Bewertungsform für die beteiligten LehrerInnen einen erheblichen Mehraufwand, da alle der beteiligten LehrerInnen alle Arbeiten lesen und sich zudem in einer angemessenen Frist mit den KollegInnen über die Bewertung verständigen müssen. Wenn gleichzeitig noch Arbeitsprozeßberichte zu begutachten sind, kann dies zu einer Überlastung der LehrerInnen führen.

Steht am Ende einer projektorientierten Arbeitsphase eine Präsentation, so hat es sich insbesondere im Profil „Umwelt“ (1. Jg.) bewährt, daß die beteiligten KollegInnen zugegen sind und sich unmittelbar nach der jeweiligen Präsentation über die Bewertung verständigen. Dieses Verfahren ist allerdings aus stundenplantechnischen Gründen nicht immer zu gewährleisten.

Die Möglichkeit, Klausuren durch „gleichgestellte Leistungen“ zu ersetzen, ist für die Ziele der Profileroberstufe sehr hilfreich. Durch diese Regelung werden projektorientierte Arbeitsphasen deutlich aufgewertet. Allerdings zeigen die ersten Erfahrungen in der Profileroberstufe, daß zwei Dinge zu beachten sind:

- „Gleichgestellte Leistungen“ sind für die Schülerinnen und Schüler oftmals recht arbeitsaufwendig. Wenn ihnen zudem unabhängig voneinander in mehreren Fächern gleichzeitig derartige Leistungen abverlangt werden, fühlen sie sich schnell überlastet. In den meisten Profilen haben die Lehrerinnen und Lehrer daher den Entschluß gefaßt, die Zahl der gleichgestellten Leistungen auf eine pro Semester zu begrenzen. In jedem Fall müssen gleichgestellte Leistungen ähnlich wie Klausuren koordiniert werden.
- „Gleichgestellte Leistungen“ haben oftmals einen erheblichen Umfang. Teilweise bestehen sie aus Präsentation, 20-30seitiger Facharbeit und einem Arbeitsprozeßbericht. Die Erfahrung zeigt, daß die SchülerInnen mit derartigen Anforderungen manchmal überfordert sind. Die LehrerInnen der Profileroberstufe wollen daher in Zukunft verstärkt kleinere Formen der gleichgestellten Leistung abfordern.

Neben den „gleichgestellten Leistungen“ werden in der Profileroberstufe auch und vor allem herkömmliche Klausuren geschrieben. Im Profil „Sprache und Kulturreichhaltigkeit“ (1. Jg.) haben die LehrerInnen sogar fast vollständig auf gleichgestellte Leistungen verzichtet, weil sie den Eindruck hatten, daß ihre SchülerInnen das Klausurenschreiben im Hinblick auf das Abitur üben müßten. Die Aufgabenstellungen der Klausuren sind im wesentlichen auf die Inhalte der einzelnen Fächer bezogen; eine ausdrücklich fächerübergreifende Aufgabe ist bisher nicht gestellt worden.

Auch die „laufende Kursarbeit“ bleibt dementsprechend im Normalfall auf die Fächer bezogen. Da sich aber die in der Profileroberstufe zur Anwendung kommenden Arbeitsmethoden und Sozialformen in mancherlei Hinsicht von denen anderer Schulen unterscheiden und im Fachunterricht ausdrücklich Beziehungen zu den anderen Profulfächern hergestellt werden, unterscheidet sich die bewertete Leistung wahrscheinlich von den in anderen Oberstufen erbrachten Leistungen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß der wesentliche Unterschied der Leistungsbewertung in der Profileroberstufe im Vergleich zu herkömmlichen Formen der Leistungsbewertung in den gleichgestellten Leistungen und damit in einer spezifisch hamburgischen Regelung besteht. Die anderen Formen der Leistungsbewertung entsprechen denjenigen in anderen Bundesländern. Daß sich die der Bewertung zugrundeliegenden Leistungen im

fächerübergreifenden Unterricht verändern, steht auf einem anderen Blatt. Diese Differenz läßt sich mit den herkömmlichen Ziffernnoten nicht erfassen.

4. Schlußbemerkungen

Nach mittlerweile fast zwei Jahren Arbeit in der Profiloberstufe haben die Lehrerinnen und Lehrer einige Routine in der Planung und Durchführung von fächerübergreifendem Unterricht erworben. Sie haben nicht (mehr) den Anspruch, zu jedem Zeitpunkt des Semesters alle vier Fächer des jeweiligen Profils miteinander zu verknüpfen, aber sie haben ihren Blick für die Inhalte und Methoden der jeweils anderen Fächer geschärft und sind zu jeder Zeit auf der Suche nach sinnvollen Verbindungsstellen. Um die dringendsten Probleme zu lösen, führt das gesamte Kollegium der MBS in diesem und im nächsten Jahr gemeinsam mit dem IfL eine schulbezogene Fortbildungssequenz durch, in deren Rahmen die LehrerInnen der Profiloberstufe die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts weiterentwickeln wollen. Diese Form der Kooperation einer gesamten Schule mit dem IfL ist bisher ohne Beispiel in Hamburg und möglicherweise wegweisend.

Darüber hinaus sind die Lehrerinnen und Lehrer der Profiloberstufe in einen Dialog mit anderen Schulen eingetreten, in deren Oberstufe ebenfalls fächerübergreifend unterrichtet wird. Hier sind vor allem die Gesamtschule Hagen-Haspe und das Oberstufenkolleg (Bielefeld) zu nennen. Die Dialogpartner hoffen, durch den Austausch Anregungen für eine Weiterentwicklung des fächerübergreifenden Unterrichts zu erhalten.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen den Unterricht deutlich als fächerübergreifend wahr und beurteilen ihn überwiegend als positiv (vgl. Schnack 1994b). Manche von ihnen befürchten allerdings, als SchülerInnen in einem Schulversuch gegenüber anderen AbiturientInnen benachteiligt zu sein. Vor allen die durch die Profilbildung eingeschränkten Wahlmöglichkeiten werden von ihnen bemängelt. Andere fühlen sich durch die neuartigen, teilweise hohen Anforderungen, denen sie sich bei der Erstellung „gleichgestellter Leistungen“ ausgesetzt sehen, teilweise überfordert. Insgesamt aber sind sie mit der Profiloberstufe durchaus zufrieden.

Literatur

- Bastian, J. / Gudjons, H (Hg.) (1993): Das Projektbuch II: Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht. 2. Aufl. Hamburg
- Einer, W. / Horst, U. / Ohly, K. P. (Hg.) (1993): Fast wie im richtigen Leben. Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld 1991
- Flitner, A. (Hg.) (1976): Der Numerus Clausus und seine Folgen. Auswirkungen auf die Schule, die Schüler, die Bildungspolitik. Analysen und Gegenvorschläge, Stuttgart
- Flitner, A. / Lenzen, D. (Hg.) (1977): Abitur-Normen gefährden die Schule, München
- Goetsch, K (1993): Projektunterricht bewerten. In: Bastian, J.IGudjons, H. (Hg.): Das Projektbuch II. 2. Aufl. Hamburg, 5.257ff.
- Goetsch, K (1993): Statistisch gesehen. Projektunterricht in einem Mathematikgrundkurs in der Sek.II. In: Bastian, J. IGudjons, H. (Hg.): Das Projektbuch II. 2. Aufl. Hamburg 1993, S.97ff.
- Goetsch, K. / Schnack, J.: Lernen in Zusammenhängen. Zur Neugestaltung der Sekundarstufe II als Profil-Oberstufe. In: PÄDAGOGIK 5/1994, 5.34-38
- Gudjons, H. (1993): Eine Projektskizze anfertigen. In: Bastian, J. IGudjons, K (Hg.): Das Projektbuch II. 2. Aufl. Hamburg, 5.253ff.

- Ilsemann, C. v. (1994a): Dann bringen wir uns das eben selbst bei! Ein Kollegium verändert seine gymnasiale Oberstufe. In: Friedrich Jahresheft 1994, 5.124-126
- Ilsemann, C. v. (Hg.) (1994b) : Planung und Praxis der Profiloberstufe. Hamburg
- Ilsemann, C. v. ; Menzel-Prachner, C.; v. Rennings, J. (1993): Renaissance Fächerübergreifendes Lernen in der Sek II. In: Bastian J IGudjons, K (Hg.): Das Projektbuch II. Hamburg, S.163ff.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (1975 ff): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Neuwied
- Raab, R. (1994): Betrifft: Erklärung der Kultusministerkonferenz zur „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife“ Kritik zum bisherigen Verfahren. In: Hamburg macht Schule 6/1994, S. 30-32
- Rolff, H.-G.: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1991, 5.865-886
- Rolff, H. -G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim, München
- Schmid, K / Schmid-Steinke, G. / Ramirez-Schmidt, R. (1994): Die Moderationsmethode. Transparenz aktiviert alle Beteiligten. In: PÄDAGOGIK 10/1994, S.27ff
- Schnack, J. (1994a): Profiloberstufe in der Max-Brauer-Schule. Erster Bericht der Begleitforschungsgruppe. Manuskript, Hamburg
- Schnack, J. (1994b): Profiloberstufe in der Max-Brauer-Schule. Zweiter Bericht der Begleitforschungsgruppe. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler im ersten Jahr. Manuskript, Hamburg
- Wernstedt, R. (1994): Aktuelle Kriterien der Hochschulreife. Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzinger Maturitätskataloges von 1958. In: Die Deutsche Schule, 86. Jg., Heft 1/1994, S. 5-11

Jochen Schnack ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Hamburg und Mitglied in der Begleitforschungsgruppe an der Max-Brauer-Schule. Adresse: Mathildenstraße 14, 20357 Hamburg.

Schwerpunktbildung in der Oberstufe der Gesamtschule Haspe

1. Wir entwickeln erste Ideen zur Oberstufe an der Gesamtschule Haspe

Die integrierte Gesamtschule Haspe wurde 1986 als vierzügige Ganztagschule der Sekundarstufe I mit zweizügiger Sekundarstufe II gegründet. In Hagen gab es bereits eine seit 1975 arbeitende Gesamtschule im Stadtteil Boele, eine dritte Gesamtschule wurde 1988 im Stadtteil Eilpe errichtet. Die drei Gesamtschulen in Hagen arbeiten sehr eng auf dem Gebiet der Öffnung von Schule und der Jungen- und Mädchenarbeit zusammen. Eine gemeinsame Oberstufe konnte trotz guter Kommunikation zwischen den Kolleginnen und Kollegen allerdings nicht erreicht werden, weil die räumliche Entfernung zu groß war und jede der Gesamtschulen eine eigene Lösung für sich anstrebte. Dies bedeutete für die Gesamtschule Haspe, eine zwei-, höchstens dreizügige Oberstufe für sich zu planen und damit für ihre Schülerinnen und Schüler Einschränkungen im Kursangebot hinzunehmen.

In unserem jährlich stattfindenden Eltern-Lehrerinnen-Lehrer-Wochenende entwickelten wir 1989 erste Perspektiven zur Oberstufe. Nach diesem Wochenende war klar, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer strebten eine Oberstufe mit beruflichen Anteilen an und formulierten, daß sie nur „zähneknirschend auch ein geringeres Angebot akzeptieren“ würden. Die Aussichten auf Gründung einer Kollegschoberstufe waren für Hagen schlecht.

In der Hagener Fachgruppe „Berufsbildende Schulen“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gab es früh Diskussionen und die Absicht, die fünf existierenden beruflichen Schulen zu einer Kollegschole zusammenzufassen. Diese Bestrebungen scheiterten unter anderem an den beruflichen Schulen, deren Status gerade erst aufgewertet worden war, indem sie Bildungsgänge mit Abitur im kaufmännischen, technischen und sozialen Bereich in Aussicht stellten bzw. bereits durchführten.

2. Das Schulprogramm aus der Sekundarstufe I soll in unserer Oberstufe fortgesetzt werden

Während der Aufbauphase hatte eine Arbeitsgruppe aus Eltern und Lehrerinnen und Lehrern für die Gesamtschule Haspe ein Schulprogramm erarbeitet, das durch folgende Stichworte beschrieben werden kann:

- Intensive pädagogische Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch Lehrerinnen und Lehrer, die in Jahrgangsteams zusammenarbeiten,
- Einüben selbständiger Arbeitsformen im Unterricht (Freiarbeit) und im Ganztagsbereich (Wochenplan),
- Freizeitgestaltung an der Schule in Arbeitsgemeinschaften und offenen Angeboten,
- In einem Unterrichtsbereich „Öffnung der Schule zum Stadtteil“ mit zwei Wochenstunden arbeiten Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 6 – 8 an Projekten mit außerschulischen Kooperationspartnern,
- Praktisches Lernen findet im Unterricht und in den zwei Themenwochen im Schuljahr statt,
- Lernen in Zusammenhängen durch fächerübergreifenden Unterricht im Lernbereich Naturwissenschaften in den Jahrgängen 5 – 7 und im Lernbereich Gesellschaftslehre in der ganzen Sekundarstufe I,

- Mädchen- und Jungenarbeit zur Identitätsfindung und -stärkung und zur Unterstützung ihrer jeweiligen Lebensplanung,
- als wichtiges Element der Lebensplanung die Arbeitsweltorientierung in allen Jahrgängen der Sekundarstufe I,
- Profilierung der Schule durch Projekte im Bereich „Öffnung von Schule zum Stadtteil“ in den Bereichen Umwelt, Kultur, Arbeit, Soziales, durch Arbeitsgemeinschaften und Wahlpflichtbereiche.

Ein Vertreter des Kultusministeriums wurde im Herbst 1989 von der Arbeitsgruppe aus Eltern, Lehrerinnen und Lehrern auf die Realisierungsmöglichkeiten einer Oberstufe hin befragt, in der das Konzept der Schule fortgesetzt und weiterentwickelt werden könnte. Die Antworten waren nicht sehr ermutigend. Nahezu alle Vorstellungen, die die Arbeitsgruppe hatte, wurden skeptisch beurteilt: Die Schule sollte mit einer ganz normalen Oberstufe unter den nordrhein-westfälischen Bedingungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe beginnen. Von einer Kooperation mit berufsbildenden Schulen riet der Aufsichtsbeamte des Kultusministeriums ab, stattdessen riet er zu einer Kooperation mit dem naheliegenden Gymnasium, um das Kursangebot für Schülerinnen und Schüler attraktiver zu gestalten. Daß motivierte Eltern- und LehrerInnenvertreter sich mit diesem Vorschlag nicht zufrieden gaben, lag auf der Hand.

Um den Schülerinnen und Schülern ein größeres Kursangebot bieten zu können, prüfte die Arbeitsgruppe die Möglichkeit der Kooperation mit anderen Oberstufen und besuchte eine Gesamtschule, die in der Oberstufe mit zwei Gymnasien kooperiert. Eltern, Lehrerinnen und Lehrer der Arbeitsgruppe waren nach dem Besuch von der real-praktizierten Kooperation so abgeschreckt, daß sie beschlossen, erst einmal eine Denkpause einzulegen und den Diskussionsstand allen an der Schule Beteiligten als Bericht vorzulegen. Mit diesem Bericht sollte zu einer breiten Diskussion über die Gestaltung der Oberstufe aufgerufen werden:

„Ziel dieses Berichts über den Diskussionsstand in der Arbeitsgruppe „Vorbereitung der Sekundarstufe II“ ist es, daß alle Kolleginnen und Kollegen, alle Schülerinnen und Schüler und alle Eltern informiert sind und an den Themen in ihrer Gruppierung weiterdiskutieren können. Die Arbeitsgruppe will eine Denkpause einlegen, um nach einer breiten Meinungsbildung mit entsprechenden Rückmeldungen im Februar (1991) weiterzuarbeiten. An der Diskussion sollen sich nach den Vorstellungen der Arbeitsgruppe alle Jahrgangsteams, Fachkonferenzen, die Elternpflegschaft und die Schülervertretung beteiligen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Arbeitsgruppensitzungen sind gerne bereit, in den einzelnen Gruppen zu berichten.

Wie können wir den reduzierten Wahlmöglichkeiten für unsere SchülerInnen didaktische und pädagogische Vorteile unserer Sekundarstufe II gegenüberstellen?

- doppelt-qualifizierende Abschlüsse (in welchen Fachrichtungen?)
- Profilbildung durch bewußte Fächerauswahl und Betonen von Zusammenhängen zwischen den Fächern. Stärkung der Solidarität der SchülerInnen in Profilgruppen, statt Auseinanderdividieren durch das Kurs-System der Sekundarstufe II?
- Fortführung der pädagogischen Arbeit der Sekundarstufe I (Wochenplan, Freie Arbeit, Projekte, Praktisches Lernen, Öffnung von Schule, Arbeitsgemeinschaften).“¹⁾

3. Unsere Oberstufenplanung gewinnt Profil

Um über die Profilbildung und die Möglichkeiten fächerübergreifenden Lernens zu diskutieren und uns eine eigene Anschauung bilden zu können, besuchten wir das Oberstufenkolleg des Landes Nordrhein-Westfalen in Bielefeld. Die Anregungen, die wir von dort mit-

brachten, ermutigten uns, die weiteren Schritte unserer eigenen Oberstufenplanung zu gehen.

Nach eingehender Diskussion der Arbeitsgruppe mit den Jahrgangsteams, den Fachgruppen, der Eltempflegschaft und der Schülervertretung erstellte sie einen Vorschlag zur Beschlußfassung in den Gremien der Schule. Folgende Beschlüsse wurden einstimmig gefaßt:

1. „Die Gesamtschule Haspe plant ihre eigene Sekundarstufe II als gymnasiale Oberstufe, ohne aktiv eine Kooperation mit anderen Schulen anzustreben.
2. Wichtiges Kennzeichen der gymnasialen Oberstufe der Gesamtschule Haspe sind Bildungsgänge mit aufeinander bezogenen Kursen. Berufliche Qualifikationen (Doppelqualifikationen) in Zusammenhang mit den Bildungsgängen sollen untersucht werden.
3. Die Gesamtschule Haspe strebt an, die Ansätze praktischen Lernens aus der Sekundarstufe I auch in der Sekundarstufe II fortzusetzen.
4. Ebenso sollen die Aktivitäten im Rahmen der „Öffnung von Schule zur Nachbarschaft und der Gestaltung des Schullebens“ fortgesetzt werden.
5. Auch andere Merkmale der Sekundarstufe I sollen sich in der Sekundarstufe II wiederfinden: Freies Arbeiten, Lernen von Methoden selbständigen Arbeitens, dazu zunächst betreutes Arbeiten, Fördermaßnahmen, Jungen- und Mädchenarbeit.
6. Arbeitsgemeinschaften oder Clubs sollen Bestandteil der Ganztagsgestaltung in der Sekundarstufe II sein.
7. Im sozialen Bereich wird ein Tutor- und Beratungssystem für die SchülerInnen entwickelt.“²⁾

Auf der Grundlage dieser Beschlüsse führte die Arbeitsgruppe die Diskussionen mit der Aufsichtsbehörde.

In der Diskussion über die „Bildungsgänge mit aufeinander bezogenen Kursen“ wurden wir von dem zuständigen Aufsichtsbeamten der Bezirksregierung auf die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe verwiesen, in der es hieß, daß die Schule „das größtmögliche Differenzierungsangebot“ machen müsse, dem widersprach aber die von uns geplante Koppelung von Fächern. So blieb uns nur die Möglichkeit, im Kultusministerium unsere Vorschläge vorzutragen.

Im ersten Gespräch mit Beamten des Kultusministeriums im Mai 1991 wurde unser Vorschlag als interessant bezeichnet, aber als im Widerspruch zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe stehend beurteilt. Wir sollten ihn weiter ausarbeiten und zu den geplanten Schwerpunkten mit zwei Fächern die Schülerinnen und Schüler befragen. Diese Befragung führten wir im September 1991 folgendermaßen durch: „Am Montag, den 9. 9. 91 und Dienstag, den 10. 9. 91 führten wir eine Umfrage bei den SchülerInnen der Jahrgänge 9 und 10 durch: Ziel der Umfrage war es, Vorlieben der SchülerInnen zu ermitteln:

a) in Form von Fächern (1. und 2. Leistungskurs)

b) und in Form von vorformulierten Schwerpunkten gemäß den von der Schulkonferenz beschlossenen Schwerpunkten.

Schwerpunkt 1: Natur und Gesellschaft

Schwerpunkt 2: Kultur

Schwerpunkt 3: Naturwissenschaft und Technik.

Ausgewertet wurden die Fragebögen nur für die SchülerInnen, die voraussichtlich die Oberstufe besuchen würden (also den Qualifikationsvermerk erreichen werden und den Wunsch hatten, die Oberstufe an unserer Schule zu besuchen)."

Aufgrund der Umfrage kamen wir zu folgender zusammenfassenden Beurteilung:

„Die Schwerpunktbildung gestattet es, ein Leistungskursfach und ein Grundkursfach aufeinander abzustimmen und damit den SchülerInnen ein komplexeres Bild unserer Wirklichkeit zu geben als das beim Nebeneinander verschiedener Kurse möglich ist. Sie kann – zumindest im Bereich dieser beiden Fächer – Doppelungen verhindern.

Sie ermöglicht – organisatorisch umgesetzt – besser die Durchführung von projektorientiertem Unterricht mit Anteilen praktischen Lernens. Die Wünsche der Schülerinnen und Schüler im Leistungskursbereich lassen sich bis auf wenige Ausnahmen umsetzen, auch in Kurswahlen „A la carte“ werden in einer kleinen Oberstufe Wünsche unberücksichtigt bleiben. Die didaktischen und methodischen Vorteile einer Schwerpunktbildung überwiegen u.E. die geringen Nachteile von „Wahlen A la carte“.

Als Ausnahmeregelung von den Bestimmungen des § 8 der „Verordnung über die Bildungsgänge und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe“ benötigen wir folgende Regelungen:

1. Der erste Leistungskursblock umfaßt die Fächer Biologie, Deutsch, Mathematik.
2. Jedem dieser Fächer im 1. Leistungskursblock wird ein Grundkurs zugeordnet, den die SchülerInnen verbindlich mitwählen.
3. Die Inhalte der beiden Kurse in den Schwerpunkten werden aufeinander abgestimmt.“³⁾ Vor unserem nächsten Gespräch im Kultusministerium sprachen wir uns mit anderen Gesamtschulen ab, die dieselben didaktischen und pädagogischen Vorstellungen zur Oberstufe hatten wie wir. Dies waren die Gesamtschulen in Hamm, Herne und Unna, die gleichzeitig mit unserer Schule gegründet wurden und mit denen uns eine regelmäßige Diskussion über pädagogische Konzepte durch die Didaktischen Leitungen verband.

Mit allen vier Gesamtschulen fand dann im Oktober 1991 ein abschließendes Gespräch im Kultusministerium statt, dessen Ergebnis war, daß die vier Schulen in ihren Oberstufen einen Leistungskurs mit einem Grundkurs zu einem Schwerpunkt koppeln durften. Der inzwischen geänderte § 8(3) der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe eröffnet diese Möglichkeit auf Antrag allen Oberstufen des Landes.

4. Wir entwickeln die didaktischen, pädagogischen und organisatorischen Grundlagen unserer Schwerpunktbildung

Nach dem abschließenden Gespräch im Kultusministerium gestalteten wir in den folgenden Monaten mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern unsere Oberstufe: Die Schülerinnen und Schüler eines Schwerpunktes haben mindestens neun Stunden (sechs Stunden im Leistungskurs und drei Stunden im zugehörigen Grundkurs) gemeinsamen Unterricht in Fächern, deren Inhalte aufeinander abgestimmt werden.

Die übrigen Kurse – insbesondere auch der zweite Leistungskurs – sind im Rahmen der Pflichtbindungen wählbar. Die Pflichtbindungen für Kurse haben faktisch zur Folge, daß sich für die Schülerinnen und Schüler unserer Schwerpunkte mehr gemeinsame Kurse im Schwerpunktverband ergeben, so daß Absprachen von Lehrerinnen und Lehrern sich auf 12-15 Stunden beziehen können, in denen ein Schwerpunktverband zusammen unterrichtet wird.

Alle Kurse der Oberstufe werden zur Zeit nach den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe unterrichtet.

Die Ausgestaltung der Oberstufe orientiert sich an mehreren Forderungen, die wir zur Fortsetzung der pädagogischen Arbeit aus der Sekundarstufe I für unsere Oberstufe aufgestellt haben:

Schwerpunkt	Leistungskurs	zugeordneter Grundkurs	weitere gemeinsame Kurse
Mathematik in Naturwissenschaft u. Technik	Mathematik	Technik	Deutsch Sozialwissenschaft
Natur und Gesellschaft	Biologie	Sozialwissenschaft	Deutsch Mathematik
Kultur	Deutsch	Kunst	Mathematik Geschichte

4.1 Ganzheitliches Lernen durch Überschreiten der Fächergrenzen

Begründung:

Im normalen Oberstufensystem ist dies durch die fachsystematische Orientierung der Curricula kaum möglich. Für fächerübergreifenden Unterricht fehlt oft das fundierte Hintergrundwissen.

Zum Beispiel haben beim Thema Ökologie des Biologie-Leistungskurses Schülerinnen und Schüler oft nicht den wünschenswerten Hintergrund aus den Kursen Sozialwissenschaften oder Geographie, denn manche haben u.U. Erziehungswissenschaft im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld belegt.

Für jede Schule, die in der Sekundarstufe I ganzheitliches Lernen fördert (s.o. durch Integration von Fächern oder Koordination von Fächern), ist es konsequent, die in der Sekundarstufe I begonnenen Lernprozesse auch in der Oberstufe fortzusetzen. Das System der differenzierten gymnasialen Oberstufe mit seiner für die Schülerinnen und Schüler freien Fächerwahl (A la carte) macht es allerdings schwer, fächerübergreifend mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

Die Zusammenhänge zwischen den Fächern werden besonders deutlich, wenn in den beiden Themenwochen des Schuljahres jeweils ein gemeinsames Thema, das beide Fächer behandeln, im Mittelpunkt steht.

4.2 Projektorientiertes Lernen durch Handlungsorientierung im Unterricht unter Einbeziehung von Experten aus dem Stadtteil oder aus der Region

Begründung:

Im normalen Oberstufensystem fehlt die Zeit für wünschenswerte Projekte, denn spätestens nach einer Doppel-Unterrichtsstunde (90 Minuten) wechseln Schülerinnen und Schüler in andere Kurse mit anderer personeller Zusammensetzung.

Außerschulische Kooperationspartner in den Unterricht einzubeziehen wird erleichtert durch die Lage der beiden gekoppelten Fächer im Stundenplan der gemeinsamen Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Zum Beispiel macht das folgende Stundenplanelement für alle Schülerinnen und Schüler der Schwerpunkte projektorientiertes Arbeiten über fünf Schulstunden möglich: 4. und 5. Stunde Grundkurs, Mittagspause, 7. und 8. Stunde Leistungskurs des Schwerpunkts.

4.3 Selbständige Formen des Lernens

Begründung: In der Sekundarstufe I der Gesamtschule Haspe spielen Wochenplanarbeit und Freiarbeit eine große Rolle bei der inneren Differenzierung des Unterrichts und der Erziehung zur Selbständigkeit. Dies wird in den uns bekannten Oberstufen nicht fortgesetzt.

Wir brauchen Möglichkeiten, das selbständige Lernen auch in der Oberstufe zu stärken. Dazu gehört eine pädagogische Absprache unter den Kolleginnen und Kollegen der Oberstufe. Diese Absprache wird im herkömmlichen System erschwert, da eine Schülergruppe von zu vielen Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet wird. Sie kann gelingen, wenn weniger Kolleginnen und Kollegen mit einer Schülergruppe arbeiten.

4.4 Pädagogische Betreuung der Schülerinnen und Schüler

Begründung:

Für die pädagogische Betreuung der Schülerinnen und Schüler ist in den uns bekannten Oberstufen ein Beratungssystem eingeführt, zu dem die Schülerinnen und Schüler häufig nicht in gleicher Weise Vertrauen haben wie etwa zu Klassenlehrerinnen und -lehrern in der Sekundarstufe I.

Durch die Schwerpunktbildung ist eine intensive Betreuung möglich, da bei uns der Schwerpunktlehrer / die Schwerpunktlehrerin gleichzeitig der Tutor / die Tutorin ist.

4.5 Weiterführung des Schulprofils durch das Kursangebot in der Oberstufe

Begründung:

Im normalen Oberstufensystem bestimmt die Zufälligkeit des Ausgangs der Kurswahlen, welche Fächer schwerpunktmäßig gelehrt werden. Das erschwert die Entwicklung eines Schulprofils, das gekennzeichnet ist durch die Verlässlichkeit des Angebots in der Oberstufe. Die Schwerpunkte in der Oberstufe ermöglichen es uns, unser Schulprofil aus der Sekundarstufe I fortzuführen.

4.6 Kleine Gesamtschulen können auch in der Oberstufe ein Konzept verwirklichen

Begründung:

Durch Einsparmaßnahmen bei den Lehrerinnen- und Lehrerstellen müssen bei kleinen Oberstufen zwangsläufig Kurse gestrichen werden. Dies muß in ein sinnvolles Konzept eingebettet werden und darf nicht willkürlich geschehen.

Durch unsere Oberstufengestaltung mit Schwerpunkten haben wir eine der Schule, der Region und den Interessen der Schülerinnen und Schüler angemessene Konzeption realisiert.

Seit drei Jahren haben wir Erfahrungen mit unserer Schwerpunktbildung gesammelt, die wir nun im einzelnen darstellen werden⁴⁾:

5. Der Schwerpunkt „Mathematik in Naturwissenschaft und Technik“

Der Schwerpunkt „Mathematik in Naturwissenschaft und Technik“ besteht aus dem Leistungskurs Mathematik und dem Grundkurs Technik. In diesem Schwerpunkt wollen wir vertiefen, wie Menschen durch Experimente und Schlußfolgerungen daraus zu naturwissenschaftlichen Ergebnissen und technischen Umsetzungen kommen können. Eine

Halbjahr	Leistungskurs Mathematik	Grundkurs Technik
11.2	Grenzwertbegriff, Ableitungsbegriff	Stoffflüsse, Viskosität
12.1	Winkelfunktionen und deren Ableitung	Stromerzeugung, Wechselströme, Drehstrom
12.2	Boole'sche Algebra	Informationsumsatz in technischen Systemen
13.1/2	Matrizenrechnung	Verbund technischer Systeme

Schlüsselrolle spielt dabei die mathematische Modellbildung und die Anwendung mathematischer Kenntnisse in Naturwissenschaft und Technik.

Grobplanungen

Unsere Planungen zu dem Schwerpunkt basieren auf den Richtlinien für die beiden Fächer. In der folgenden Übersicht haben wir nur die bisher von uns ins Auge gefaßten Kopplungsmöglichkeiten aufgeführt:

Fächerübergreifende Themen in beiden Kursen lassen sich wegen der Fachsystematik der Richtlinien nicht für ein ganzes Semester finden. Realisiert werden von uns Unterrichtseinheiten, die eine gemeinsame Thematik für zwei bis vier Wochen sichern oder fächerübergreifende Projekte in Themenwochen.

Beispiele

1. Im Halbjahr 12.1 lautet das Kursthema in Technik „Energieumsatz in technischen Systemen“. Dabei behandeln wir die Stromerzeugung durch Generatoren und die Energieverwandlung in Wärmekraftwerken.

Zur Beschreibung von Drehstrom in Generatoren werden im Technikunterricht die Winkel-funktionen und deren Ableitungen benötigt. Sie werden gleichzeitig im Mathematikunter-richt behandelt, wobei auch die technische Terminologie eingeführt und genutzt wird.

2. Gleichzeitig mit der Behandlung des Wirkungsgrads im Technikunterricht wird in der Ma-thematik am Beispiel von Kreisprozessen von thermischen Kraftwerken und Wärmekraft-maschinen die Flächenberechnung unter Graphen eingeführt und der thermische Wir-kungsgrad berechnet. Dazu wird im Technikunterricht der Wirkungsgrad einer Wärmekraft-maschine (z.B. Stirlingmotor) gemessen.

Die in der Mathematik berechneten und in der Technik ermittelten Wirkungsgrade werden mit denen eines realen Kraftwerkes verglichen. Die Betriebsbesichtigung eines Wärme-kraftwerks schließt diese fächerübergreifende Unterrichtseinheit ab.

3. An der Gesamtschule Haspe ist es Tradition, Themenwochen durchzuführen, wobei in den Schwerpunktfächern der Sekundarstufe II u.a. fächerübergreifende Aufgaben gestellt werden. Eine solche Aufgabenstellung ist die Erprobung verschiedener Repellerformen von Windkraftwerken und die Nachführung einer Windenergieanlage durch Computersteu-erung.

Die Repeller werden von den Schülerinnen und Schülern entworfen, im Modell gebaut und in einem Windkanal getestet. Dabei wird die Leistung in Abhängigkeit von der Windge-schwindigkeit gemessen, mathematisch erfaßt und in Graphen dargestellt. Im Rahmen dieses Projekts wird eine Windenergieanlage in Hagen besucht. Die Ergebnisse der Mes-sungen in der Schule werden u.a. mit den Daten der Anlage sowie mit denen anderer An-lagen verglichen und ausgewertet. Dieses Projekt wird im Semester 11.1 durchgeführt, da-bei werden aus den Mathematikkursen bekannte Funktionen angewandt. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei beispielhaft die Nutzung der Mathematik in techni-schen Aufga-benstellungen kennen.

Erste Schlußfolgerungen

Die Zusammenarbeit der Mathematik- und Technikkolleginnen und -kollegen ist intensiv, führt zu einem gegenseitigen Verständnis der Fachinhalte und zu gemeinsam geplanten, innovativen, fächerübergreifenden Projekten.

Während gemeinsamer Unterrichtseinheiten, in Themenwochen und in Veranstaltungen außerhalb des planmäßigen Unterrichts (z.B. Wander- und Studientage) sehen die Schüle-rinnen und Schüler den engen Verwendungszusammenhang zwischen Mathematik und

Technik und erkennen die Notwendigkeit des fächerübergreifenden, projektorientierten Unterrichts. Dies wird von den Schülerinnen und Schülern positiv beurteilt. In einer herkömmlichen gymnasialen Oberstufe dürfte dieser Zusammenhang schwerer zu vermitteln sein, da die beiden Fächer wegen der unterschiedlichen Schülerzusammensetzung und der u.U. fehlenden Absprache isoliert unterrichtet werden.

Der geringe Anteil fächerübergreifender Themen im Semester 11.2 ist gerade in der Anfangsphase dieses Schwerpunktes eher motivationshemmend. Erschwerend kommt hinzu, daß die Schülerinnen und Schüler mit dem Fach Technik ihre naturwissenschaftliche Pflichtbindung nicht abdecken können und durch die zusätzliche Wahl eines naturwissenschaftlichen Kurses drei Stunden mehr als andere Schülerinnen und Schüler ableisten müssen.

Wir wollen diesen Schwerpunkt weiterentwickeln, indem wir einerseits in der Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht eine Öffnung der Richtlinien der beiden Fächer anstreben. Andererseits erscheint es uns für die langfristige Sicherung des Schwerpunkts notwendig, daß Technikkurse die schullaufbahnbedingten Pflichtbindungen in Naturwissenschaften abdecken können.

6. Der Schwerpunkt „Natur und Gesellschaft“

Auf den ersten Blick erscheint die Kombination einer Naturwissenschaft mit einer Gesellschaftswissenschaft als ungewöhnlich, sie eröffnet aber bei genauer Betrachtung vielfältige thematische Verknüpfungen und somit für die Schülerinnen und Schüler die Chance, einen Lerngegenstand aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven kennenzulernen und einzuschätzen. Allein der Vergleich der nach den jeweiligen Richtlinien vorgesehenen Kurssequenzen ab 11.2 eröffnet interessante Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Die folgende Tabelle zeigt die schulinterne Abfolge der Kurssequenzen und nennt stichwortartig die Verknüpfungsmöglichkeiten:

Jg. Leistungskurs Biologie	thematische Verknüpfung	Grundkurs Sowi
11.2 Grundlagen des Stoffwechsels und der neuronalen Informationsverarbeitung	- Wahrnehmung und Konstruktion von Wirklichkeit - Lernbiologie und Schulpraxis	Soziale Gruppe und Individuum Einführung in die Soziologie am Beispiel der schulischen Sozialisation
12.1 Verhaltensbiologie u. a.: - Einsichten und Verhalten bei Antropiden und Menschen - Humanethologie	- anthropologischer Standort der Sozialisation - Natur - Kultur - Rangordnung, Agression/ geschlechtsspez. Verhalten	Soziale Gruppe und Individuum Sozialisation
12.2 Genetik u. a.: - Veränderungen der genetischen Information - Rekombination genetischen Materials - umweltbedingte Variabilität	- biologisches und sozialwissenschaftliches Fachwissen als Voraussetzung für die kritische Auseinandersetzung mit dem mit dem Komplex Genetik	Politisches System - Gesetzgebung zur Genetik und Repromedizin Werteentwicklung - politische Kontrolle von Wissenschaft und Technologie
13.1 Evolution u. a.: - Evolution des Menschen - Evolutionstheorien	- Sozialbiologie - Sozialdarwinismus	Moderne Industriegesellschaft und sozialer Wandel - Theorien sozialen Wandels
13.2 Ökologie u. a.: - Wechselwirkung zwischen abiotischen und biotischen Faktoren - Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt	- biologisches Fachwissen Ökologie - ökonomisches Fachwissen Weltwirtschaftsordnung als Voraussetzung für die kritische Auseinandersetzung mit dem Komplex „Ökologie/Ökonomie“	Internationale Beziehungen - Weltwirtschaftsordnung - globale ökologische Probleme

Die Zusammenarbeit der Fächer Biologie/Sozialwissenschaften erfolgt im Rahmen des normalen Unterrichts und ist für die Schülerinnen und Schüler immer dann nachvollziehbar, wenn Schnittstellen zwischen den Fächern deutlich werden. Besonders treten die Gemeinsamkeiten innerhalb der in jedem Halbjahr stattfindenden Themenwochen hervor, in denen die Schülerinnen und Schüler mit den Fachlehrerinnen und -lehrern Biologie und Sozialwissenschaften zusammen an einem fächerübergreifenden Thema arbeiten.

Von den im obigen Raster ausgewiesenen Planungen haben wir das Kurshalbjahr 11.2 bereits realisiert, das Halbjahr 12.2 befindet sich gerade „in Arbeit“ In 11.2 wurden in der Biologie das zentrale Nervensystem und die Sinnesorgane unter dem Aspekt der Wahrnehmung und Gedächtnisspeicherung betrachtet und so den Schülerinnen und Schülern ein erstes Verständnis von der Konstruktion der (sozialen) Wirklichkeit über unser neuronales System ermöglicht. Dieser Gedanke konnte parallel dazu im Fach Sozialwissenschaften bei der Beschreibung der Rolle des Beobachters in der soziologischen Forschung aufgenommen werden, um so die zentralen Kategorien des Deutens und Verstehens in der Soziologie kritisch einzuführen. Für diese Unterrichtseinheit konnte auf ein Schullehrbuch „Soziologie“ zurückgegriffen werden, das einen derartigen Zugang zur Soziologie vorschlägt.⁵⁾

Die zweite, auch zeitlich intensivere Verknüpfung der beiden Fächer fand in einer Themenwoche zur „Lernbiologie und Schulpraxis“ statt. Im Fach Biologie wurden dazu vorbereitend Frederik Vesters biologische Annahmen zum Lernen erarbeitet⁶⁾. Im Fach Sozialwissenschaften wurden parallel dazu die Sozialisationsfunktionen der Schule vorgestellt. In der Themenwoche konnten die Schülerinnen und Schüler selbst lernbiologische Tests durchführen und ihre Ergebnisse zu der schulischen Praxis des Lernens und den gesellschaftlichen Funktionen der Schule in Beziehung zu setzen.

Die Schwerpunkte der laufenden Kooperation zum Kursthema „Verhaltensbiologie“ werden vorwiegend Aspekte des Sozialverhaltens bei Menschenaffen und beim Menschen sein. Zielsetzung ist es, übereinstimmende, aber insbesondere auch kontroverse Einschätzungen beider Fachrichtungen im Hinblick auf das menschliche Verhalten zu akzentuieren. Im Rahmen des fachmethodischen Unterrichts erfolgt eine angeleitete Feldbeobachtung von Schimpansen in Kooperation mit der wissenschaftlichen Betreuung der Arnheimer Freilandkolonie (Burgers Dierenpark).

Zum Kursthema „Genetik“ ist ein Seminar in Zusammenarbeit mit der Friedrich-Ebert-Stiftung geplant. Hier werden humangenetische Fallbeispiele im Kontext ethischer Fragestellungen thematisiert und die Probleme der Gentechnologie angesprochen.

Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen, daß die fächerübergreifende Arbeit des Schwerpunktes Biologie/Sozialwissenschaften auf der Basis der bestehenden Curricula gut möglich ist.

7. Der Schwerpunkt „Kultur“

Im Schwerpunkt Kultur, der sich aus einem Leistungskurs Deutsch und einem Grundkurs Kunst konstituiert, sollen die Jugendlichen einen integrierten Einblick in Theater, Kunst, Sprache, Literatur und Film bekommen, zu eigenständiger künstlerischer Tätigkeit ermuntert und qualifiziert werden.

Der Zusammenhang der beiden Fachdisziplinen ergibt sich schon aus der Parallelität von historischer und ästhetischer Entwicklung, ist aber auch systematisch aus ihren Intentionen und dem Kommunikationszusammenhang von Sprache und Kunst abzuleiten. Das aufeinander abgestimmte Curriculum der beiden Kurse versucht jedoch auch, den jeweils spezifischen ästhetischen Zugriff als Differenz erfahrbar zu machen. Ausgehend von den

Richtlinien der beiden Fächer sind vielfältige Verknüpfungen möglich, wir haben uns zunächst für folgende Variante entschieden:

Da diese allgemeine Übersicht noch sehr wenig anschaulich ist, soll sie im Folgenden beispielhaft für ein Halbjahr konkretisiert werden:

Halbjahr	Deutsch Leistungskurs	Kunst Grundkurs
11.2 Identität	Selbstfindung als Thema und Funktion von Texten	Selbstdarstellung
12.1 Gesellschaftskritik Gegenentwürfe	Politische und sozialkritische Texte unter besonderer Berücksichtigung einer Epoche	Politisch und sozialkritisch engagierte Kunst und Antikunst
12.2 Grundwerte	Aufklärung und Gegenklärung: Menschenbilder	Konzeptionen von Menschenbildern
13.1/2 Kommunikation und Pa-rabolik	Problemfeld Sprache: Bedeutung und Verstehen	Methoden der Bildanalyse Reflexion

Im Halbjahr 12.1 „Gesellschaftskritik/Gegenentwürfe“ kann die Zeit der Weimarer Republik bearbeitet werden. Expressionismus, Dadaismus, proletarisch-revolutionäre Strömung und Neue Sachlichkeit weisen Versuche in Literatur und Kunst auf, in die Politik hineinzuwirken, und bilden ihre jeweilig spezifische Ästhetik heraus. Um die Eigentätigkeit der Jugendlichen anzuregen und die Integration beider Fächer voranzutreiben, bietet sich an, eine künstlerisch-literarische Revue in Zusammenarbeit mit anderen Kulturinstitutionen (Theater/Galerie etc.) zu erarbeiten. Erst unter einer solchen Zielorientierung gelingt es nach unseren Erfahrungen, die Abstimmung des Unterrichts bis in die Unterrichtswoche hinein möglich zu machen. Von der durchaus spannenden Kleinarbeit soll an dieser Stelle jedoch nicht die Rede sein.

Erste Praxiserfahrungen

Es zeigt sich, daß den Schülerinnen und Schülern ein vertiefter Zugang zur Problematik und Gestaltung von Kunstwerken ermöglicht wird. So wurde beispielsweise im Halbjahr 11.2 „Identität“ durch Kafkas „Verwandlung“ illustriert. Die Schülerarbeiten zeigten großes Engagement, und die Methode der Illustration brachte viele von ihnen dazu, sich auf andere Art analytisch mit der Problematik des Gregor Samsa auseinanderzusetzen und sie selbst zu gestalten. Während anschließend in Kunst an Portraits gearbeitet wurde, beleuchteten im Deutschunterricht Fachaufsätze das Thema Persönlichkeitstheorie und Ich-Identität und boten neue Ansätze zur Interpretation von Selbstdarstellungen an.

8. Wie bewerten wir unsere Erfahrungen aus einem Durchgang?

1. Die Jugendlichen identifizieren sich mit „ihrem“ Schwerpunkt und damit auch ein Stück weit mit der Schule. Zeitschriften und Fernsehprogramme werden verstärkt unter der Perspektive ihres Schwerpunktes wahrgenommen.
2. Pädagogische Konzepte aus der Sekundarstufe I unserer Schule lassen sich in die gymnasiale Oberstufe fortführen: projektorientiertes Lernen und Öffnung von Schule erweisen sich auch in der Oberstufe als motivierend und qualifizierend. Insbesondere Wandertage und Themenwochen wurden nicht nur zu einem Gruppenerlebnis, sondern sie standen auch im Zusammenhang mit den jeweiligen Themen des Schwerpunkts. So absolvierten beispielsweise alle Schülerinnen und Schüler des Schwerpunkts „Kultur“ ein einwöchiges Praktikum bei Hagener Künstlerinnen und Künstlern, produzierten selbst in den

Ateliers ein Werk und setzten sich schriftlich mit der Arbeitsmethode, der Biographie oder dem Marketing eines Künstlers auseinander.

3. Die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer verändert sich. Die gemeinsamen Planungen sind anstrengend und zeitaufwendig, aber sie stellen eine ungeheure Bereicherung der eigenen, ansonsten doch sehr individualisierten Arbeit dar. Das Kennenlernen des jeweils anderen Fachs bietet Neuigkeiten, das eigene Fach steht in einem anderen Licht. Die gemeinsame Auswertung der Erfahrungen aus dem Unterricht macht Mut für neue, ungewöhnliche Projekte in der Schule.

4. Der fächerübergreifende Ansatz in der Schwerpunktbildung macht sich besonders positiv in den Themenwochen unserer Schule bemerkbar, in die Schülerinnen und Schüler von beiden gekoppelten Fächern so viele Kenntnisse mitbringen, daß es ihnen gelingt, fächerübergreifende Lernaufgaben in Projektform relativ selbständig zu bewältigen.

5. Nach unseren Erfahrungen können wir für die Schwerpunktbildung folgende weiterreichende Forderungen formulieren:

- Die Form der schriftlichen Leistungsbewertung nur durch Klausuren in einzelnen Fächern, wie sie in Nordrhein-Westfalen vorgeschrieben ist, sollte durch ein Konzept gleichgesetzter Leistungen ersetzt werden. Selbständiges Arbeiten an fächerübergreifenden Themen mit praktischen Anteilen, ebenso Gruppenarbeiten sollten von jedem beteiligten Fach bewertet werden können. In Nordrhein-Westfalen dürfen ab dem Schuljahr 1995/96 einige Schulen im Semester 12.1 den Ersatz einer Klausur für ein Fach erproben. Dies erscheint uns für fächerübergreifenden Unterricht jedoch als zu wenig.
- Es sollte für die Schule möglich sein, Curriculumentscheidungen für den fächerübergreifenden Unterricht selbständig zu treffen, um diese Art des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler bedeutsamer zu machen. Ferner ermöglicht ein solcher Entscheidungsfreiraum das Eingehen und die Nutzung jeweils spezifischer regionaler Gegebenheiten.
- Die Sequentialität von Fächern und damit die Möglichkeit der Vertiefung fachspezifischer Probleme sollte aufgehoben werden können zugunsten der Vertiefung eines Themas, das aus verschiedenen Fachperspektiven beleuchtet wird.

6. Daß fächerübergreifendes Arbeiten in der Oberstufe ein wichtiges Thema der bildungspolitischen Diskussion in Nordrhein-Westfalen ist, zeigt sich u.a. auch daran, daß viele Schulen – auch Gymnasien – nach den Erfahrungen der Schwerpunktbildung in der Oberstufe fragen und darüber nachdenken, ihre Oberstufe umzuorganisieren. Einige Schulen haben sich bereits dazu entschieden, wir haben sie in der folgenden Tabelle zusammengestellt:

(s. nächste Seite)

Anmerkungen:

- 1) aus einem schulinternen Bericht der Arbeitsgruppe „Vorbereitung der Sekundarstufe II“
- 2) Schulkonferenzbeschuß der Gesamtschule Haspe
- 3) aus dem Bericht der Gesamtschule Haspe an den Kultusminister über die Durchführung und die Ergebnisse der Umfrage zu Schwerpunkten in der Oberstufe
- 4) Die folgenden Kapitel 5, 6, 7 und 8 wurden der Zeitschrift „neue deutsche schule“ Nr. 4/1994 entnommen und leicht geändert bzw. ergänzt.
- 5) Frey, Staub: Soziologie, Frankfurt 1989
- 6) F. Vester: Denken, Lernen und Vergessen, Stuttgart 1980

9. Welche Schwerpunkte gibt es an nordrhein-westfälischen Oberstufen?

Schwerpunkte				
Schulen im Regierungsbezirk Düsseldorf				
Hilda Bangkok Gesamtschule Brinckmannstraße 16 40225 Düsseldorf Tel.: 0211 8998241	LK Deutsch Gk Kunst	LK Biologie Gk Chemie	Lk Physik Gk Philosophie	
Albert-Einstein-Gesamtschule Brüderstraße 6-8 42853 Remscheid Tel.: 0291 29620	LK Kunst Gk Geschichte	LK Biologie Gk Erdkunde	LK Mathematik Gk Sozialwissen- schaft	
Schulen im Regierungsbezirk Arnsberg				
Willy-Brandt-Gesamtschule Bergkamen 59192 Bergkamen Tel.: 02307 982800	LK Deutsch Gk Kunst	LK Mathematik Gk Informatik	LK Biologie Gk Chemie	LK Englisch Gk SoWi
Maria-Sybilla-Merian Gesamtschule Lohackerstr. 15 - 44867 Bochum Tel.: 02327 3786	LK Kunst Gk Deutsch	LK Deutsch Gk Psychologie	LK Biologie Gk Sport	
Gesamtschule Haspe Kirmesplatz 2 58135 Hagen Tel.: 02331 40803	LK Deutsch Gk Kunst	LK Mathematik Gk Technik	LK Biologie Gk Sowi	
Friedensschule Hamm Marker Allee 20 59063 Hamm Tel.: 02381 175330	LK Pädagogik Gk Sowi	LK Technik Gk Physik	LK Biologie Gk Chemie	
Erich-Fried.-Gesamtschule Grabenstraße 14 44625 Herne Tel.: 02325 48012	LK Deutsch Gk Kunst	LK Mathematik Gk Informatik		
Gesamtschule Eiserfeld Talsbachstraße 33 57080 Siegen Tel.: 0271 383469	LK Chemie Gk Sozialwissen- schaft	LK Deutsch Gk Geschichte	LK Pädagogik Gk Biologie	
Gesamtschule Sprockhövel Rathausplatz 12 45549 Sprockhövel Tel.: 02339 5844	LK Deutsch Gk Kunst	LK Mathematik GK Technik	Lk Englisch GK Geschichte	
Peter-Weiss-Gesamtschule Herderstraße 16 59423 Unna Tel.: 02303 103497	alt: LK Chemie Gk Informatik neu: LK Sport Gk Biologie	LK Biologie Gk Erdkunde	Lk Geschichte Gk Philosophie	
Schulen im Regierungsbezirk Köln				
Gesamtschule Troisdorf Am Bergeracker 31-33 53842 Troisdorf Tel.: 02241 805422	LK Sozialwissen- schaften (9 Std. mit 3 Std. berufl. Praxisteil)	dazu: Gk (Wirt- schafts-)Englisch (nicht für alle SchülerInnen des LK)		

Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe

Zum Entwicklungsstand eines Projekts der Gesamtschule Horst, Gelsenkirchen im September 1994

Einleitung: Zum Begriff Projektlernen

Seit nunmehr drei Jahren versucht ein Team von engagierten Kolleginnen und Kollegen an der Gesamtschule Horst, der Utopie eines Unterrichts, der den in der Einleitung von Manfred Schmitz genannten Kriterien genügt, in der gymnasialen Oberstufe realisierbare Konturen zu verleihen. Die Formulierung, Diskussion und Erprobung von Planungsmustern, Organisationsmodellen und inhaltlichen Konzeptionen für Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist hier – ähnlich wie am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld – ein fester Bestandteil des Unterrichtsjahres geworden.

Für sich betrachtet – also gleichsam auf einer Metaebene – ist das, was wir in Horst machen, wieder ein Projekt: das Projekt 'Projektunterricht', bei dessen Darstellung und Beurteilung sich die Frage nach einer mehr **prozessorientierten** oder eher **produktorientierten** Betrachtungsweise stellt. D. h. es wird zum einen nach dem, was bisher geschah, nach den Lernprozessen also, die die an der Entwicklung Beteiligten machten, und zum anderen nach den Ergebnissen dieser Entwicklung, den fertigen Plänen und Organisationsmustern also, gefragt. Ich will den Versuch einer Vermittlung wagen, indem ich den Prozeß von der Formulierung einer abstrakten Begrifflichkeit über die Entwicklung einer genauen Zielvorstellung hin zu den Ergebnissen einer konkreten Umsetzung für drei wichtige Bereiche des Projektunterrichts darstelle.

Diese Bereiche sind: Themenfindung, Projektplanung, Leistungsbewertung. ¹⁾

Im Sinne einer einheitlichen Begriffsdefinition und -verwendung soll hier von Projektunterricht gesprochen werden, wenn er durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet ist: ²⁾

I. Die Schülerinnen und Schüler

- I.1. bestimmen ihr Thema unabhängig von einem bestimmten Fach selbst,
- I.2. organisieren Problemlösungsprozesse selbst und gemeinsam,
- I.3. sind selbst für den Fortschritt der Problemlösung verantwortlich,
- I.4. beziehen in den Lernprozeß neben kognitiven auch praktische bzw. emotionale Lernstrategien ein,
- I.5. präsentieren ihr Arbeitsergebnis der Schulöffentlichkeit.

II. Das Problem (Thema) weist Bezüge auf

- II.1. zu mehreren Fächern,
- II.2. zur Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler,
- II.3. zu einem Produkt, das den beschrittenen Lösungsweg bzw. die Lösung selbst vertritt,
- II.4. zu einem Verwertungs- bzw. Gestaltungszusammenhang in einem für die Schülerinnen und Schüler erfahrbaren gesellschaftlichen Rahmen.

Mit Bezug auf die Sekundarstufe I existiert eine Reihe von Sammlungen erprobter Projektideen bzw. -vorhaben. Für die Sekundarstufe II lassen sich zwar die wichtigsten Grundgedanken hieraus übernehmen, im Sinne einer Konzeption von Projektlernen für

die Oberstufe sind aber noch einige Ergänzungen notwendig. So ist für die gymnasiale Oberstufe der Anspruch einer wissenschaftspropädeutischen Arbeitsweise sehr entscheidend. Die obige Liste wäre also zu erweitern um

I.6 Die Schülerinnen und Schüler beziehen in die Projektarbeit Lösungsstrategien aus den beteiligten Fachwissenschaften ein.

II.5 Das Thema weist Bezüge auf zur Anwendung von Wissenschaft.

Für den Projektunterricht ergäbe sich dann die Chance, daß er neben der Anwendung bestimmter fachwissenschaftlicher Methoden auch die Reflexion über deren Relevanz für die bestimmten Problemlösungen einerseits, sowie deren Grenzen und Möglichkeiten in Bezug auf den gesellschaftliche Kontext andererseits ermöglicht (vergl. Huber, 1994).

Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe der GS Horst – ein Erfahrungsbericht

Kurz nach ihrer Einrichtung fanden an der gymnasialen Oberstufe der Gesamtschule Horst im März 1992 die ersten projektorientierten Fachtage statt. Im Rahmen eines gemeinsamen Oberthemas arbeiteten kleine Untergruppen der Leistungskurse Geschichte, Erdkunde und Chemie an Themen, die sie sich im Rahmen ihres Leistungskurses selbst gestellt hatten. Anschließend erfolgte eine Auswertung dieser ersten Projektphase mit allen Beteiligten. Hierbei kristallisierten sich vor allem die folgenden Kritikpunkte heraus:

1. Die Themenstellung war von den Lehrerinnen und Lehrern vorgegeben worden und mußte den Schülerinnen und Schülern in den Leistungskursen erst 'verkauft' werden.
2. Nur bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler konnte während der gesamten Projektarbeitsphase selbstbestimmtes Problemlösungsverhalten beobachtet werden. Unklarheit bestand bei vielen vor allem darüber, was wir Lehrer in diesem Zusammenhang von ihnen erwarteten.

Für die Planung der neuen Projektwoche sollten die folgenden Grundsätze Berücksichtigung finden:

- A Die Schülerinnen und Schüler sollen die **Themenstellung** für die Arbeit in der Projektwoche **selbst entwickeln**.
- B Die in den Projektgruppen geleistete Arbeit muß in angemessener Weise bei der Leistungsbeurteilung für dieses Quartal berücksichtigt werden.

Zum einen wird hierdurch Projektarbeit in ihrem Stellenwert im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht aufgewertet. Zum anderen erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, im Rahmen relativ angenehmer Lernbedingungen (selbstbestimmtes Lernen, ganzheitliches Lernen, ...) gute Leistungen zu erbringen, deren Beurteilung in die Quartalsnote einfließt.

Beide Thesen wurden, sowohl was ihre Gültigkeit als auch was ihre Umsetzung im Rahmen eines Konzepts für Projektunterricht angeht, im Rahmen von mehreren Oberstufenkonferenzen diskutiert. Hierbei zeigte sich, daß an die Planung der Projektwoche im März 1993 noch eine weitere Forderung gestellt werden mußte:

- C Es ist für alle Phasen der Projektarbeit (Themenfindung, Planung / Erkundung, Durchführung, Präsentation) ein geeignetes Verfahren für eine Planungsheuristik zu entwickeln, um sicherzustellen, daß alle Schülerinnen und Schüler in ihrem Projektvorhaben zu einem erfolgreichen Abschluß kommen können.

Diese Forderung ergab sich notwendigerweise aus A und B, denn soll die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler uneingeschränkt respektiert werden, so ist durchaus der Fall denkbar, daß sich eine Gruppe im Laufe ihrer Arbeit verzettelt oder verrennt und somit

kein oder nur ein sehr mäßiges Ergebnis (Produkt) vorweisen kann. Dies stellt aber für die abschließende Bewertung ein Problem dar, da dieses Produkt allein dann nicht mehr für die Leistungsbewertung herangezogen werden kann.

Zu A: Themenfindung

Auf unseren ersten Konferenzen kristallisierten sich für diese erste wichtige Etappe des Projektlernens die folgenden Fragen heraus:

- Wie können wir die Schülerinnen und Schüler von einer reichlich naiven Sicht des Themas ('irgend 'was machen zu ...') zu einer Themenformulierung bringen, die Substanz und Tiefe hat und die nach den formulierten Kriterien (z. B.: Produktorientiertheit) durchdacht ist?
- Wie bringen wir die Schülerinnen und Schüler dazu, eigene Wünsche und Bedürfnisse – was den Lerngegenstand angeht – zu äußern, zu präzisieren und einer öffentlichen Begutachtung bzw. Bewertung zu unterziehen?
- Nehmen wir den Anspruch: 'das Thema weist einen Bezug zur Erfahrungswelt der Schüler auf' ernst, inwieweit ist dann eine Wissenschaftsorientierung gewährleistet? Wie bringen wir im Rahmen von Projektlernen eine kritische Reflexion von Alltagserfahrung (-theorie) zuwege, die eine Anwendung von Wissenschaft zur Grundlage hat?

Für das Verfahren der Themenfindung im Rahmen einiger vorgegebener Kriterien orientierten wir uns völlig an dem am Oberstufenkolleg Bielefeld erprobten Weg (vgl. Emer, 1991, S. 36 ff). Nach einer ersten Information wurden alle Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Projektideen auf einer Ideenwand auszuhängen. Hierbei sollten auch schon konkrete Hinweise zur Umsetzung der Kriterien 'Produktorientiertheit', 'praktisches Lernen', 'Bezug zu mehreren Unterrichtsfächern' genannt werden (siehe hierzu den Themenwahlbogen im Anhang).

Dabei haben die Erfahrungen der vergangenen Projektwochen gezeigt, daß die Beratung durch Fach- bzw. Betreuungslehrer in dieser Phase, also noch vor der Themenvorstellung im Rahmen des Thementages besonders wichtig ist.

Der Fachlehrer berät dabei die Schülerinnen und Schüler über Umfang, Tiefe, Schwere des Themas unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen und nennt mögliche Anknüpfungspunkte für eine Leistungsbewertung. Der Betreuungslehrer berät die Schülerinnen und Schüler über mögliche Probleme bei der Planung und Durchführung des anvisierten Projekts und unterstützt die Schülerinnen und Schüler, wenn diese Eingrenzungen, Präzisierungen bzw. evtl. sogar Neuformulierungen des Themas für notwendig erachten.

Für die Projektwoche 1994 (PROWO '94) wurde eigens ein Fragebogen entwickelt (s. Anhang), der den Schülerinnen und Schülern die Abschätzung entstehender Schwierigkeiten erleichtern sollte. Für die PROWO '95 ist daran gedacht, für jede Projektgruppe einen Beratungstermin mit Fach- und Betreuungslehrern vor dem Thementag verpflichtend zu machen.

Thementag: Die gesamte Oberstufe versammelt sich in der Mensa, um über die Zulassung der eingereichten Themen zu beraten. Jedes Thema wird noch einmal vorgestellt und einer kritischen Befragung hinsichtlich der Kriterien II.1 – II.5 unterzogen. Die Entscheidung über die Zulassung eines Themas trifft dann ein Gremium, das aus 4 Schülerinnen / Schülern und 4 Lehrerinnen / Lehrern besteht. Unmittelbar nach der Zulassung können sich alle Schülerinnen und Schüler bei einem Thema ihrer Wahl eintragen. Sie legen dann auch das Bezugsfach fest, in welchem sie ihre Projektarbeitsnote einbringen wollen.

Der hier beschriebene Weg hat sich in der Praxis sehr bewährt. Vor allem die gemeinsame Beratung der einzelnen Themen im Rahmen einer Stufenversammlung wird von allen Beteiligten als sehr angenehm und produktiv empfunden. Sie bewirkt darüber hinaus, daß die Schülerinnen und Schüler sich in ihrem Anspruch nach selbstbestimmtem Lernen ernstgenommen sehen und dann auch bereit sind, für das Gelingen der Projektwoche im Rahmen ihres speziellen Themas, aber auch insgesamt, Verantwortung zu übernehmen.

Zu B: Leistungsbeurteilung

Leistungsbeurteilung soll Grundlage für die Information, die Förderung und die Beratung der Schülerinnen und Schüler sein. Von diesen wird sie allerdings als Instrument der Selektion, der Individualisierung und der Dokumentation von Herrschaft wahrgenommen. Wünschenswert wäre, daß sie als Anerkennung für die im Rahmen einer Projektwoche erbrachten Leistungen begriffen wird. Die praktische Umsetzung dieser Idee im Rahmen eines Konzepts der Leistungsbewertung stößt allerdings auf einige Schwierigkeiten:

- Projektarbeit begreift sich nicht allein als die Erstellung eines Produkts, das dann einer Beurteilung unterliegt, sondern intendiert in ihrem Vollzug eine Reihe von Lernzielen kognitiver, aktionaler und emotionaler Art.

Die Bewertung von Projektarbeit muß also beides berücksichtigen: das fertige Produkt sowie den Arbeitsprozeß mit den dort erbrachten Einzelleistungen. Als Nachweis dient hierzu der individuelle Arbeitsbericht (s. o.) sowie die Berichte derjenigen Lehrer, die die Gruppen während ihrer Arbeit betreuen (Betreuungslehrer).

- Projektarbeit ist ein **kooperativer Arbeits- und Lernprozeß**, der einer Individualisierung im Rahmen einer Leistungsmessung widerspricht.

Unter dieser Voraussetzung ist eine Projektnote eine Note für alle Gruppenmitglieder. Ausnahmen für herausragende Einzelleistungen oder auffallende Nichtbeteiligung müssen aber möglich sein.

- Leistung kann im System der gymnasialen Oberstufe nur im Rahmen **eines Faches** 'vergütet' werden. Grundlage für die Zulassung eines Themas ist aber gerade die Verbindung zu mehreren Bezugsfächern.
- Projektergebnisse als **zu bewertende Leistungen** im Rahmen der 'sonstigen Mitarbeit' **kommen** in den einzelnen **Lehrplänen nicht vor**.

Es muß eine Synthese zwischen dem fächerübergreifenden Ansatz der Projektarbeit und dem fachbezogenen Nachweis der Einzelleistung gefunden werden. Unterzieht man die Abschnitte der einzelnen Lehrpläne, die sich mit der Leistungsbewertung im Bereich 'sonstige Mitarbeit: Referate' – der Bereich also, der noch am ehesten zum Projektlernen Parallelen aufweisen kann – einer vergleichenden Analyse, so stellt man fest, daß hier gleiche oder ähnliche Anforderungen zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden. Es gibt also eine Reihe von überfachlichen Anforderungen wie:

- sachlicher Gehalt,
- sachliche Korrektheit,
- Folgerichtigkeit,
- Verständlichkeit,
- Selbstständigkeit der Vorbereitung,
- Originalität,

welche die Grundlage für eine Leistungsbewertung bilden können. Diese können themen- und fachabhängig um spezielle Anforderungen ergänzt werden. Dazu müssen sich die an der Bewertung eines Projektthemas beteiligten Fachlehrer zusammensetzen, um eine Lis-

te von überfachlichen wie fachlichen Anforderungen zusammenzustellen. Diese bekommen die Mitglieder der Projektgruppe vor Beginn ihrer Arbeit (also unmittelbar nach dem Thementag) ausgehändigt (siehe hierzu den Versuch einer Systematik derartiger Anforderungen im Anhang).

Hierbei können **Probleme** auftreten:

- Die an einem Thema beteiligten Fachlehrer nehmen den Schülerinnen und Schülern durch die Formulierung enger themenabhängiger Anforderungen die inhaltliche Planung und Gestaltung des Projektthemas aus der Hand.
- Der Umfang der formulierten Anforderungen ist so groß, daß den Schülern und Schülerinnen keine Chance für eine freie Gestaltung ihres Projektvorhabens, das ja auch möglicherweise Irrwege und deren Korrektur beinhaltet, bleibt.

In beiden Fällen ist eine Auseinandersetzung zwischen der betroffenen Gruppe – unterstützt durch den für sie zuständigen Betreuungslehrer – und den an der Bewertung beteiligten Fachlehrern notwendig. Unserer Erfahrung nach erwies es sich als leicht, in den wenigen Streitfällen, die sich hier ergaben, auf diesem Weg eine Einigung herbeizuführen.

Im einzelnen wurden im Rahmen einer Oberstufenkonferenz die folgenden **Grundsätze zur Leistungsbeurteilung** erarbeitet, die dann auch von allen Beteiligten umgesetzt wurden:

- Die Projektnote soll 50% der Note im Bereich der 'sonstigen Mitarbeit' für das erste Quartal im zweiten Halbjahr ausmachen.
- Sie wird von den beteiligten Fachlehrern und Fachlehrerinnen und dem/der zuständigen Betreuungslehrer/in gemeinsam festgelegt.
- Die Leistungsbeurteilung stützt sich auf die folgenden Gegenstände:
 1. das Produkt,
 2. die Präsentation des Produktes,
 3. die individuelle Projektplanung.
- Die Fachlehrer beurteilen das Produkt als Ganzes unter Berücksichtigung der einzelnen fachlichen Leistungen.
- Sie geben eine gemeinsame Gruppennote.
- Zur Festlegung der individuellen Note müssen die Fachlehrer die Projektplanungsbögen und die Betreuungslehrer hinzuziehen. Dabei kann die individuelle Note um maximal eine Bewertungsstufe von der Gesamtnote abweichen.

Präsentation der Ergebnisse

Am Präsentationstag wurden die Arbeitsergebnisse zuerst der Schulöffentlichkeit gezeigt. Anschließend erfolgte die Präsentation und Bewertung durch die jeweils an einem Projekt beteiligten Fachlehrerinnen und Fachlehrer nach den oben aufgeführten Grundsätzen. Hierbei stellte sich heraus, daß das beschriebene Bewertungsverfahren vom Grundsatz her durchaus praktikabel war. Einige Kollegen äußerten allerdings den Wunsch, für die Bewertung größerer schriftlicher Arbeiten in Zukunft mehr Zeit zu haben.

Sehr viele Fachlehrerinnen und Fachlehrer hatten den Anspruch, dass ganzheitliches Lernen (I.4) während der Projektwoche ernst genommen und in der Formulierung der fachlichen wie überfachlichen Lernziele diese Bereiche (vor allem den praktischen Bereich) mitberücksichtigt wird. Interessant war nun die Frage, inwieweit diese Bereiche auch im Rahmen der Bewertung eine Gleichgewichtung erfahren. Sind wir doch alle aufgrund der täglichen Praxis (und der Richtlinien) an die Übergewichtung kognitiver Lernziele bzw. völlige Ignoranz aktionaler und affektiver Lernziele gewöhnt, so zeigte sich im Rahmen der Be-

wertung, daß alle Fachlehrer hier eine erfreuliche Offenheit bewiesen und bereit waren, die erbrachten Leistungen auf diesen Gebieten gemäß den vorher formulierten Zielen angemessen zu honorieren.

Zu C: Projektplanung

Ausgangspunkt für unsere Überlegung war die folgende Frage:

- Läßt sich für alle Phasen der Projektarbeit (Themenfindung, Planung / Erkundung, Durchführung, Präsentation) ein geeignetes Verfahren für eine **Planungsheuristik** entwickeln, so daß alle Schülerinnen und Schüler in ihrem Projektvorhaben zu einem erfolgreichen Abschluß kommen können?

D. h. kann eine Planungshilfe gefunden werden, die einerseits nicht die Kreativität der Schülerinnen und Schüler einengt, andererseits genügend Gewähr bietet, daß alle Schülerinnen und Schüler zu einer Projektplanung geführt werden können, deren konsequente Umsetzung erfolgversprechend ist?

Diese Planungshilfe sollte auf möglichst alle Themenstellungen anwendbar und gut nachzuvollziehen sein, um jedem Gruppenmitglied die Wahl der einzelnen Arbeitsschritte transparent zu machen. Selbstbestimmtes Lernen bedeutet ja nicht nur, daß die Auswahl der Inhalte in die Hand der Schülerinnen und Schüler gelegt wird, sondern auch, daß Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, bei der Wahl geeigneter Methoden selbstverantwortlich zu handeln.

Wie wichtig die Vermittlung einer Planungskompetenz für Projektvorhaben ist, zeigte sich ganz meßbar an der Bewertung der Projektergebnisse der letzten Jahre. Es fällt auf, daß unter den präsentierten Produkten einige qualitativ sehr hochstehende Arbeiten, aber auch eine Reihe von eher mittelmäßigen bis schlechten Arbeiten zu finden sind. Waren derartige Produkte im vergangenen Jahr – wohl wegen des noch allzu deutlichen Versuchscharakters des damals neuen Bewertungskonzepts – eher wohlwollend an den für sie formulierten Anforderungen gemessen und bewertet worden, so fiel ihre Bewertung in diesem Jahr deutlich schlechter und damit für die beteiligten Schülerinnen und Schüler enttäuschender aus.

Dies erstaunt, wenn man bedenkt, daß in der Konzeption von Projektunterricht die Bedingungen für engagiertes Lernverhalten wie in sonst keiner anderen Unterrichtsform vorgegeben sind, wird aber verständlich, wenn man sich vor Augen führt, daß viele Schülerinnen und Schüler mit der Lösung einer selbstgewählten Projektaufgabe (auf Oberstufenniveau) zum ersten Mal mit dem Problem konfrontiert sind, einen relativ komplexen Lernprozeß selbst zu organisieren und durchzuführen. Viele fühlen sich überfordert, allein gelassen und kapitulieren.

Annette Kämmerer belegt in ihrem Buch 'Die therapeutische Strategie „Problemlösen“' (Kämmerer, 1983) auf eindrucksvolle Weise, wie die Herausbildung einer Problemlöse-Kompetenz „... nämlich das Wissen über eigenes Problemlöse-Denken bzw. eigene Problemlöse-Kognitionen, wie auch das Wissen über die Problemlöse-Strategie und die Möglichkeiten des Einsatzes dieser Strategie, ...“ (Kämmerer, 1983, S. 102) im Rahmen eines Problemlöse-Trainings dazu führt, daß „... die Wahrscheinlichkeit einer umfassenden und befriedigenden Problemlösung erhöht wird.“ (ebd. S. 266) Sie geht dabei von einer Problemklasse aus, die durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet ist.

In der Regel sind die von ihr behandelten Probleme

„ ...

- kompliziert, häufig sehr komplex, dynamisch, vernetzt und intransparent

- 'offen', insofern nur vage bis gar keine Vorstellungen vom Zielzustand bestehen, kein Handlungsplan vorhanden ist oder dieser nicht durchgeführt werden kann ..." (ebd. S. 86).

Diese Kriterien treffen aber auf das Gros der Problemstellungen im Rahmen von Projektvorhaben ebenso zu. Soll also die oben aufgestellte Forderung C erfüllt werden, so ist neben der Erarbeitung eines handhabbaren heuristischen Modells nach Wegen für die Vermittlung der mit den einzelnen Schritten verbundenen Kompetenzen zu suchen (s. hierzu etwa: Lompscher, 1975; König, 1979).

Einen guten Überblick über die bisherigen Forschungsergebnisse aus dem Bereich 'Problem solving' findet man ganz allgemein bei Neber (Neber, 1987) und speziell, was den technisch-naturwissenschaftlichen Bereich angeht, bei Müller (Müller, 1990)³). In der Erarbeitung einer für Schülerinnen und Schüler verwendbaren Lösungsheuristik galt es zwischen dem Prinzip des selbstbestimmten Lernens und dem Anspruch, eine für Schülerinnen und Schüler handhabbare Planungshilfe zu entwickeln, zu vermitteln. In der Erprobung ist zur Zeit der im Anhang zu findende Planungsbogen. In ihm sind die Ergebnisse aus einer Reihe von Forschungsansätzen auf dem Gebiet der Problemlösung berücksichtigt.

Den Schülerinnen und Schülern ist die Auswahl bzw. Reihenfolge der einzelnen Planungsschritte freigestellt. Ihre Reihenfolge auf dem Planungsbogen korrespondiert mit der in einem Planungsmodell aus dem Bereich Projektmanagement (Reschke 1984).³) Über den Umgang mit dieser Planungshilfe liegen bisher nur einige wenige (positive) Erfahrungsberichte vor, und zwar deshalb, weil sie erst relativ kurzfristig vor der letzten Projektwoche den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stand und für eine didaktische Vermittlung der mit den einzelnen Schritten verbundenen kognitiven Fähigkeiten die Zeit fehlte. Ihr Einsatz im Rahmen der nächsten Projektwoche (1995) dürfte über ihre Brauchbarkeit wesentlichen Aufschluß geben.

Nachbemerkung

In verschiedenen Dienstbesprechungen (mindestens eine nach jeder Projektwoche) haben die beteiligten Oberstufen-Lehrerinnen und -Lehrer das oben beschriebene Verfahren einer kritischen Bewertung unterzogen. Dabei wurde diese Konzeption von Projektlernen in der Oberstufe vom Grundsatz her befürwortet. Zusätzlich wurden viele konstruktive Verbesserungsvorschläge gemacht (etwa die Verlängerung der Beurteilungszeit oder die Intensivierung der fachlichen Beratung zu Beginn der Planungsphase). Vor allem, was die Entwicklung und Evaluation von didaktischen Modellen zur Vermittlung der benötigten Problemlösekompetenz im Rahmen von Projektunterricht angeht, so sind wir – das zeigen die einzelnen Projektberichte – sicherlich noch am Anfang einer wichtigen Arbeit. Die wesentlichen Merkmale dieses Konzepts wurden aber als ein gangbarer Weg zur Konsolidierung des Projektunterrichts als kontinuierlich wiederkehrende Unterrichtsform in der gymnasialen Oberstufe gewertet.

Anmerkungen

- 1) Eine umfassende Darstellung dessen, was sich mit Begriffen wie 'Projektunterricht', 'projektorientierter Unterricht', etc. verbindet, findet man etwa bei Frey (Frey, 1982), Laubis (Laubis, 1976), Bastian / Gudjons (Bastian/Gudjons, 1988), Chott (Chott, 1990) oder bei Einer (Einer, 1991).
- 2) Die hier vorgestellte Charakterisierung entspricht der Definition bei Bastian / Gudjons bzw. bei Einer, die wiederum auf den reformpädagogischen Ansätzen von Dewey und Kilpatrick basiert.

3) Drei Ansätze sollen hier erwähnt werden:

Polya (Polya, 1945) entwirft ein allgemeines Stufenmodell für mathematische Problemlösungsprozesse und nennt für jeden Schritt eine Reihe heuristischer Fragen, die von Lehrern – aber auch von den Schülerinnen und Schülern selbst – zur erfolgreichen Bewältigung der einzelnen Schritte eingesetzt werden sollen. (Ein vergleichbares Stufenmodell verwendet auch Dewey (Dewey, 1910) im Unterricht.) Mit Polyas Ansatz liegt eine Planungsheuristik vor, die ausdrücklich für die Hand der Schülerinnen und Schüler didaktisch aufbereitet wurde. Der Ansatz wurde etwa von Krulik (Kruklik, 1980) überarbeitet und im Rahmen einer Unterrichtseinheit erprobt. Die Problemklasse der von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der vergangenen Projektwochen gewählten Themen besteht nach unserer Erfahrung allerdings nur zu einem geringen Teil aus Problemen, auf die die Heuristik von Polya angewendet werden kann.

Für ihre therapeutische Arbeit hat Annette Kämmerer (Kämmerer, 1983) ein allgemeines Stufenmodell für Problemlösungsprozesse entwickelt und mit Erfolg erprobt (s. o.). Sehr umfangreich dokumentierte Problemlösungsstrategien in Form von Stufenmodellen liegen darüberhinaus aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich vor und rangieren dort unter dem Begriff Projektmanagement. Eine gute Einführung findet man etwa bei Reschke (Reschke, 1984). Unter einem Projekt versteht man dort einen umfassenden Problemlösungsprozeß, in dessen Mittelpunkt der Entwurf für die Um- oder Neugestaltung eines Systems steht. Eine derart systemorientierte Betrachtungsweise eines Gegenstandes legt die vielschichtigen, sich häufig gegenseitig bedingenden Einflüsse der Aufgabenstellung (s.o.) dar und führt so nach Reschkes Ansicht am ehesten zu problemadäquaten Lösungsmöglichkeiten. Ein Projektvorhaben unterliegt bei Reschkes Lösung einem Stufenmodell, das folgendermaßen aussieht:

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. Problemanalyse | 5. Bewertung |
| 2. Zielformulierung | 6. Entscheidung |
| 3. Entwicklung und Lösungsalternativen | 7. Detail- und Maßnahmeplanung |
| 4. Analyse von Lösungsalternativen | 8. Durchführung |
| | 9. Kontrolle |

Im Unterschied zu den vorher angesprochenen Modellen sind innerhalb dieses Modells Rücksprünge bzw. Kreisläufe denkbar, um etwa ein bestimmtes anvisiertes Ziel zu optimieren. Unabhängig davon weisen die Stufenmodelle bei Dewey, Polya bzw. Krulik und Kämmerer zu diesem Stufenmodell starke Parallelen auf (vgl. hierzu auch Aebli, 1981). Reschkes Problemlösungsstrategie käme somit eine gewisse Universalität zu, die den Gedanken nahelegt, Elemente dieses Modells in einer Planungsheuristik 'Projektlernen' zu übernehmen.

Für alle diese Planungsmodelle gilt jedoch, daß die Auswahl bzw. Reihenfolge der einzelnen Lösungsschritte nicht beliebig, sondern im Rahmen des jeweiligen Stufenmodells vorgegeben ist.

Eines der wichtigsten Projektkriterien – nämlich das der Produktorientiertheit – erweitert aber nun jedes Projektthema um ein Gestaltungsproblem. Für Kunststudenten in den ersten Semestern hat Teyken eine Planungsheuristik für Designprozesse entwickelt und erprobt (Teyken, 1983). Teykens Ansatz besteht aus einer Menge von Arbeitsanweisungen für das selbständige Aufstellen, Ausführen und Kontrollieren von Gestaltungsprozessen, wobei die Reihenfolge der Anweisungen nicht vorgeschrieben ist.

Literatur

- Aebli, H. (1981). Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. II. Stuttgart.
- Bastian H., H. Gudjons (Hg.) (1988). Das Projektbuch. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen. Hamburg.
- Chott, P (1990). Projektorientierter Unterricht. Eine Einführung. Weiden.
- Dewey, J. (1910). How we think. Boston.
- Einer W., U. Horst, K.-P Ohly (1991). Wie im richtigen Leben – Projektunterricht für die Sekundarstufe II, Bielefeld
- Frey, K. (1982). Die Projektmethode. Weinheim
- Huber, L. (1994). Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?. Die deutsche Schule, 86,12-26.
- Kämmerer, A. (1983). Die therapeutische Strategie 'Problemlösen'. Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, Heft 13. Münster
- König, F. (1979). Problemlösen und kognitive Therapie. In: Hoffmann, N. (Hg.): Grundlagen kognitiver Therapien. Bern, 155-176.
- Krulik, S., J. A. Rudnik. (1980). Problem solving, a handbook for teachers. Boston.
- Laubis, J. (1976). Vorhaben und Projekte im Unterricht. Ravensburg
- Lompscher, J. (1975). Wesen und Struktur allgemeiner geistiger Fähigkeiten. In Lompscher, J. (Hg.), Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Berlin, 17-73.
- Müller, J. (1990). Arbeitsmethoden der Technikwissenschaften: Systematik, Heuristik, Kreativität. Berlin.
- Neber, H. (1987). Angewandte Problemlösepsychologie. In Neber, H. (Hg.), Angewandte Problemlösepsychologie, Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, Heft 18, Münster, SA-118.
- Polya, G. (1945). How to solve it. A new aspect of mathematical method. Princeton.
- Reschke, H. (1984). Projektmanagement: konzeptionelle Grundlagen. München
- Teyken, C. (1983). Eine Planungsheuristik für Designprozesse, in: Lange, Löhnert: Problemlösender Unterricht II, Materialien Universität Oldenburg, Oldenburg, 303-341

Anhang

1. Themenwahlbogen
2. Fragebogen zur Themenwahl
3. Anforderungen im Rahmen von Projektlernen: Vorschlag einer Systematik sowie einige Beispiele
4. Planungsbogen

PROWO '95

Themenvorschlag

1. Thema: (Formuliert Euer Thema bitte so, daß aus der Formulierung das Produkt Eurer Arbeit, das Ihr am Ende der Projektwoche präsentieren wollt, hervorgeht)

2. Praktisches Lernen findet statt beim

3. Bezug zu den Unterrichtsfächern:

4. vorgeschlagen von:

PROWO '95

Liebe Schülerinnen und Schüler des 11. und 12. Jahrgangs!

Der Thementag rückt näher und damit die **Festlegung** der von Euch gewählten **Projektthemen**. Damit bei Euch allen möglichst große Klarheit über Ziel und Umfang des gewählten Themas herrscht, haben wir für Euch diesen **Fragebogen** vorbereitet: Er gehört zu Euren **Projektunterlagen** und sollte daher von **allen** sorgfältig ausgefüllt werden. Dazu habt Ihr jetzt Gelegenheit. Habt Ihr bis jetzt noch keine **Gespräche** mit dem **Fachlehrer**, bei dem Ihr Eure Note einbringen wollt, geführt, so solltet Ihr das ganz schnell nachholen. Bringt auf jeden Fall diesen ausgefüllten Fragebogen zum **Thementag am Montag in der 8./9. Stunde** (Mensa) mit.

I. Wie lautet Dein **Thema**?

II. Mit wem hast Du über Deine Themenvorstellung gesprochen?

Lehrer, Fachlehrer (welche? _____)

außerschulische Personen (welche? _____)

Institutionen (welche? _____)

Betriebe (welche? _____)

Vereine (welche? _____)

Verbände, Parteien (welche? _____)

Kirchen (welche? _____)

Mitschüler

Hausmeister, Techniklehrer

Mit welchem Ergebnis?

III. Welche Produktform hast Du gewählt?

(Die alleinige Präsentation von Informationsmaterialien reicht als Produkt nicht aus, denn Du sollst ja selber kreativ werden. D. h., wenn Du so etwas vorhast, mußt Du diese Informationsmaterialien in irgendeiner Art bearbeiten oder eine andere Art der Darstellung wählen.)

Hier einige **Beispiele** für **mögliche** Produktformen:

- Aktionen zum Thema ... in der Öffentlichkeit
 - Organisation einer Diskussionsveranstaltung
 - Produktion eines Videofilms
 - Produktion und Aufführung eines Sketches
 - Produktion und Aufführung eines Theaterstücks
 - Produktion einer Ton-Dia-Show
 - Multimedia-Show (Tanz, Musik, Dias, Gesang)
 - Aktion aus dem Bereich Umweltschutz
 - eine Versuchsdokumentation (Aufbau, Erläuterung, Durchführung, Ergebnisse)
 - ein funktionsfähiger Nachbau
 - Serie von Sieb-, Linol-, Holzdrucken etc.
 - ein Demonstrationsmodell
- ein Wandbild
 - ein Poster
 - eine Collage
 - eine Plastik
 - einen Kalender
 - ein Lesebuch
 - Zirkusaufführung
 - eine Ausstellung
 - Hörspiel
 - Pantomime
 - Moritat
 - ein Computerprogramm

IV. **Schwierigkeiten** können auftreten bei

der Informationsbeschaffung	ja	nein
der Materialbeschaffung	ja	nein
der Zeitplanung	ja	nein
den Kosten	ja	nein
der Verbindung mit bestimmten Fächern (für die Bewertung)	ja	nein

Welche?

V. Soll unter den in IV. genannten Schwierigkeiten das Projekt durchgeführt werden?

ja nein

Wenn **ja**: Bis wann und von wem bzw. mit wem sind die Schwierigkeiten behebbar?

Wenn **nein**: – soll ein **neues** Projektthema gewählt werden?

– kann das Projektthema bzw. -ziel sinnvoll reduziert werden?

– kann das Thema bzw. das Produkt sinnvoll abgewandelt werden?

Gruppen, die an dieser Stelle keine Lösung sehen, wenden sich bitte an:
Frau Henksmeier oder Herrn Kuckelsberg oder Herrn Kratz oder Herrn Richert.

Anforderungen im Rahmen von Projektunterricht

Anforderungsbereich	überfachlich	fachspezifisch	
		themenunabhängig	themenabhängig
Reproduktion	1	5	9
Reorganisation	2	6	10
Transfer	3	7	11
Problemlösung	4	8	12

Beispiele:

- 1 Klare, unvoreingenommene Berichterstattung
- 2 Plausible Zusammenfassung / Erläuterung der Thematik
- 3 kritische Durchdringung der Problematik
- 4 stringente Planung sowie bei der Problemlösung differenzierte Lösungsansätze erkennen lassen

- 5 Merkmale der Biographie müssen erkennbar sein (**Deutsch**)
- 6 einen übersichtlichen Programmstrukturplan sowie eine Beschreibung der einzelnen Unterprogramme anfertigen (**Informatik**)
- 7 Begründetes Wort-Ton - Verhältnis für die Bereiche: Melodie, Harmonie, Instrumentation und formaler Aufbau (**Musik**)
- 8 die einzelnen Phasen des mathematischen Modellbildungsprozesses als Schritte im Rahmen des gesamten Problemlösungsprozesses bearbeiten und nachvollziehbar darstellen (**Mathematik**)

- 9 Informationen zum amerikanischen Schulsystem (**Englisch**)
- 10 Einbettung der Studentenrevolte in den historischen Kontext (**Geschichte**)
- 11 Aussagen von verschiedenen Religionen über das Leben nach dem Tod kritisch (auch im Sinne eines Vergleichs) analysieren (**katholische Religion**)
- 12 planmäßige Verarbeitung des komplexen Vorgangs der Papierherstellung mit dem Ziel, zu selbständigen Gestaltungen bzw. Deutungen, Folgerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen (**Chemie**)

Dem Anspruch des selbstbestimmten Lernens werden sicherlich Anforderungen aus den Bereichen 1- 8 am besten gerecht.

PROWO '95

Leitfragen zur Planung der Projektarbeit

Vorbemerkung: Mit diesen Blättern erhaltet Ihr eine Arbeitshilfe zur Ideenfindung und zur Konzeption eines Projektstrukturplans. Dieser stellt ein wichtiges Hilfsmittel zur Planung Eurer Projektarbeit dar und gehört – zusammen mit den individuellen Planungsbögen – zu Eurem Endprodukt. Sollte beim Produkt etwas schiefgehen, könnt Ihr mit diesen Planungsbögen immer noch zeigen, daß Eure Planung gut durchdacht war.

I. Einige Leitsätze zur Problemanalyse und Lösungsfindung (Wichtig: Diese Leitsätze könnt Ihr benutzen, Ihr müßt aber nicht. Evtl. könnt Ihr nur einige verwenden, evtl. alle oder keinen. Sie sind ein Angebot.)

0. Wichtig ist, daß Ihr so oft wie möglich über Eure Ideen, Pläne, Arbeitsfortschritte ect. sprecht. Denn nur durch gegenseitige Anregung und Kritik in der Gruppe wird der Vorteil, den diese Arbeitsform gegenüber der Einzelarbeit bei der Ideenproduktion hat, deutlich.
1. Beschreibt Eure Projektaufgabe mit eigenen Worten. Ihr könnt auch grafische oder mathematische Möglichkeiten zur Darstellung Eurer Aufgabe benutzen.
Was soll getan werden?
2. Überlegt, welche ähnlichen oder übereinstimmenden Probleme / Aufgaben Ihr von früher kennt und welche Lösungen dazu gehörten.
Was haben wir damals gemacht?
3. Stellt eine Übersicht der Kriterien, Schwerpunkte, Zielvorstellungen zusammen, die für die Lösung Eures Projektes wichtig sind, und ordnet sie nach Wichtigkeit.
Worauf kommt es an?
4. Stellt evtl. eine Übersicht der Daten zusammen, die zu Eurer Aufgaben-, Problemstellung geführt haben.
Was macht dieses Projekt notwendig?
5. Sammelt Informationen.
6. Entscheidet, welche Informationen für die endgültige Lösung wichtig sind.
7. Produziert so schnell wie möglich so viele Ideen wie möglich und schreibt alles auf, ohne darüber zu urteilen (alles ist möglich!). Macht evtl. Skizzen.
Was fällt mir zu dem Problem alles ein?
8. Versucht, die brauchbarsten Ideen zu einer Lösung oder zu mehreren unterschiedlichen Lösungen zu kombinieren. Versucht, diese evtl. durch Skizzen zu verdeutlichen.
Welche Ideen führen zum Ziel?
9. Wenn Ihr einen Überblick über die für Euer Projekt wichtigsten Kriterien, Schwerpunkte, Zielvorstellungen habt, so wählt den/die Lösungsweg/e, der/die diesen Anforderungen genügen.
Warum muß das Projekt so und nicht anders ausgeführt werden?
10. Wenn Ihr Euch ein Bild von der endgültigen Lösung (Konzept) gemacht habt, dann skizziert einen Planungsentwurf.
Wie soll vorgegangen werden?
Welche Arbeitsschritte sind erforderlich?
Wo soll das Projekt durchgeführt werden?
Wann bzw. bis wann kann das Projekt durchgeführt werden?

II. Einige Tips zur Projektplanung

1. Jeder Teilnehmer Eurer Gruppe sollte im Rahmen der Arbeit an Eurem Projekt eine sinnvolle Aufgabe bearbeiten können. Dies könnt Ihr erreichen durch **Zerlegung** in Teilaufgaben oder **Erweiterung** des Themas auf mehrere Themenaspekte.
2. Stimmt Eure Teilaufgaben aufeinander ab, und bringt sie in eine sinnvolle zeitliche oder/und logische Reihenfolge. Dies nennt man einen Projektstrukturplan.
3. Überlegt Euch für jede Teilaufgabe, welches Material, welches Werkzeug und welches fachliche Hintergrundwissen (Anleitung, Grundlagen, Theorien) Ihr benötigt, und fertigt dazu eine Detailplanung an. Euer Materialbedarf muß spätestens bis zum 10.3.1995 bei Herrn Richert angemeldet sein!

III. Ein Beispiel Thema:

Auf die Stimmung kommt es an.

Mathematische und geschichtliche Untersuchungen zu Stimmungsprinzipien und Tonleitern in der Musik, sowie deren Demonstration auf selbstgebauten Seiteninstrumenten.

Projektstrukturplan:

vorher	in der Projektwoche	
Saiteninstrument: – Literatur zum Selbstbau besorgen – Material auswählen und beschaffen – Werkzeug beschaffen	Zusammenbau des Instruments Bauplan für das Instrument zeichnen Demonstration am Präsentationstag (Melodie)	Komposition der Einzelprodukte zu einem schlüssigen Gesamtwerk
Über die Geschichte der Musik informieren Tonbeispiele aussuchen	Multimediale Präsentation zur Geschichte der Tonleiter	
Informationsbeschaffung physikalische Grundlagen der Schwingung Oszillograph besorgen	Versuchsaufbau (physikalische Demonstration) Versuchsbeschreibung	
Informationen zum mathematischen Hintergrund beschaffen Fachleute konsultieren	mathematische Entwicklung der Bundstübchenabstände darstellen	