
10. Wolfgang Schulz / Klaus-Jürgen Tillmann:

Die Gesamtschule pädagogisch weiterentwickeln

– Fallbeispiel einer erziehungswissenschaftlichen Beratung

Zu berichten ist hier von einer Kooperation zwischen zwei Erziehungswissenschaftlern und einer Hamburger Gesamtschule. Wir – die Erziehungswissenschaftler – wurden vom Kollegium und der Schulleitung eingeladen, die Situation in der Schule – spezielle im 5. und 6. Schuljahr – zu analysieren und über Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge miteinander ins Gespräch zu kommen. Dabei ist ein Arbeitsbericht entstanden, der mit den Lehrerinnen und Lehrern ausführlich diskutiert wurde und von ihnen als angemessene Beschreibung und hilfreiche Anregung akzeptiert wurde. Dieser Bericht – hier in Kurzfassung abgedruckt – soll zeigen, wie erziehungswissenschaftliche Beratung dazu beitragen kann, den Weg zur „guten“ bzw. „besseren“ Schule zu beschreiten.

Die Max-Brauer-Gesamtschule

Die Max-Brauer-Gesamtschule liegt im Hamburger Arbeitervorort Altona. Sie ist in einem weitläufigen Gebäudekomplex untergebracht, der in den fünfziger Jahren gebaut wurde: Mehrere einzelne Häuser, die durch überdachte Gänge miteinander verbunden sind – dazwischen sehr viel Grün. Bäume, Sträucher und Rasen vermitteln den Besuchern einen angenehmen Eindruck. Der Max-Brauer-Gesamtschule ist eine Grundschule (Klasse 1–4) mit Vorklasse (Klasse 0) angeschlossen. Sie hat eine eigene Oberstufe (Klasse 11–13).

Die meisten Grundschüler (etwa 60 %) bleiben nach der 4. Klasse in der Max-Brauer-Schule, besuchen also von der 5. Jahrgangsstufe ab die Gesamtschule, in die außerdem sehr viele neue Schüler aus anderen Grundschulen eintreten. So werden zu Schuljahresbeginn jeweils vier bis fünf neue 5. Klassen eingerichtet. Die Anmeldezahlen haben sich in den letzten Jahren stabilisiert.

Der Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule wird von vielen Schülerinnen und Schülern als eine Art „Kulturshock“ erlebt:

○ Neue Mitschüler mit anderen Grundschulerfahrungen, Lernmethoden und Einstellungen, neue und zahlreichere Lehrkräfte kommen in neuen Räumen und mit spezifisch fachunterrichtlichen Anforderungen auf sie zu.

○ Die Gesamtschule verstärkt die unvermeidliche Verunsicherung der Schülerinnen und Schüler dadurch, daß sie relativ groß ist und zumindest von der 7. Jahrgangsstufe an einige Fächer in Niveaunkursen unterrichtet.

○ Die Max-Brauer-Gesamtschule muß darüber hinaus mit einer besonders hohen Zahl von Schülerinnen und Schülern rechnen, für die angesichts häuslicher Diskontinuitäten bzw. kultureller Spannungen zwischen familialer und schulischer Lebenswelt die Stabilität der schulischen Bezugsgruppe – Mitschüler, Lehrkräfte, Arbeits- und Ordnungsformen, Fächerkanon – von besonderer Bedeutung ist.

Vor diese Probleme sieht sich das Kollegium einer Schulform gestellt, die als Gesamtschule auf Kinder mit Lernblockaden, voller Schulfrust, oft ohne Unterstützung durch stetig zugewandtes, verläßlich pflegendes und förderndes Elternhaus nicht mit Auslese reagieren will. Weil Förderung allein als organisatorische Verzögerung von Sektion nicht ausreicht, fühlen die Kolleginnen und Kollegen sich verpflichtet, nach neuen Wegen zu suchen. Sie entwickeln insbesondere aus der Auseinandersetzung mit dem Konzept der integrierten Gesamtschule Kassel-Waldau (vgl. Messner 1986) und aus eigenen Grundschulerfahrungen ein zusätzliches Förderungskonzept.

Das Konzept des Kollegiums

An die Stelle einer großen Schule, in der viele Lehrer/innen in zahlreichen Klassen verschiedener Jahrgänge ihren Fachunterricht erteilen, tritt eine andere Organisationsform: Es wird eine kleine Schule in der Schule geschaffen, indem eine Gruppe von Lehrern und eine begrenzte Zahl von Schülern über längere Zeit zusammenarbeiten. Dieses Organisationsmodell läßt sich in vier Merkmalen beschreiben:

(1.) Räumliche Konzentration

Alle vier fünften Klassen sind in einem Pavillon untergebracht. Gleichfalls findet sich dort ein Lehrerzimmer für die Lehrer/innen, die überwiegend oder ausschließlich in diesen Klassen unterrichten. Damit haben Schüler und Lehrer in der großen Schule ihren eigenen Bereich, ihre „Heimat“. Die Pavillon-Bauweise ermöglicht es, daß ein Jahrgang „sein“ Haus in Besitz nimmt und für seine Zwecke gestaltet.

(2.) Konzentration auf wenige Lehrer

Die etwa zehnjährigen Fünftklässler können es kaum verkraften, plötzlich von acht oder zehn Fachlehrern unterrichtet zu werden. Andererseits können Lehrer kaum erzieherisch tätig werden, wenn sie in sehr vielen Klassen eingesetzt werden und daher die meisten Schüler nur flüchtig kennen. Abhilfe schafft hier das Jahrgangs-Team der Lehrer: Lange vor Beginn des Schuljahrs entscheiden sich etwa 10 Lehrer/innen, im nächsten Jahr (fast) nur im 5. Schuljahr zu unterrichten und mit diesem Jahrgang auch in den nächsten Jahren „weiterzuwandern“. Jeweils zwei Lehrer/innen übernehmen als „Tutoren“ eine Klasse, sie erteilen dort $\frac{3}{4}$ (oder mehr) des Unterrichts. Das Fach Deutsch unterrichten sie gemeinsam, um auf diese Weise besser binnendifferenziert arbeiten zu können.

(3.) Organisatorische Unabhängigkeit des Jahrgangs

Diese Teamorganisation führt dazu, daß die Schüler und Lehrer des Jahrgangs gegenüber der gesamten Schule ein Stück Unabhängigkeit

gewinnen. So lassen sich z. B. Unterrichtsgänge und Projekte auch kurzfristig realisieren, ohne daß der Stundenplan der ganzen Schule umorganisiert werden muß. Die in jüngerer Zeit durchgeführten fächerübergreifenden Projekte „Zirkus“ und „Sexualität“ zeigen, daß diese neuen Freiheitsgrade auch genutzt werden. Es wird angestrebt, daß demnächst auch Unterrichtvertretungen im Team selbst organisiert werden, ohne daß die Schulleitung bemüht werden muß.

(4.) *Inegrierte Lehrerfortbildung*

Aus dieser Konzentration auf wenige Lehrer in einem Jahrgang ergibt sich, daß Lehrer/innen häufiger als sonst auch Fächer unterrichten müssen, die sie selber nicht studiert haben. Die Kompetenzprobleme, die dabei auftauchen, werden im Lehrerteam aufgefangen: Für jedes Fach gibt es im Team mindestens einen „studierten“ Fachlehrer, für die Hauptfächer mehrere. In gemeinsamen Arbeitssitzungen wird der Unterricht vorbereitet, dabei können Lehrer wechselseitig voneinander lernen, auf diese Weise Defizite ausgleichen und ihre Fortbildung selber betreiben. Dieses gemeinsame Lernen bezieht sich nicht nur auf die fachliche, sondern auch auf die erzieherische Seite der Lehrertätigkeit: Weil die Lehrer/innen es mit den gleichen Schülern zu tun haben und ohnehin intensiv miteinander sprechen, können sie ihre eigene Meinung über Schülerverhalten und individuelle Lernschwierigkeiten mit der Sichtweise der anderen vergleichen und dabei kritisch überprüfen.

Diese Veränderung der sozialen Organisation soll die Voraussetzung für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit schaffen und weitere Innovationen in Erziehung und Unterricht ermöglichen. Einige Entwicklungen werden bereits jetzt beobachtbar angestrebt:

○ *Offener Unterrichtsbeginn am Morgen*

Die Schule beginnt nicht erst mit dem Klingelzeichen morgens um 8 Uhr, es müssen nicht alle Schüler zur gleichen Zeit in den Klassenraum stürzen. Jahrgangs-Gebäude und Klassenräume werden vielmehr bereits um 7.45 Uhr geöffnet, ein Lehrer ist um diese Zeit bereits anwesend. Die Schüler treffen nach und nach ein, einige beschäftigen sich noch mit ihren Aufgaben, andere spielen. Für bestimmte Schüler

(z. B. Lese-Rechtschreib-Schwache) können auch schon gezielte Kurzübungen unter Lehreranleitung durchgeführt werden. Auf diese Weise ist ein entspannterer Beginn möglich, ein konzentrierterer Anfang wird erleichtert.

○ *Freie Arbeitszeit als Ergänzung des Fachunterrichts*

In Anlehnung an pädagogische Konzepte des offenen Grundschulunterrichts werden vier Wochenstunden pro Klasse als „Freie Arbeitszeit“ ausgewiesen. Die Schüler/innen erhalten Wochenpläne für individuelles Arbeiten (aufgeteilt in Pflichtaufgaben und freiwillige Aufgaben). Darin einbezogen werden Materialien (z. B. Rechtschreibkarten, Rechenrainer), die die Schüler selbstständig nutzen können. Weil solcher Unterricht viele individuelle Hilfe erfordert, sind in dieser Zeit häufig zwei Pädagogen pro Klasse anwesend.

○ *Berichtszeugnis statt Ziffernzeugnis*

Im Gegensatz zur Beobachtungsstufe des Gymnasiums oder der Haupt- und Realschulen, im Gegensatz auch zur Gestaltung der 5./6. Jahrgangsstufe als Orientierungsstufe besteht am Ende des 6. Jahrgangs nicht die Notwendigkeit, über die für ein Kind künftig geeignete Schulform zu entscheiden. Jedes Kind bleibt auf der Gesamtschule. Deshalb kann nach Auffassung der Lehrerteams wie in der Grundschule die Berichts- und Beratungsfunktion des Zeugnisses für die einzelnen Schüler und ihre Eltern weiter im Vordergrund stehen. Beurichtszeugnisse sind informativer, regen mehr die Selbststeuerung an und lassen den Leistungsvergleich mit anderen, der auf ‚gute‘ Schüler, nicht aber auf ‚schwache‘ motivierend wirkt, in den Hintergrund treten.

○ *Zwei Klassenlehrer (Tutoren) in der Klasse*

Da in diesem Konzept zwei Lehrer den größten Teil ihrer Stunden in einer, der gleichen, Klasse geben, sehen sie beide dort ihren beruflichen Schwerpunkt, kennen sie beide die gleichen Schüler/innen am genauesten, und sie sind auf Absprachen untereinander, auf Verstän-

digung über die Klasse in einem höheren Maße angewiesen, als sich das in der alten Unterscheidung Klassenlehrer—Fachlehrer ausdrücken ließe. Deshalb ist es nur billig, daß sie auch beide Klassenlehrer/Tutoren dieser Klasse sind.

Für die Schüler/innen hat das den Vorteil, an jedem Tag die Mehrzahl der Stunden bei den besonders vertrauten Klassenlehrern zu haben, verbunden mit der größeren Chance, zu (wenigstens) einem der Klassenleiter eine persönliche Beziehung aufbauen zu können. Es versteht sich, daß das Jahrgangsteam Lösungen finden muß, wenn ein Klassenlehrer-Duo partout aus irgendeinem Grunde diese enge Kooperation miteinander nicht mehr zustande bringt.

Soweit also die kurze Beschreibung des pädagogischen Konzepts, wie es uns erläutert wurde. Die Lehrerinnen und Lehrer der Max-Brauer-Schule bemühen sich nun seit mehr als zwei Jahren, dieses Konzept in die Praxis umzusetzen. Sie tun dies unter den „normalen“ Bedingungen Hamburger Gesamtschulen, ohne daß sie in irgendeiner Weise mit zusätzlichen Personal- oder Sachmitteln unterstützt werden.

Beobachtungen und Einschätzungen

Im Oktober und November 1986 hatten wir die Gelegenheit, mehrfach ganze Tage im Unterricht zu hospitieren, an Konferenzen teilzunehmen und mit Schülern und Lehrern zu sprechen. Aus einer Vielzahl sicher subjektiver, sicher z. T. auch zufälliger Eindrücke ist in diesen Wochen bei uns ein bestimmtes Bild entstanden: Hier arbeitet ein engagiertes Kollegium, in dem pädagogische Zuwendung und konzeptionelles Bemühen hoch im Kurs stehen — das sich zugleich aber im alltäglichen „Reformkampf“ als überlastet und von außen zu wenig unterstützt betrachtet. In den Klassen findet sich eine pädagogische Praxis, die in vielfältiger Weise Prinzipien der integrierten Förderung und des schülerorientierten Arbeitens verfolgt — die aber zugleich (auch in den Augen der Lehrenden) unfähig und entwicklungsbedürftig ist. Wir möchten dieses Bild, das wir gewonnen haben,

den Lesern vermitteln, indem einzelne Situationen beschrieben und (vorsichtig) interpretiert werden.

Freie Arbeitszeit in der 6a

Wir treffen Lehrer D. im Teamraum, er holt zwischen zwei Unterrichtsstunden gerade Luft. Aus der Aktentasche nimmt er etwa zehn Klarsichtthüllen, in der jeweils ein Aufgabenblatt zum Bruchrechnen steckt, und zeigt sie uns:

„Damit Sie gleich mal sehen, wie das bei uns aussieht. Das Arbeitsmaterial für die Freie Arbeitszeit müssen wir selbst herstellen, wir haben nichts und wir haben auch kein Geld, etwas einzukaufen. Sogar die Klarsichtthüllen habe ich selbst bezahlt.“

Gemeinsam mit der anderen Tutorin, der Lehrerin F., gehen wir eine Treppe hoch in den Klassenraum der 6a. Dort treffen wir auf 25 laut-vergnügte Zwölfjährige, die rennend und schreiend ihre Pause noch ein wenig verlängern wollen.

Nachdem Ruhe eingetreten ist, erläutert Frau F., was in dieser Stunde der Freien Arbeitszeit (es ist die letzte in dieser Woche) auf jeden Fall zu erledigen sei: Priorität habe die Berichtigung des letzten Diktats, außerdem seien die Pflichtaufgaben zu erledigen. Dabei erinnert sie besonders an die Bruchrechnen-Aufgaben und an die Fertigstellung des „Griechenland-Hefts“ (Politik). Wer die Pflichtaufgaben erledigt hat, wird von ihr eingeladen, an einem Webebild mitzuarbeiten. Diese schöne, halbfertige Webarbeit hält sie dabei einladend hoch. Nach dieser Erläuterung beginnen die Schüler/innen an den Gruppenischen ihre Arbeit. Lehrer D. schaltet sich noch einmal ein und bietet sechs Schüler, mit ihm im benachbarten Gruppenraum zu arbeiten. Die anderen bleiben im Klassenraum. Wir schauen einer Schülerin über die Schulter und lassen uns ihren Wochenplan zeigen. Als Pflichtaufgaben stehen dort verzeichnet:

„Deutsch: Rechtschreibkartei, 2 Seiten

Freier Aufsatz: 2 Geschichten zu einem Bild

Mathematik: Bruchrechnen, Seite 12

Englisch/Türkisch: –
Politik: Griechenland, Thema vortragen

Biologie: –“

In der Spalte „erledigt“ hat die Schülerin bei den Rechtschreib- und den Bruchrechnen-Aufgaben ein Kreuz gesetzt, die anderen Aufgaben hat sie noch nicht gemacht. Sie beginnt jetzt mit dem Griechenland-Heft.

An der Wand hängt ein großes Foto, das einen Schulraum in der Dritten Welt zeigt. Etwa zehn barfüßige Kinder hocken dort auf dem Lehmfußboden. Vor dem Foto stehen jetzt drei Mädchen und diskutieren darüber. Sie erklären uns, daß dies eine Schule in Indien sei und daß sie darüber den Freien Aufsatz schreiben. Die Schülerinnen setzen sich wieder an ihren Gruppentisch und überlegen gemeinsam, wie man die indischen Kinder denn wohl nennen könne. Vorgeschlagen werden Namen wie Findo, Randa, Nasand und Milida. „Ich schreibe jetzt, wie Milida ihren Tag vorbringt“, erklärt eine Schülerin und beginnt mit der Arbeit. Am Nachtbartisch zeigt uns ein anderes Mädchen ihren bereits fertigen, drei Seiten langen Aufsatz.

Wir verlassen den Klassenraum, in dem bei mittlerem Lärmpegel an allen Tischen intensiv gearbeitet wird. Auf dem Flur sitzen einige Schüler/innen und arbeiten an ihrem Rechenbuch. Sie haben sich vom Gruppentisch zurückgezogen, weil sie sich dort gestört fühlten. Einen angenehmen Arbeitsplatz finden sie im Flur allerdings auch nicht; hier müssen sie mit dunklen Ecken und kaltem Steinfußboden vorlieb nehmen.

Im benachbarten Gruppenraum sitzt Lehrer D. mit sechs – meist ausländischen – Schülern und arbeitet an der Korrektur des letzten Klassendiktats. Wir schauen einem Schüler über die Schulter: Ein Meer von roten Fehleranzeichnungen, 22 Fehler auf einer Seite. Der Lehrer: „Wer hat ‚packen‘ falsch?“ „Wie schreibt man es richtig? Ja, genau, mit ‚ck‘. Schreib es mal, Ünal!“

Zurück in den Klassenraum: Wir schauen uns an, mit welchen Materialien der Klassenraum für die Freie Arbeitszeit bestückt ist. Zunächst finden sich einige Organisationsmittel, die das ganze für Lehrer und Schüler durchschaubar machen:

In einem Ordner hängen, nach Namen sortiert, die individuellen Wochenpläne aller Schüler. In einem Regal hat jedes Kind ein namentlich gekennzeichnetes Fach, in das es Bücher und Materialien ablegen kann.

Auf der Fensterbank steht das Material, das die Schüler/innen für ihre individuelle Lernarbeit benutzen können: Eine Rechtschreibkartei, ein Grammatik-Übungsspiel, ein Rechenrainer; daneben liegen die Klarsichthüllen mit Bruchrechnen-Aufgaben, die Lehrer D. soben in Heimarbeit erstellt hat. Insgesamt, so scheint es uns, ein viel zu dürftiges Angebot. Daß dies so ist, wird uns unmittelbar danach vorgeführt: Monja, eine sehr gute Schülerin in Mathematik, ist mit allen Bruchrechnen-Aufgaben im Buch fertig und möchte mit schwierigeren Aufgaben weiter machen. Dafür sind keine Materialien, keine Karteien, Rechenrainer, Aufgabenbücher vorhanden. Lehrer D. setzt sich hin und „erfinder“ ad hoc für Monja einige Aufgaben; dies absorbiert ihm für mindestens drei Minuten, in denen er den anderen Schülern nicht zur Verfügung steht. Und ob die ad hoc entworfenen Aufgaben die didaktisch geschicktesten sind, ist wohl auch unsicher.

Unser Eindruck: Die Ärmlichkeit in der Materialausstattung für die Freie Arbeitszeit ist ein durchgängiger Mangel in allen Klassen. Es ist zugleich der Punkt, der von den Lehrern besonders stark kritisiert wird: Die Weiterentwicklung der Freien Arbeitszeit sei bei dieser Materiallage unmöglich, zugleich sehen die Lehrer darin wohl auch eine Art offizielle Mißachtung ihrer eigenen Anstrengungen: Obwohl sie dieses Engagement zeigen, werden ihnen „von Amts wegen“ die notwendigsten Voraussetzungen nicht gewährt. Daß man die Klarsichthüllen selber kaufen muß, wird damit auch als symbolische Aussage gewertet und drückt unterschieden auf das Engagement des Kollegiums. Weil man hier schon mit relativ bescheidenen Mitteln Abhilfe schaffen könnte, ist uns diese Sachlage unverständlich.

In Gesprächen mit den Kindern wird immer wieder deutlich, wie gut ihnen die „Freie Arbeitszeit“ gefällt. Typisch hierfür ist die Äußerung einer Schülerin aus der 6. Klasse:

„Ich finde, es müßte mehr Freie Arbeitszeit geben. In einer Stunde wird man meist nicht fertig. Man hat dann vor allem beim Aufsatz

Ideen, und dann ist die Stunde schon zu Ende. Das ist viel zu kurz.“

Diese positive Würdigung der Freien Arbeitszeit trifft nach unserem Eindruck die Meinung der großen Mehrzahl. Wie ist das zu erklären?

○ Der Wochenarbeitsplan, den jeder Schüler erhalten hat, gibt im Gegensatz zu den früher gewohnten Aufgaben zur Stillbeschäftigung je-
desmal, wenn ‚Freie Arbeitszeit‘ angesagt wird, die Möglichkeit, zwi-
schen mehreren Pflicht- und Neigungsaufgaben zu wählen. Das ver-
bindet die Übungspflicht mit Freiheitsgebrauch.

○ Die Möglichkeit, bei der selbst ausgewählten Aufgabe eine ganze
Stunde allein sitzen zu können, stellt für viele Schüler/innen offen-
sichtlich eine willkommene Abwechslung zu der ansonsten pausenlo-
sen Klassen-/Gruppen-/Partner- und Lehrerbezogenheit des Ler-
nens dar. Angesichts der allgemein großen motorischen Unruhe vieler
Kinder während des Klassenunterrichts war die ausdauernde Arbeits-
haltung der meisten Schüler/innen in diesen Stunden erstaunlich.

○ Die Lehrkräfte haben, wie wir mehrmals beobachten konnten, in
diesen Stunden am ehesten intensiv zuzuwenden, zumal angestrebt wird,
in solchen Stunden zu zweit in der Klasse zu sein. Kein Wunder, daß sie
durch Kürzung von Fachstunden, durch Einsatz von Hausaufgaben-
hilfe (ABM-Lehrer), von Teilungsstunden diesen Ansatz der Indivi-
dualisierung mit viel organisatorischer Phantasie auszuweiten versu-
chen.

○ Für Schüler/innen wie für Lehrkräfte stellt der Wochenarbeitsplan
eine zusätzliche Gewöhnung an mittelfristige Planung, an Lernen und
Lehren mit Perspektiven dar. Die Kinder prüfen selbst, was sie schon
haben, was noch zu tun ist; sie sehen leicht am Nachbarn und im Erfah-
rungsaustausch mit ihm, ob sie vorankommen oder nachhinken. Die
Lehrenden lernen, immer besser abzuschätzen.

Verträge zwischen Schülern und Lehrern

Wer einige Tage mit den Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehre-
rinnen der 5./6. Jahrgangsstufe dieser Gesamtschule verbringt, erfährt

bei zahlreichen Anlässen, wie ernst es den Lehrenden damit ist, ihre
Schwierigkeiten und Konflikte mit den Kindern aus Quartieren von
Benachteiligten nicht mit Amtsautorität oder mit massiven persönli-
chen Durchsetzungsstrategien zu lösen. Lieber erragen einige Kolle-
ginnen und Kollegen eine Unruhe, eine Störungshäufigkeit, die uns
Beobachtern bisweilen an die Grenze der Belastbarkeit der Lehrenden
und mancher Lernenden zu gehen schien, mit bewundernswert hoher
Toleranzschwelle, als daß sie in den entlarvenden, uns aus unserer
Schulzeit noch gut erinnerlichen Ruf ausbrechen: „Aha, Ihr wollt
nicht! Ich kann auch anders! Das habt Ihr Euch jetzt selbst zuzuschrei-
ben!“ usw.

Einige Kolleginnen und Kollegen haben ein Auftrittsverhalten ent-
wickelt, das den Respekt vor jedem einzelnen Schüler, auch gerade vor
dem, der sie gerade stört, durchaus mit dem Anspruch verbindet, bitte
selbst ebenso respektiert zu werden. Diese Kollegen haben es eindeu-
tig leichter, ein lerndienliches Klima in der Klasse auch in den letzten
Stunden aufrechtzuerhalten. Andere formen die Kinder weniger, weil
sie – in der sympathischen Absicht, nicht autoritär wirken zu wollen –
selbst Formen der Selbstachtung, des Ausdrucks des Respekts vor den
Äußerungen anderer, das Sachinteresse wenig betonen. Aber überall
wird spürbar, daß nach Möglichkeiten der Institutionalisierung einer
humanen Selbstkontrolle gesucht wird.

So fanden wir beim Besuch zweier Klassen in Front zu den Schüler/
Schülerinnen eine grobe Pappuhr mit Zeiger angebracht, auf der die
45 Minuten einer Unterrichtsstunde abgetragen waren. Die Kollegen
erklärten uns die Funktion: Sie hatten mit ihren Klassen besprochen,
daß es leider meist ca. fünf Minuten dauere, bis Arbeitsruhe für den
Unterricht herrsche. Jedemal, wenn es der Klasse gelänge, in kürze-
ster Zeit zur Arbeitsruhe zu gelangen, würde ihr dies auf dem ‚MINU-
TENKONTO‘ dieser Uhr gutgeschrieben. Wenn auf diese Weise eine
Schulstunde „gespart“ worden sei, würde sie nach den Wünschen der
Schüler gestaltet. Wir konnten uns davon überzeugen, daß die Klassen
ihr Minutenkonto sorgsam auffüllten und für Schwimmtag, Zirkus-
Besuch u. a. „sparten“.

So überzeugend dieser Weg zur lernnotwendigen Disziplinierung gegenüber den alten Mechanismen von Druck und Stoß und autoritärer Bedrohung auch erscheint, zwei Diskussionspunkte möchten wir Beobachter zu bedenken geben:

○ Es ist keinesfalls gesichert, daß die Schülerinnen und Schüler, die sich hier wegen mittelfristiger Vorteile disziplinieren, damit allmählich lernen, daß es um ihrer eigenen Lernprozesse, um der Sicherung des Lernerfolges gerade der Schwächeren willen, Sinn macht und sogar Spaß machen kann, sich zusammenzufassen. Nur aber, wenn dieser Transfer gelänge, wird das für die Zeit ohne Lehrer Wünschenswertes gelernt.

○ Es fehlt bei dieser Regelung das demokratische Element der Gegenseitigkeit. Der Lehrer arbeitet mit einem geschickten Angebot, aber auch die Schüler bräuchten dann Mittel, um ihre Lehrkräfte zu disziplinieren, pünktlich anzufangen, pünktlich zu schließen und die Hefte rechtzeitig wiederzugeben.

Andere Lehrer/innen dieses Jahrgangsteams versuchen, zur Disziplinierung durch persönliche Wünsche anzuregen. Wir fanden den Anschlag

Unsere Wünsche

1. Kommt bitte pünktlich zum Unterricht!
2. Bereitet Euch auf den Unterricht vor!
3. Konzentriert Euch auf
 - a) mündliche Arbeit
 - b) schriftliche Arbeit
 - c) freie Arbeit!
4. Räumt bitte nach der Arbeit Eure Sachen wegl!
5. Genießt Eure Pausen
(beim Toben, Spielen, Albern, Biödeln!)

Auch in diesem Fall fällt angenehm auf, daß die autoritäre Bedrohung fehlt, daß auch von Genuß die Rede ist. Aber die Lehrkräfte sprechen doch freundlich vom Podest unnötig asymmetrischer Rollenverteilung. Natürlich sollen die Lehrenden ihre institutionalisierte

Rolle nicht verleugnen. Warum aber wird in diesen Formulierungen verdeckt, daß alle Unterrichtsteilnehmer, auch die Lehrenden, pünktlich kommen, sich auf den Unterricht vorbereiten, sich konzentrieren sollten, ihre Sachen aufzuräumen haben und Genuß an ihrer Pause haben dürfen? Ordnungen, die diese Gemeinsamkeiten gemeinsam herausarbeiten, und dann die Unterschiede im Gemeinsamen, trügen zu Selbstachtung, zu wechselseitiger Kontrolle, wechselseitigem Verständnis und demokratischen Verkehrsformen bei. Hier ist man wohl noch auf dem Wege, auf der Suche. Das zeigt auch ein dritter Ansatz. An einer Klassenzimmerwand fanden wir den folgenden

Vertrag

Dieser Vertrag soll bewirken, daß Schüler und Lehrer der Klasse 5a mehr Freude am Unterricht bekommen und die Kinder in der freien Arbeitszeit besser arbeiten können.

1. Regeln bei Stundenbeginn

Schülerregeln

Ich lege meine Arbeitsmaterialien bereit, setze mich auf meinen Platz und warte ruhig, daß der Unterricht beginnt.

Lehrerregeln

Ich gebe dafür fünf Minuten Zeit. Jede Minute, die weniger als fünf Minuten bis zur Arbeitsruhe gebraucht wird, sammle ich für eine Stunde, die nach den Wünschen der Schüler gestaltet wird (Mehrheitsbeschluß).

2. Regeln für die Freie Arbeitszeit

Schülerregeln

Ich verknöpfe mir Privatunterhaltungen und Privatbeschäftigungen und konzentriere mich auf meine Arbeitsaufgabe. Wenn ich etwas nicht verstanden habe, frage ich leise meinen Nachbarn. Ich helfe leise meinem Nachbarn, wenn er etwas nicht verstanden hat.

Lehrerregeln

Wenn ich merke, daß Kinder Regeln nicht einhalten, weise ich sie ruhig darauf hin und meckere nicht gleich los.

3. Kontrolle

Die Schüler und die Lehrer kontrollieren selbst, ob die Regeln eingehalten werden. Alle Beteiligten erhalten einen Selbstbeobachtungsbogen. Wer die Regeln einhält, darf sich ein Plus eintragen. Wer die Regeln verletzt, muß sich ein Minus eintragen. Am Ende der Stunde werden die Punkte gesammelt und in ein Schaubild eingetragen.

4. Belohnung

Bei einer bestimmten Anzahl von Pluspunkten erhält die Klasse eine Belohnung. Über die Anzahl der Pluspunkte, die erreicht werden muß und über die Art der Belohnung wird gemeinsam entschieden.

5. Dauer des Vertrages

Der Vertrag tritt am ... in Kraft und endet am ...

Er gilt für die Freie Arbeitszeit.

Ich bin bereit, den Vertrag mit den genannten Bedingungen einzuhalten.

Schüler	Lehrer
17 Schüler haben unterschrieben	Die beiden Klassenlehrer haben unterschrieben.

Offensichtlich ist hier ein Fortschritt gemacht worden, den Vertragscharakter der Ordnungen bewußt zu machen, die Einheit in der Verschiedenheit der Schüler- und der Lehrrolle. Die Förderungsverpflichtung der Lehrenden und die Folgen ihrer Selbstbeobachtung sollten ebenfalls in diesem Rahmen geregelt werden.

Fachkonferenz: Deutsch auf der 5. Jahrgangsstufe

Für Mittwoch um 15.30 Uhr ist die Deutsch-Koordination angesetzt: Ein Treffen von acht Lehrer/innen, die in Tutorienfunktion im 5. Jg. arbeiten und zugleich auch alle das Fach Deutsch unterrichten. Wenn man so will, handelt es sich hier um den „harten Kern“ des Jahrgangsteams: Sie alle haben die neue Arbeitsform lange vor Schuljahresbeginn vorbereitet, jetzt unterrichten sie fast nur noch in diesen Klassen.

Man trifft sich im Lehrerzimmer des Jahrgangspavillons. Sechs Lehrer/innen) sind pünktlich da – zwei sind wegen Krankheit bzw. Fortbildungsveranstaltung verhindert.

Sogleich beginnt eine zügige und konzentrierte Diskussion, es geht um die anlaufende Unterrichtseinheit „Märchen“.

Lehrerin A.: „Wir haben damit noch gar nicht angefangen. Ich möchte wissen, ob bei euch schon was gelaufen ist?“

Darauf berichtet Lehrerin B., daß in ihrer Klasse der Unterricht schon begonnen habe. Sie berichtet, daß sie mit ihren Kindern zunächst das Märchen „Jorinde und Joringel“ bearbeitet habe und sich in der Besprechung auf das Thema „Liebe“ konzentriert habe. Gegenwärtig arbeite sie an einem Vergleich der Märchen „Hänsel und Gretel“ und „Der Zwerg Veli“. Dabei käme es ihr darauf an, die Grundstrukturen und die Symbolsprache des Märchens herauszuarbeiten. Eine Folie, die hier ursprünglich eingesetzt werden sollte, habe sich als zu kompliziert erwiesen. Aus dem Gespräch und den Nachfragen an die Lehrerin B. läßt sich erschließen, was bisher vorangegangen ist: Lehrerin B. hat für die Gesamtgruppe diesen Unterricht vorbereitet und den anderen Kollegen Materialien herausgesucht und kopiert. Deshalb wird im Gespräch immer wieder auf einige Beiträge in der Fachzeitschrift „Praxis Deutsch“ verwiesen; der Unterricht in diesem 5. Jahrgang soll sich daran orientieren. Nachdem Lehrerin B. noch weiter über ihre bisherige Unterrichtserfahrung berichtet hat (Sie ist den anderen gegenüber einige Stunden im Vorlauf) und dabei vor allem mitteilt, was den Kindern Spaß macht und was ihnen Schwierigkeiten macht, kommt von Lehrer C. ein entschiedener Einwand:

„Ich staune Bauklötze, was deine Kinder alles können. Strukturen aus Märchen herausarbeiten und Symbole entschlüsseln – das geht bei meinen Kindern gar nicht. Ich glaube auch, das ist ein zu hoher Absaktionsanspruch. Ich finde, es kommt mehr darauf an, daß Kinder Märchen gefühlsmäßig aufnehmen und kreativ damit umgehen.“

Aus diesem Einwand entwickelt sich nun eine konzentrierte Diskussion, bei der es einerseits (literaturwissenschaftlich) um die Frage geht, was denn die besonderen Merkmale eines Märchens sind; andererseits wird die (didaktische) Frage diskutiert, welche Erkenntnis-

möglichkeiten denn für Zehnjährige in einem Märchen enthalten sind. Lehrerin B. wehrt sich gegen den Vorwurf der Überforderung und beharrt zugleich darauf, daß der Unterricht auch analytische Anteile haben müsse:

„Ich denke, daß Kinder unbewußt in Gesetzen des Märchens denken können. Bei einem Vergleich von zwei Märchen kommt dann ganz viel von den Kindern selbst. Und wenn Kinder kreativ selber Märchen schreiben sollen, müssen sie die Gesetze kennen: sonst wird es ein Krimi oder ein Comic.“

Diese Diskussion wird etwa 20 Minuten weitergeführt, dabei bringen alle Anwesenden ihre Erfahrungen mit den kognitiven Fähigkeiten ihrer Kinder ein. Deutlich wird in diesem Gespräch, daß es nicht um vollständige Analysen einzelner Märchen gehen soll, sondern um das Herausarbeiten einzelner Aspekte. Dabei wird mehrfach auf die Fachliteratur Bezug genommen, so daß zwischendrin ein Lehrer etwas stöhnend sagt: „Wo ist das Heft 1 von ‚Praxis Deutsch‘? Ich muß das jetzt wohl mal ganz lesen.“

In diese Diskussion fließen zunehmend mehr Aussagen über das Vorgehen bei der gemeinsamen Unterrichts-Koordination ein. Dabei wird deutlich, daß zwei Lehrer, die Deutsch fachfremd unterrichten, sich in dieses Gebiet neu einarbeiten.

Lehrer D.: „Wir haben diesmal von der Koordination nur Material, Texte und Aufsätze bekommen, aber eigentlich keine Unterrichtsvorbereitung. Ich unterrichte fachfremd, das ist für mich zu wenig, so kann ich mich nicht einarbeiten.“

Dagegen Lehrerin E.: „Ich glaube, wir können in der Koordination keine Unterrichtsentwürfe machen, die ins einzelne gehen. Mit dem Material muß dann jeder schon seinen eigenen Unterricht gestalten. Ich will mir da auch nichts vorschreiben lassen.“

Lehrerin A.: „Dann müssen wir aber wenigstens die Unterrichtseinheit besprechen, und zwar ausführlich, bevor sie anfängt. Damit jeder, der sich unsicher fühlt, auch seine Frage loswerden kann. Ich hätte es sehr wichtig gefunden, wenn wir das vorher genau besprochen hätten.“

Als Lehrerin E. darauf verweist, daß das aber doch recht zeitaufwendig sei, setzt Lehrer D. recht energisch nach:

„Du mußt akzeptieren, daß ich kein Deutschlehrer bin und deshalb höhere Anforderungen an die Koordination habe.“

Es hat den Anschein, als sei dies ringsum akzeptiert. Nach dieser intensiven einstündigen Debatte werden weitere Fragen pragmatisch verhandelt: Welche Märchentext-Bücher gibt es? Wer braucht sie wann? Soll man Märchenkassetten abspielen oder auf jeden Fall selber vorlesen? Welche Aufgaben für die Freie Arbeitszeit sind sinnvoll? Sollen daneben Rechtschreib- und Grammatikübungen weiterlaufen?

Zum Schluß gibt es einen kurzen Ausblick auf die übernächste Unterrichtseinheit und die feste Absichtserklärung, diese ausführlich vor Beginn zu diskutieren. Nach etwa 1 1/2 Stunden ist die Koordinationskonferenz beendet.

Unser Eindruck: Eine konzentrierte und konstruktive Diskussion sowohl über einen Inhalt (Kinder und Märchen) als auch über die eigene Arbeitsweise, bei der unterschiedliche Positionen nicht „unter den Teppich“ gekehrt wurden, bei der aber zugleich die Bereitschaft zum Lernen voneinander ganz stark spürbar war. Wenn man bedenkt, daß in der traditionellen Schule ein Lehrer seine Unterrichtsarbeit immer nur isoliert verrichtet und Gespräche über didaktisches Handeln seltene Ausnahmen sind, so kann man ermesen, welche Veränderung der Lehrertarbeit mit solchen (regelmäßigen) Diskussionen verbunden sind.

Schlußfolgerungen

Beschrieben wurde bisher die Praxis an einer einzelnen Schule, an der Max-Brauer-Gesamtschule in Altona. Doch in diesem Einzelfall stecken viele Aspekte, die für die (Gesamt-)Schule generell von Bedeutung sind. Dies „Allgemeine“ des Einzelfalls soll zunächst herausgearbeitet werden, um daran anschließend konkrete Vorschläge für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit zu machen. „Sekundarstufen-Schock“, „lehrerzentrierter Unterricht“ und „Reform im Schulltag“ — das sind u. E. die zentralen Stichworte, die es erlauben, das „Allgemeine“ dieses Einzelfalls besonders treffend herauszuarbeiten.

Den Sekundarstufen-Schock verhindern

Ulrich Steffens (1984) hat hessische Gesamtschüler/innen nach ihren Erfahrungen in der 5. und 6. Klasse befragt – Gesamtschulen, die bereits in Klasse 5 in Kursen differenzieren und die vom 1. Tag an ein konsequentes Fachlehrerprinzip realisieren.

Hier einige typische Schüler/innen-Aussagen:

„Da fühlte ich mich wie so ein Wurm, es war alles so groß im ersten Augenblick. Und die älteren Schüler haben so ziemlich auf uns rumgetrampelt . . . Das war ein ganz miserables Gefühl. Und ich hatte überhaupt gar keine Lust, in die Schule weiterzugehen, ich wäre am liebsten weg“ (S. 140).

„Wir hatten früher immer ein recht gutes Verhältnis zu den Lehrern gehabt, und das war plötzlich nicht mehr da. Wir hatten dann wildfremde Lehrer gehabt . . . Das war auf einmal alles zu viel. Wenn man sich in der Schule nicht wohlfühlt, auch körperlich, dann kann man in der Schule nicht das bringen, was von einem erwartet wird“ (S. 142).

Daß der Übergang von der Grundschule in die 5. Klasse als eine Art „Kulturschock“ erlebt wird, ist auch in quantitativen Untersuchungen (für Gesamtschule und Gymnasium) aufgewiesen worden:

„Zu Beginn der Sekundarschulzeit findet sich . . . somit nicht nur eine drastische Verschlechterung der Schüler-Lehrer-Beziehung, sondern zugleich und parallel dazu eine ganz erhebliche Abnahme der Schulfreude; das zu Beginn des 5. Schuljahrs vorhandene positive Schulinvolvement wird somit innerhalb eines Jahres erheblich abgebaut . . . Bei den erfolgreichen wie bei den weniger erfolgreichen Schülern findet sich vom 5. zum 6. Jahrgang die gleiche drastische Verschlechterung . . .“ (*Tillmann* u. a. 1984, S. 237 ff.)

Was hier von der erziehungswissenschaftlichen Forschung als Kritik an der „real existierenden“ Gesamtschule herausgearbeitet wird, wird in der Max-Brauer-Gesamtschule ernstgenommen: Die pädagogische Praxis des Team-Modells erleichtert den Kindern die Eingewöhnung in die neue Schule, bietet stabile soziale Bezüge und eine feste räumliche Orientierung. Alles dies sind pädagogisch-organisatorische Vorkehrungen, die zu einer Milderung (oder gar Vermeidung) des Sekundarstufen-Schocks beitragen (vgl. *Tillmann* u. a. 1984, S. 241).

Die Fünftklässler an der Max-Brauer-Gesamtschule vermitteln in ihrem alltäglichen Verhalten jedenfalls sehr stark den Eindruck, daß sie sich in ihrer Schule wohlfühlen und daß sie sich in einer durchschauten und akzeptierten Umwelt recht sicher bewegen können.

Lehrerzentrierten Unterricht abbauen

Hage u. a. (1985) untersuchten 181 Unterrichtsstunden in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und entdeckten dabei eine Art „Einheitsbrei“:

„Die generelle Analyse ergab eine überwiegende Gleichförmigkeit der beobachteten Unterrichtsstunden. Der Schwerpunkt der methodischen Kategorien ergab eine Kombination von Unterrichtsphasen aus Aneignung von Wissen und Fähigkeiten im kognitiven Bereich in Form des gelenkten Unterrichtsgesprächs im Klassenverband . . . Diese, methodische Monostuktur‘ ließ sich in allen Schulformen und Fächern feststellen“ (*Hage* u. a. 1985, S. 147).

Zwar vermag es ein wenig zu trösten, daß sich in Gesamtschulen noch am ehesten ein „methodisches Spektrum“ im Unterricht findet (S. 61), doch kann das nicht über die generelle Lehrerzentriertheit des Unterrichts auch in dieser Schulform hinwegtäuschen: 42 % der Unterrichtszeit wird durch „Lehreräußerungen“, 27 % durch „Schüleräußerungen“ und 31 % durch „andere Tätigkeiten“ verbraucht (vgl. S. 110).

Dieses Ergebnis ist nun aus einem zweifachen Grund erstaunlich. Zum einen wird die Ablösung des Frontalunterrichts einhellig seit mehr als 60 Jahren gefordert, die pädagogische Fachliteratur ist voll von alternativen methodischen Konzepten, insbesondere die Gesamtschule hatte sich ihre Realisierung auf die Fahnen geschrieben. Es kommt (zweitens) hinzu, daß gerade in den letzten Jahren von Lehrern und Schulforschern immer häufiger berichtet wird, wieschwerlig es sei, unterrichtliche Disziplin gegenüber Schülern durchzusetzen. Insbesondere ein lehrerzentrierter Unterricht, der das Lernen im Gleich-

schrift erfordert, stoße häufig auf Lethargie oder offenen Widerstand der Schüler. Dies gelte verschärft für städtische Wohngebiete mit sozialer Problemverdichtung (vgl. z. B. *Behnken/Zinnecker* 1982, *Bohnsack* u. a. 1984, *Jensen* 1983). Unter solchen Bedingungen ist es besonders notwendig, den lehrerzentrierten Unterricht zugunsten handlungs- und schülerorientierten Arbeitsweisen zurückzudrängen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Einführung der „Freien Arbeitszeit“ an der Max-Brauer-Gesamtschule als eine längst überfällige Konsequenz aus lang bekannter Methodenkritik einerseits und jüngeren Veränderungen im Schülerverhalten andererseits. Dementsprechend sollte die „Freie Arbeitszeit“ verstanden werden als Einstieg in die Entwicklung eines schülerorientierten Methodenspektrums, das nicht nur „Feiertagsdidaktik“ ist, sondern das im alltäglichen Unterricht von Schülern und Lehrern bewältigt werden kann.

Das Reformengagement stützen

Gesamtschullehrer sind Ende der sechziger Jahre mit hohen Zielen angetreten: gegenüber solchen Erwartungen erscheint die gegenwärtige Realität nur allzuleicht als grau und wenig erfolgreich: Es gibt kein einheitliches Sekundarschulsystem, keine Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, keine höhere Selbständigkeit der Einzelschulen, keinen Bedeutungsverlust von Leistungsbewertung und Auslese, keine curriculare Auflösung der Fächergrenzen. Auch der alltägliche Unterricht bleibt nur zu oft hinter den eigenen Vorstellungen zurück. Angesichts dieser „Mißerfolge“ werden auch von den Gesamtschullehrern die eigenen Erfolge nur zu leicht übersehen: daß die Bildungschancen für Arbeiterkinder erheblich verbessert wurden, daß das Lernen angstreicher und humaner geworden ist, daß Lehrert Kooperation zur Alltagspraxis wurde, daß methodisch-didaktische Innovationen der Gesamtschule (z. B. Projektwochen) auf das gesamte Schulwesen ausgestrahlt haben (vgl. *Klemm/Rolff/Tillmann* 1985, S. 59 ff.). Die eher triste Sicht der eigenen Arbeit wird verstärkt durch die Generationen-Problematik, die sich in allen Lehrerkollegien findet: Die mei-

sten jetzt tätigen Lehrerinnen und Lehrer sind zwischen 1965 und 1975 in den Schuldienst eingetreten, sie sind jetzt zwischen 35 und 50 Jahre alt. Jüngere sind in den letzten Jahren kaum noch dazugestoben. Die Anregungen durch die pädagogische Unruhe der Jüngeren bleiben somit aus, zugleich haben viele „mittelalterlichen“ Lehrer/innen nach häufig äußerst arbeitsintensiven Reform-Aufbaujahren das Bedürfnis, etwas „Kürzer zu treten“. Dieses Bedürfnis wächst in dem Maße, in dem der eigene Einsatz für Schule und Schulfreizeit als wenig erfolgreich oder gar als durchgehend frustrierend erlebt wird. Dem steht nun aber der Sachverhalt gegenüber, daß eine Schule nie „fertig“ ist, sondern daß sie sich immer wieder neuen Situationen durch Veränderungen der eigenen Arbeit (durch „innere Reform“) stellen muß.

Durch welche Maßnahmen läßt sich die Innovationsbereitschaft und das Reformengagement der schon lange tätigen Lehrer stützen? Dies scheint uns eine zentrale Frage der weiteren Gesamtschulentwicklung zu sein – und zwar nicht nur in Hamburg-Altona. Während bisher dargestellt wurde, welche allgemeinen Probleme der Schulentwicklung an diesem Einzelfall erkannt werden können, geht es abschließend um konkrete Vorschläge zur Absicherung und Verbesserung der Reformarbeit in der Max-Brauer-Gesamtschule. Es sind Maßnahmenvorschläge, die sich aus der Beobachter Sicht „aufdrängen“, ohne daß damit ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden soll.

Weiterentwicklung der „Freien Arbeitszeit“

Von Schülern und Lehrern wird die selbst-initiierte Reform vor allem in der „Freien Arbeitszeit“ als positiv erlebt. Die Absicherung und Ausgestaltung dieser Unterrichtsform ist daher für das Gelingen des Gesamtvorhabens von zentraler Bedeutung: denn bei aller positiver Bewertung der eigenen „Ansätze“ sehen die Lehrer/innen diese Arbeitsform zum einen als ständig gefährdet, zum anderen als dringend entwicklungsbedürftig an. Wie läßt sich die pädagogische Arbeit in diesem Bereich stützen?

a) *Institutionelle Absicherung:*

„Freie Arbeitszeit“ ist in der Stundentafel der Gesamtschule nicht vorgesehen. Sie kann daher (mit 4 Std. pro Woche) nur realisiert werden, wenn einzelne Fächer für eine gewisse Zeit eine oder mehrere Unterrichtsstunden als „Freie Arbeit“ praktizieren. Dies ist inhaltlich gerechtfertigt, weil in dieser „Freien Arbeitszeit“ ja *auch* Aufgaben dieses Faches bearbeitet werden. Die schon jetzt klar erkennbaren pädagogischen Erfolge der „Freien Arbeitszeit“ sollten die Schulaufsicht dazu bewegen, sich eine entsprechende Interpretation zu eigen zu machen: „Freie Arbeitszeit“ ist als eine besonders intensive Form des fachlichen Lernens anzusehen, die in Einklang mit der Stundentafel steht.

b) *Material-Ausstattung:*

„Freie Arbeitszeit“ erfordert, daß in der Klasse vielfältiges Arbeitsmaterial zur Verfügung steht, das von den Schülern/innen zur selbständigen Erarbeitung der jeweiligen Unterrichtsthemen benutzt werden kann. An dieser Stelle bestehen nach unserer Beobachtung die massivsten Defizite: Das Materialangebot in den Klassen ist dürftig bis armlich, es beschränkt sich meist auf Rechtschreibkarteien, Rechentrainer und einigen Büchern. Von einem reichhaltigen Angebot kann keinesfalls die Rede sein. Massiv beklagt wird von den Lehrern, daß ihnen weder Geld (für den Kauf) noch hinreichend Zeit (für Eigenentwicklung) zur Verfügung stehe. Uns scheint es dringend erforderlich, hier kurzfristig zu Verbesserungen zu kommen. Sofern es sich um den Ankauf von Materialien handelt, ist dies eine Frage des Schuletats und seiner Verteilung. Sofern es um die Erstellung selbstentwickelter Materialien geht, betrifft dies auch die Arbeitszeit und die Fortbildungsmöglichkeiten der Lehrer.

c) *Lehrereinsatz:*

Die von uns beobachtete „Freie Arbeitszeit“ kennzeichnet sich durch ein hohes Maß an Differenzierung und Individualisierung, das z. T. durch die Wahlentscheidungen der Schüler („Was mache ich jetzt?“) z. T. durch gezielte Förderangebote der Lehrer (z. B. für Lese-Rechtschreib-Schwache) bewirkt wird. Dies führt dazu, daß Lehrer von verschiedenen Schülern (bzw. Gruppen) immer wieder in unterschiedlichen Punkten um Hilfe und Rückmeldung angegangen werden. Selbst wenn zwei Lehrer/innen im Unterricht anwesend sind, führt dies häufig zu einem „Stau“: Schüler/innen müssen zu lange warten, bis sie die gewünschte Hilfe erhalten. Weil ein einziger Lehrer mit dieser Aufgabe völlig überfordert ist, bemüht sich die Max-Brauer-Gesamtschule, die „Freie Arbeitszeit“ jeweils mit zwei Pädagogen zu besetzen; dazu werden die „Zusatzöpfe“ für Ausländer- und Legasthenieförderung benutzt. Weil diese Zusatzstunden nicht ausreichen, kann die „Freie Arbeitszeit“ jedoch oft nur mit einem Lehrer besetzt werden.

Die pädagogische Qualität der „Freien Arbeitszeit“ würde erheblich verbessert (und das Reformengagement der Lehrer deutlich gestützt), wenn es gelingen könnte, eine durchgängige Doppelbesetzung zu realisieren.

Hilfestellung durch Lehrerfortbildung

Die Lehrerinnen und Lehrer, die an der Installierung und Weiterentwicklung des Team-Modells arbeiten, stoßen in vielfältiger Weise auf neue Probleme. Dabei scheinen uns zwei Problemfelder besonders bedeutsam zu sein:

a) Die „Freie Arbeitszeit“ als unterrichtlicher Kern der Reform beflügelt bei vielen Lehrern die pädagogische Phantasie und läßt den Wunsch aufkommen, die eigene Arbeit zum „offenen Unterricht“ weiterzuentwickeln. Zugleich wird die eigene Praxis als zwar positiver, aber rudimentärer Ansatz erfahren. An dieser Stelle sehen wir die Chancen einer dezentralen Lehrerfortbildung, die sich mit konkreter

Entwicklungsarbeit an zwei oder drei benachbarten Schulen verbinden sollte: Unter der Moderation eines Experten für methodisches Vorgehen im „offenen Unterricht“ könnten für bestimmte Unterrichtsvorhaben Methoden entwickelt und Materialien erstellt werden, um sie anschließend unter gegenseitiger Hospitation in der „Freien Arbeitszeit“ zu erproben. Das Ergebnis müßte (neben dem Kenntniszuwachs der Beteiligten) ein weitergegbares Paket an Schülmaterialien und Lehrerhilfen sein, das auch von anderen Lehrern für die Verbesserung der „Freien Arbeitszeit“ genutzt werden kann. Allerdings: Eine solche Form der Lehrerfortbildung ist für die Beteiligten arbeitsintensiv und erfordert eine entsprechende Kompensation durch Stundenentlastungen.

b) Die Lehrerarbeit im Team führt in zweifacher Weise zu einer Veränderung der Arbeitsanforderungen: Die Kooperationsanforderungen steigen, man muß sich häufiger und intensiver auf die Kolleginnen und Kollegen einlassen; zugleich arbeitet man nun mit einem geänderten, vermutlich mit einem höheren pädagogischen Anspruch: Ein neues Konzept soll realisiert und durch eigene Arbeit zum Erfolg geführt werden. Wenn sich der einzelne Lehrer, wenn sich das Team gegenüber beiden Ansprüchen als erfolgreich erlebt, so führt das zu einer hohen Zufriedenheit mit der eigenen pädagogischen Berufsarbeit. Wenn sich die erhofften Erfolge jedoch nicht (so schnell) einstellen und wenn sich die Schwierigkeiten häufen, so entstehen sehr bald auch tiefe Frustrations- und Enttäuschungsergebnisse.

In diesem Zusammenhang sehen wir Aufgaben und Chancen einer kollegiumsinternen Lehrerfortbildung unter Hilfestellung eines externen „Supervisors“. Jahrgangsteams sollten sich einmal im Halbjahr die Zeit nehmen, über den eigenen Arbeits- und Kooperationsprozeß, über Erfolgs- und Enttäuschungsergebnisse, über wechselseitige Ansprüche und deren Veränderung in Ruhe zu sprechen. Der Supervisor (der gelegentlich in Unterricht und Koordination hospitieren sollte) bringt in solche Gespräche gruppendynamische Kompetenzen und distanziert-externe Sichtweisen ein, so daß „Korsettstangen“ für das Gelingen eines konstruktiven Dialogs vorhanden sind.

Eine Lehrerfortbildung des Kollegiums, die gruppendynamischen Erfahrungen (*Ruth Cohn*), Konfliktlösungsmodelle humanistischer Psychologie (*Wayne Gordon*) und neuere Überlegungen zur rechtlichen Schulordnung (*Knut Nevermann*) einbezieht, würde den Kolleginnen und Kollegen vielleicht weiterhelfen.

Zum Schluß

In einem Gespräch nach Abschluß der Hospitationen erklärte der Leiter der Jahrgänge 5–7 noch einmal zusammenfassend, worin die Lehrerinnen und Lehrer, worin auch er die Erfolge der bisherigen Arbeit sehen, um dann aber fortzufahren: „Das Kollegium empfindet, daß die Arbeit noch lange nicht fertig ist, daß noch sehr viel entwickelt werden muß. Viele trauen es sich nicht zu, das mit der eigenen Arbeitskraft zu schaffen. Deshalb sind sie hin- und hergerissen, wenn es um die Frage geht, ob sie in das Team des nächsten fünften Jahrgangs eintreten wollen. Die pädagogische Aufgabe reizt, zugleich wird sie aber auch als besonders schwierig und belastend angesehen. Deshalb haben wir Probleme, genug Lehrer/innen für das neue Team zu finden!“

Mit dieser Aussage wird noch einmal deutlich, welche zentrale Rolle in schulischen Reformprozessen die Bereitschaft, das Engagement, das „Sich-Erwas-Zutrauen“ der Lehrerinnen und Lehrer spielt. Die soeben entwickelten Vorschläge zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit an der Max-Brauer-Schule zielen daher immer auch auf eine Unterstützung des Reformengagements des Kollegiums. Denn: Ein Engagement über Jahre oder gar Jahrzehnte immer wieder „gegen die Verhältnisse“ aufzubringen, ist ein unrealistisches, vielleicht sogar unmenschliches Verlangen. Realistischer (und erfolgversprechender) ist es vielmehr, die Verhältnisse auch im kleinen immer wieder so zu verändern, daß die Reformbereitschaft der Lehrer gestützt wird, indem ihre Möglichkeiten für pädagogische Arbeit verbessert werden.

Literatur

Behnken, I./Zinnecker, J.: Schülerkultur in Provinz und Metropole – Beobachtungen und Untersuchungen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 8/1982, S. 342–347.

Bohnsack, F. u. a.: Schüleraktiver Unterricht, Weinheim 1984.

Hage, K. u. a.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen 1985.

Jensen, G. B.: Auflehnung als Anpassungsstrategie.

In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 5/1983, S. 226–228.

Klemm, K./Rolff, H. G./Tillmann, K. J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek 1985 (rororo).

Messner, R.: Pädagogische Erneuerung von innen – Das Beispiel offene Schule Waldau. In: Die deutsche Schule, Heft 3/1986, S. 348–361.

Steffens, U.: „Michaela“ – Wie Schüler mit Lernproblemen ihre Gesamtschule erleben.

In: Die Deutsche Schule, Heft 2/1984, S. 134–157.

Tillmann, K. J. u. a.: Die Entwicklung von Schulverdrossenheit und Selbstvertrauen bei Schülern in der Sekundarstufe.

In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 2/1984, S. 231–250.