

Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung¹

Auf dem Bundeskongreß der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) im Juni 1973 in Leverkusen hatte die Arbeitsgruppe „Soziale Organisation – Ganztagschule“ in ihrem Abschlußbericht als offenes Problem die Frage gestellt, wie Gesamtschulen unter den heutigen Bedingungen und Zielen so verändert werden können, daß soziale Lernprozesse im Sinne der Vermittlung gesellschaftspolitischer Kompetenz möglich werden.

Um diese Frage beantworten zu können, wurde vom Vorstand der GGG eine Arbeitsgruppe eingesetzt mit dem Auftrag,

- die Wechselwirkungen zwischen Organisationsstrukturen und sozialen Lernprozessen zu analysieren,*
- die Ziele des sozialen Lernens in der integrierten Gesamtschule zu konkretisieren, und*
- die Voraussetzungen zu benennen, unter denen intendiertes soziales Lernen in der Gesamtschule möglich wird.*

Diese Arbeitsgruppe hat den vorliegenden Text erarbeitet, in dem sie *Überlegungen und Vorschläge zur sozialen Organisation des Lernens* zur Diskussion stellt: Unter Berücksichtigung der gesellschaftspolitischen Funktionen der Gesamtschule werden im ersten Abschnitt die Zusammenhänge zwischen Differenzierungsformen und der Einübung in Verhaltensweisen wie Leistungsstreben, Konkurrenzverhalten, Vereinzelung und Gleichgültigkeit gegenüber Mitschülern untersucht. Im Anschluß an die Analyse und Kritik vorliegender Konzepte sozialen Lernens versucht die Gruppe im zweiten Abschnitt,

- Ziele sozialen Lernens neu zu bestimmen und*
- Strukturmerkmale eines Organisationsmodells festzulegen, das individuelle und kollektive soziale Lernprozesse ermöglichen soll.*

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die in der Gesamtschule angelegte Widersprüchlichkeit, die sowohl die Entwicklung zu einer technokratisch perfektionierten Leistungsschule als auch zu einer sozial-emanzipatorischen Schule möglich erscheinen läßt.

Das vorgeschlagene Modell geht davon aus, daß die *stabile, heterogene Kleingruppe von 5–7 Schülern* optimale Bedingungen für die Entwicklung psychischer Stabilität und kollektiver Handlungsfähigkeit zu bieten vermag und daß sich deshalb die Pla-

¹ Dieser Beitrag wurde von der Arbeitsgruppe „Soziale Organisation“ in der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) als Arbeitsvorlage für den Bundeskongreß 1974 in Kassel erarbeitet. Es haben mitgearbeitet: Margarete Bernhardt (Frankfurt), Christoph Edelhoff (Gebenstein), Hannelore Faulstich-Wieland (Berlin), Reinhard Fuhr (Garbsen), Sabine Gerbaulet (Ober-Ramstadt), Armin Gutt (Berlin), Heidrun Lotz (Dortmund), Christian Meyer (Berlin), Elke Nyssen (Dortmund), Jörg Schlömerkemper (Göttingen), Ulrich Schmidt (Fröndenberg), Jörn Schoof (Kamen), Rüdiger Semmerling (Dortmund), Klaus-Jürgen Tillmann (Dortmund). Die Arbeit der Gruppe wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft gefördert.

nung von Unterrichtsabläufen an der Kleingruppe als elementarer pädagogischer Einheit orientieren sollte. Diese Kleingruppen sind einzubinden in übergreifende Kern- bzw. Stammgruppen oder auch Großgruppen.

Der Versuch, einzelne Unterrichtseinheiten hinsichtlich der Einlösung von intendierten sozialen Lernprozessen zu analysieren, veranlaßte die Arbeitsgruppe, sich über Strukturmerkmale von Unterrichtsabläufen (Verständigung über Ziele, Inhalte und Methoden; Kooperation im Sinne einer gemeinsamen Zielsetzung; Selbstorganisation; Selbstkontrolle und -reflektion über den Arbeitsablauf und Gruppenprozesse) sowie über wichtige Unterrichtsvariablen (Gruppenbildung, Lehrerverhalten, Lerngegenstände, Leistungsbeurteilung) zu verständigen. Ergebnis dieser Diskussion ist ein Raster, in dem verschiedene Unterrichtsvariablen den – aus den sozialen Lernzielen abgeleiteten – Strukturmerkmalen von Unterrichtsabläufen zugeordnet werden. Dieser Raster könnte zugleich Anhaltspunkte bieten für Planung und Beurteilung von Lernprozessen in stabilen, heterogenen Kleingruppen.

In Abschnitt 3.2. des Arbeitspapiers wird auf die schulorganisatorischen Bedingungen für den Kleingruppenunterricht eingegangen.

Als Anregung für die notwendige Diskussion darüber, wie dieses Kleingruppenmodell unter den geltenden Bedingungen in Gesamtschulpraxis umgesetzt werden könnte, sind die abschließenden Überlegungen zur „Veränderung der Differenzierungsorganisation an Gesamtschulen“ zu betrachten.

1. Kritik der derzeitigen Praxis: Latentes soziales Lernen

1.1. Leistungs- und Konkurrenzdruck

Die Gesamtschule versuchte bisher überwiegend mit dem Mittel der äußeren Differenzierung weitgehende Chancengleichheit zu erreichen. Leitende Intentionen sind hierbei das Ausschalten der sozialen Herkunft als Kriterium des Schulerfolgs, optimale Förderung der Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Schülers und individuelle, „verobjektivierte“ Leistungsmessung.

Dazu wurden zwei unterschiedliche Organisationsformen in die Gesamtschule eingebracht. Die Leistungssteigerung und individuelle Förderung sollte nach der ursprünglichen Konzeption der Gesamtschule dadurch erreicht werden, daß in bestimmten Fächern, die für „Leistungsfähigkeit“ besonders bedeutend zu sein schienen, homogene Lerngruppen verschiedenen Niveaus eingerichtet wurden (Fachleistungskurse). Zur sozialen Integration von Schülern verschiedener sozialer Herkunft (Freundschaftsbildung unabhängig von Sozialschichten, gegenseitiges Kennenlernen usw.) wurden Kerngruppen gebildet, in denen der sonstige für alle Schüler verbindliche Unterricht gemeinsam stattfindet.

Die Einführung von Leistungskursen führt aber zu ihrer Dominanz in allen Bereichen (Kernfächer, Wahlpflichtfächer, außerunterrichtliche Aktivitäten) und damit zur Einführung des Leistungsprinzips in die Gesamtschule.

*

Exkurs: Leistungsprinzip in der Gesellschaft

(Vgl. zum folgenden FAULSTICH 1975)

Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten in der Schule haben ihre Wurzel in Bedingungen einer Gesellschaft, die das Leistungsprinzip als allgemeingültig verkündet; Schulen und Uni-

versitäten erscheinen als Instrumente für die Zuweisung sozialer Positionen, als Verteiler beruflicher Laufbahnen.

Es ist deshalb zuerst zu untersuchen, was sich hinter der Forderung des Leistungsprinzips verbirgt.

Soziale Ungleichheit heißt ungleiche Beteiligung am gesellschaftlichen Reichtum und an der Verfügungsgewalt über dessen Quellen. Die Inhaber privilegierter Positionen müssen diese Verschiedenheit rechtfertigen.

Sowohl Leistungsprinzip als auch das Postulat der Chancengleichheit entstammen einer aufklärerisch-humanistischen Tradition, waren zunächst gerichtet gegen bestehende Herrschaft und auf deren Abschaffung. Im Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft, der sich notwendig gegen das System des Feudalismus wendete, diente Leistung als alternativer Entwurf für die gesellschaftliche Stellung. Das Leitbild eines am Gewinn ausgerichteten freien Unternehmers und einer durch das Prinzip der Konkurrenz getragenen Wirtschaftsordnung lieferten die scheinbar rationale Rechtfertigung einer ‚vernünftigen‘ Gesellschaftsordnung.

Was sich zunächst gegen die überkommene Herrschaft wendete, die Forderung nach Ablösung von zugeschriebenen durch erworbene Positionen, dient jetzt der Begründung neuer Herrschaft. Nach der Ablösung religiöser und traditioneller Rechtfertigungslehren bleibt nunmehr nur die *Legitimation durch individuelle Leistung* übrig. Das Verteilungsmodell dieser Leistungsgesellschaft folgt einem einfachen Schema, das Privilegien begründen und rechtfertigen soll:

„Leistungen“ werden in eine Rangfolge gebracht, der gesellschaftliche Positionen zugeordnet werden. Nun setzen Leistungen immer einen Maßstab voraus, an dem sie gemessen werden können. Leistungen können durchaus sinnvoll konstruiert werden. Zum Leistungsprinzip und damit zum Prinzip der Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheit werden diese Chancen erst, wenn sie für objektiv und generell gültig erklärt werden. Darüber hinaus besteht die Ungerechtigkeit darin, daß unterschiedliche, nicht vergleichbare individuelle Leistungen summiert werden, um daraus den Rangplatz in der gesellschaftlichen Hierarchie zu ermitteln.

Die *Leistungsideologie* nimmt Ausbeutung und Macht nicht zur Kenntnis und vermittelt ein Bild sozialer Gerechtigkeit. Weder individuelle Anstrengungen und Mühen (Aufwandskriterium) noch gesellschaftliche Vorteile und Nutzen (Ertragskriterium) als die beiden Aspekte des Leistungsbegriffs könnten aber dann soziale Ungleichheit legitimieren, wenn die Chancen, Leistungen zu erbringen, gar nicht individuell, sondern gesellschaftlich bedingt und entstanden sind. „Leistung“ als zentraler Begriff einer Verteilungstheorie setzt deshalb noch ein drittes Kriterium voraus, nämlich daß nicht alle Individuen alle Fähigkeiten überhaupt entwickeln können, Talente also prinzipiell knapp sein müssen. Erst in Verbindung mit dem Begabungsbegriff wird dann der Leistungsbegriff zum geeigneten ideologischen Instrument, soziale Schichtung zu legitimieren.

Die Komplexe „Begabung“ und „Leistung“ sind gesellschaftlich determiniert, d. h. *von den gesellschaftlichen Normen wird bestimmt, welche Handlungen als Begabung oder Leistung anerkannt werden.*

Damit wird die *Funktion des Begabungsbegriffes* aufgewiesen, die auch für eine moderne Variante – die dynamische Begabungstheorie – gilt und nur im Zusammenhang mit dem Leistungsprinzip ihre Berechtigung behält.

Mit den Begriffen Begabung und Leistung (im hier beschriebenen Sinn) geht auch in die Bildungspolitik ein Rechtfertigungsmodell mit ein, das sich gegen die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse wendet. Fehler und Mängel werden als individuelles Versagen interpretiert und akzeptiert, das resultierende Ungenügen richtet sich gegen die einzelnen, nicht gegen die Gesellschaft als Verursacher der Ungleichheit.

Die Aufgaben des Bildungssystems, Qualifizierung der Arbeitsfunktion und Integration in gesellschaftliche Handlungszusammenhänge, sind gleichzeitig verbunden mit einer Selektion

für die betriebliche und gesellschaftliche Hierarchie. Schulerfolg ist Voraussetzung für das Erreichen privilegierter Positionen in der Gesellschaft. Der Aufbau und die Inhalte des formalen Bildungssystems legen die Kriterien fest, nach denen Schüler selektiert werden, und die Kategorien, in die sie sortiert werden.

Die Übernahme des Leistungsprinzips in die Struktur des Bildungssystems, auch der Gesamtschule, bedeutet die Akzeptierung vor allem der Konkurrenz und damit die Akzeptierung des zentralen Legitimationsprinzips der bestehenden Herrschaftsverhältnisse.

*

Da die meisten Gesamtschulkonzepte genau die Fächer, die für den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang relevant sind, zu Leistungskursen und damit zu Kriterien für den schulischen Auf- bzw. Abstieg machen, reduziert sich die schulische Arbeit des Schülers auf den Tausch von individueller Leistung gegen formale Zertifikate.

Das Leistungsprinzip gibt vor, die menschlichen Beziehungen nach Leistung und Können zu regeln. Da der Bewertung der schulischen Leistung die Normalverteilung als Konstrukt zugrunde liegt, ist sie nur möglich *im Vergleich zur Leistung anderer*. Daraus folgt, daß das Versagen anderer die eigene Leistung hebt. Da nicht alle Schüler in die höchsten Kurse aufsteigen dürfen, sind sie somit alle Konkurrenten um die wenigen Aufstiegsplätze. Die dem Leistungsprinzip unterworfenen Schüler der Gesamtschule müßten deshalb — bewußt oder unbewußt — das Versagen der Mitschüler wünschen.

Alle Schüler sind durch die halbjährlich institutionalisierte Mobilität — qua verobjektivierter Leistungsmessung — einer permanenten *Leistungskontrolle* und daraus folgend einem fortwährenden *Leistungsdruck* unterworfen. Die Durchlässigkeit nach unten ist jederzeit möglich und durch die erreichte bzw. nicht erreichte Punktzahl objektiv belegbar. Sich diesem permanenten Leistungsdruck auch nur für kurze Zeit zu entziehen, heißt, das Risiko einer Zurückstufung in Kauf zu nehmen. Da gleichzeitig das Zustandekommen der Beurteilungskriterien für die Schüler weitgehend unverständlich ist, bleibt nur die Alternative, sich blind dem Leistungsdruck zu unterwerfen oder aber mit Leistungsverweigerung, Resignation, Schwänzen zu reagieren.

Die Beurteilung eines Menschen unterliegt der *Wahrnehmungselektion*. Nach dem ersten Eindruck oder dem wichtigsten Merkmal werden die weiteren Eindrücke in die gleiche Richtung selektiert, d. h. bei einer positiven Wahrnehmung wird die Gesamtbeurteilung positiv, die negativen Aspekte werden „übersehen“, umgekehrt führt eine negative Wahrnehmung zur Selektion nur noch der negativen Aspekte.

Dieser als *Halo-Effekt* bezeichnete Vorgang wirkt sowohl auf die Leistungsbeurteilung eines Menschen wie auf die sozialen Kontakte zu ihm.

Die Einstufung eines Schülers anhand einer Meßlatte in „hoch“ oder „niedrig“, „gut“ oder „schlecht“ in einem oder einigen Fächern bleibt nicht ohne Auswirkung auf seine Beurteilung in anderen Fächern; besonders deutlich wird diese Wechselwirkung natürlich bei Kern-Kurs-Beziehungen, aber sie beschränkt sich nicht darauf. Noch mehr Einfluß als auf die Beurteilung hat der Halo-Effekt auf die *soziale Position eines Schülers in der Gruppe* der Mitschüler. „Gute“ Schüler werden eher in sozialen Kontakten geschätzt als „schlechte“ Schüler, denn die Attribute guter bzw. schlechter Schüler ziehen entsprechend dem Halo-Effekt auch gleich weitere positive bzw. negative Attribute nach sich (vgl. HÖHN 1967).

Die Stellung in der Gruppe hat gleichzeitig aber auch wieder Rückwirkungen auf die Leistungsfähigkeit des Schülers.

Diese subjektive Erfahrung des Schülers wird gestützt durch die Beobachtung des Schülers, daß hohe Leistungsfähigkeit eng mit großer Beliebtheit und Sympathie korreliert. Umgekehrt führt eine relativ schlechte Einstufung durch den Lehrer zu dem Gefühl, eine „Niete“ zu sein und damit längerfristig zu einer Lernbehinderung.

Wie die Untersuchungen in der Gesamtschule zeigen, gibt es dort tatsächlich einen Zusammenhang zwischen den Fachleistungskursniveaus und der sozialen Stellung der Schüler in den Kernfächern. Da die Leistungsstandards der Gesamtschule weiterhin mittelschichtbezogen sind, ist die Wahrscheinlichkeit, daß ein Mittelschichtkind in einem oberen Kurs sitzt, höher als die Wahrscheinlichkeit, daß ein Arbeiterkind (außer vielleicht in Mathematik) in einem A- bzw. F-Kurs ist. Damit steigt aber auch die Wahrscheinlichkeit, daß die soziale Orientierung in den Kerngruppen *schichtenspezifisch* verteilt bleibt, der Anspruch nach sozialer Integration nicht erfüllt wird. Im Gegenteil führt das Aufsteigen von Arbeiterkindern in die höheren Kurse zu verstärktem Anpassungsdruck.

Untersucht man zusammenfassend die in der Gesamtschule ablaufenden Lernprozesse der Schüler, kommt man zu dem Ergebnis, daß äußere Differenzierung, anscheinend verobjektivierte Leistungsmessung und daraus folgender permanenter Leistungs- und Konkurrenzdruck eine *Erziehung zur Solidaritätsfähigkeit unmöglich* machen. Der Gesamtschüler lernt vielmehr, daß „Lebenschancen“ über individuelle Leistung und Konkurrenzsituationen verteilt werden. Darüber hinaus hält er diese Zuweisung für gerecht, da sie ausschließlich auf persönlicher Leistung zu beruhen scheint. Versagt der Gesamtschüler, erklärt er dies überwiegend aus persönlicher Unfähigkeit und mangelnder Begabung.

Durch die Übertragung seiner schulischen Erfahrungen auf die Gesellschaft erscheint dem einzelnen Schüler die bestehende hierarchische Gesellschaftsstruktur als gerechtfertigt. Die Einordnung vieler Arbeiterkinder in die Gruppe der Versager erscheint ihm daher als selbstverständlich. Von daher könnte eine Veränderung der gegenwärtigen Gesellschaftsstrukturen sogar als ungerecht erscheinen. Warum sollten die Versager über die Tüchtigen und Leistungsfähigen herrschen? In der Ideologie des Leistungsprinzips wird die Möglichkeit zu individueller Leistung mit Chancengleichheit gleichgesetzt und hierin die Erfüllung des Demokratiegebots gesehen. Soziales Lernen, dessen Ziel die Fähigkeit ist, nicht demokratisch legitimierte — insbesondere ökonomisch bedingte Herrschaft abzubauen, wird so verhindert zugunsten einer Sozialisation, die Herrschaft als scheinbar durch Leistung bedingte akzeptiert.

1.2. Äußere Leistungsdifferenzierung²

Die Spielart der Unterrichtsdifferenzierung, die den traditionellen Klassenverband zugunsten von *Lernleistungsgruppen* umstrukturiert, hat sich an den Gesamtschulen im Bundesgebiet und Westberlin aus einer Reihe von Gründen als eindeutig dominante durchgesetzt. Als zentrale Argumente werden vorgebracht:

1. Im herkömmlichen Klassenverband können unterschiedliche Leistungsniveaus, Leistungsschwerpunkte und -ausfälle und unterschiedliche Leistungsmotivationen und -bereitschaften der einzelnen Schüler nicht ausreichend berücksichtigt werden. Der Lehrer kann sich nur an einem fiktiven „Leistungsdurchschnitt“ der Klasse wenden.

² Abschnitt 1.2. wurde von Klaus Hurrelmann verfaßt.

Eine Zusammenfassung der Schüler mit homogenem Leistungsstand ermöglicht eine Anpassung der Inhalte, Methoden und Ziele des Unterrichtes an die Leistungsniveaus der jeweiligen Schülergruppen und damit ein besseres Eingehen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.

2. Die Einschränkung der Variationsbreite der Unterrichtsanforderungen in den einzelnen Leistungskursen führt im Lernprozeß zu einer *optimalen ‚Passung‘ zwischen Informationsangebot und erreichtem sachstrukturellen Entwicklungsstand* auf einem umschriebenen Sachgebiet (vgl. Heckhausen). Durch diesen angemessen dosierten Schwierigkeitsgrad wird die Aufmerksamkeit aller Schüler angeregt und aufrechterhalten und die Lernmotivierung gesteigert.
3. Die homogenen Leistungsgruppen bilden einen neuen Bezugspunkt für das Setzen eines *eigenen Erfolgsmaßstabes* für jeden Schüler. Die Schüler können ihre Leistungsfähigkeit und die tatsächlich erbrachten Leistungen mit etwa gleich starken Kindern vergleichen und brauchen sich nicht mehr an den jeweiligen ‚Spitzenlernern‘ der Klasse zu messen. Dadurch können Frustrationserlebnisse und Störungen des Selbstwertgefühles der Schüler vermindert werden.

Diese Argumente sind von Kultusbürokratien und Schulplanern weitgehend übernommen worden. Die Idee der homogenen Leistungsdifferenzierung hat sich meist in der Form der ABC-Differenzierung niedergeschlagen. Bei dieser Form der Differenzierung treten nachweisbar der Tendenz nach folgende Schwierigkeiten auf (vgl. BERNHARDT u. a. 1974, HURRELMANN 1971):

1. *Die meßbaren Leistungssteigerungen sind nur in den oberen Leistungskursen größer als bei der vergleichbaren Gruppe im heterogenen Klassenverband.* Für die Kinder in den unteren Leistungsgruppen ergeben sich kaum Vorteile aus der Differenzierung.
2. Die Zuweisung zu den einzelnen Kursen unterschiedlichen Leistungsniveaus führt zu einer *schwer korrigierbaren Kategorisierung der Schüler.* Die einmal erfolgte Zuweisung wird nur in sehr wenigen Fällen im Laufe der Zeit verändert, so daß es faktisch zu einer ‚Festlegung‘ der Schüler auf ein bestimmtes Leistungsniveau kommt.
3. *Die Leistungsdifferenzierung verfestigt die soziale Selektion der Schüler,* indem sich in ihrer leistungshierarchischen Stufengliederung das gesellschaftliche Privilegiensystem nach Schichtenzugehörigkeit und soziostrukturellen Kriterien reproduziert. Die Einteilung der Schüler nach Gruppen mit hohem und niedrigem Schulleistungsniveau führt nicht zu einer Beseitigung der sozialstrukturell bedingten Lern- und Leistungsbarrieren, sondern sie zementiert auf dem Wege über die Schulleistung und eine entsprechende Gruppierung die bestehende soziale Schichtung.
4. Die Zuweisung zu den einzelnen Leistungskursen wird von den Schülern als Zuweisung zu unterschiedlich hohen Prestigegruppen empfunden. Ebenso wie sich bei den Lehrern negative Einschätzungen des Unterrichtes in den untersten Kursen feststellen lassen, finden sich auch bei den Schülern *klar ausgeprägte negative Stereotypisierungen* der Kinder, die diese Kurse besuchen, und Ablehnungen dieser Kurse bei der Mehrzahl der Schüler.
5. Die Zuweisung zu den Leistungskursen kommt auch insofern einer sozialen Selektion gleich, als in den niveauhöchsten Gruppen Schüler mit überdurchschnittlich hohem und in den niveauniedrigsten Gruppen Schüler mit unterdurchschnittlich hohem informellem Status in der Überzahl sind. Impulse für eine Verbesserung

der informellen Kontakte der Schüler untereinander entstehen durch die Leistungsdifferenzierung in dieser Hinsicht also nicht.

6. Durch die klare organisatorische Segmentierung der Kinder nach ihrem Leistungsniveau wird die Gefahr groß, daß die *Fixierung einer Leistungserwartung der Lehrer* eintritt, die über die Beeinflussung von Anspruchsniveau und Selbsteinteilung der Kinder im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung wirkt. Die vielfach gefundene Korrelation zwischen Höhe des Kursniveaus und Selbstwertgefühl der Schüler weist in diese Richtung.

Alle diese Daten lassen nur den Schluß zu, daß eine überwiegend organisatorisch verstandene Umgruppierung der Unterrichtsverbände in homogenere Leistungsgruppen die Dominanz des Selektionsprinzips in der Unterrichtsorganisation der Gesamtschulen nicht abbaut, sondern vielmehr bestätigt und bekräftigt. Der anspruchsvolle Gedanke einer mehrdimensionalen Differenzierung der Unterrichtsprozesse in Antwort auf ebenfalls mehrdimensional diagnostizierte Lernvoraussetzungen und Verhaltensdispositionen der Schüler wurde in der faktischen Planung in das Programm einer eindimensionalen Differenzierung der Unterrichtsprozesse nach dem jeweiligen Niveau der Fachleistungen einzelner Schüler umgesetzt.

In dieser Verengung der Ausgangskonzeption des Reformvorhabens „Differenzierung der Unterrichtsorganisation und der Unterrichtsprozesse“ liegt *die Ursache des ambivalenten Charakters aller entsprechenden konkreten Reformmaßnahmen*. Denn mit der ausschließlichen Festlegung auf das Kriterium des Leistungsniveaus als Ausgangskriterium für die Differenzierung von Unterrichtsprozessen bekennt sich die Reform zur individuell erbrachten Leistung als beherrschendem und zentralem Ordnungs- und Zuweisungskriterium für schulischen Status und damit zum schon bisher geltenden Prinzip der Selektion und Privilegierung innerhalb und außerhalb der Schule.

Die vermeintliche Kategorisierung der Schüler nach ihrer vermeintlichen Leistung kommt praktisch einer Kategorisierung der Schüler nach dem Grade der Erfüllung der Anforderungen der mittelschichtenspezifisch orientierten Schulkultur und einer Kategorisierung nach gesellschaftlichem Status und gesellschaftlicher Herkunft der Schüler gleich. Trotz des geltenden Anspruches auf möglichst exakte und enggefaßte Leistungsmessung wird jede Beurteilung der Leistung und insbesondere des Leistungsniveaus eines Schülers faktisch zur Beurteilung der Persönlichkeit dieses Schülers, ohne daß die notwendigerweise zugrundeliegende schichtabhängige „implizite Persönlichkeitstheorie“ der Lehrer diesen in ihrer Existenz und in ihren Implikationen bewußt sein muß.

Alle diese Argumente gelten auch für das gegenüber dem ABC-Differenzierungsmodell wesentlich verbesserte *FEGA-Modell der Leistungsdifferenzierung*. Dieses Modell ist organisatorisch wesentlich aufwendiger und gestattet grundsätzlich auch eine flexiblere Einstufung der Schüler in bestimmte Leistungsniveaus. Solange aber auch in diesem Modell ausschließlich das Leistungsniveau eines Schülers Gruppierungskriterium bleibt und die angestrebte Berücksichtigung des Leistungsprofils noch nicht verwirklicht werden kann, können die bisher gegen die Leistungsdifferenzierung vorgebrachten Argumente in bezug auf das FEGA-Modell nur ein wenig abgeschwächt werden. Denn jede pauschale Leistungsdifferenzierung als Grundprinzip der Unterrichtsdifferenzierung enthält in ihrem Ansatz ein Fehlverständnis von Differenzierung als eines Vorganges der Klassifikation und Selektion von Schülern nach Leistungs- und Begabungstypen.

1.3. Flexible Differenzierung

Mit der *flexiblen Differenzierung* sollen durch die Organisation der Schule und des Unterrichts die Möglichkeiten geschaffen werden, Gruppierungsmaßnahmen in den einzelnen Schulfächern zu unterschiedlichen Zeitpunkten und für unterschiedliche Zeitdauer in unterschiedlichen Größen und Zusammensetzungen vorzunehmen. Bewegliche Organisationsformen werden gefordert und erprobt, damit Differenzierungsmaßnahmen aufgrund von didaktischen Notwendigkeiten (zielerreichendes Lernen, Ausgleich von Lerndefiziten, Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen) und unterschiedlichem Lernverhalten möglich werden. Außerdem sollen durch bewegliche Organisationsformen die negativen Wirkungen zeitlich andauernder Gruppierungen (Pygmalioneffekt, Bankbildung, Reproduktion der Sozialschichten) vermieden werden. Untersuchungen haben nachgewiesen, daß die Teilleistungen in den Fächern bei einzelnen Schülern so unterschiedlich sind, daß man von einer zusammenhängenden Fachleistung als Grundlage für Kurszuweisung kaum ausgehen kann.

Auch die Einführung einer flexiblen Leistungsdifferenzierung an mehreren Gesamtschulen bietet *unbestreitbare Vorteile gegenüber dem Fachleistungskurssystem*. Die Einteilung der Schüler in Kurse bezieht sich jeweils auf die Lernfortschritte, die der Schüler im Rahmen einer Unterrichtseinheit oder einzelner Abschnitte gezeigt hat. Die Kurszuweisung hat nicht mehr vorrangig die Funktion der Zuweisung zu Leistungsgruppen, sondern die des Ausgleichs. Schüler mit Lerndefiziten erhalten Gelegenheit, die grundlegenden Lernziele erneut zu erarbeiten, während Schülern mit größeren Lernfortschritten Zusatzstoffe angeboten werden. Nach Kursphasen (Dauer: wenige Stunden bis mehrere Wochen) und abschließenden Tests wird der nächste Unterrichtsabschnitt wieder in der heterogenen Lerngruppe unterrichtet.

Zweifellos erhöht diese Form der Differenzierung die Durchlässigkeit und die Chance für den Schüler, die grundlegenden oder zusätzliche Lernziele zu erreichen. Andererseits bringt die flexible Leistungsdifferenzierung *eine Reihe didaktischer und organisatorischer Probleme* mit sich.

Wenn flexible Leistungsdifferenzierung mehr sein will als Fachleistungsdifferenzierung auf Zeit, muß die Zuweisung zu den Kursen nach *lernrelevanten Kriterien* erfolgen. Abgesehen vom hohen Aufwand für die Konstruktion lernzielorientierter Tests und die lernzielbezogene Schülerbeobachtung hat es sich im Schulalltag als sehr schwierig erwiesen, einzelne Teilleistungen in einem Fach zu isolieren, um gezielte Förderung ansetzen zu können. Die Kurszuweisung erfolgt in der Praxis daher überwiegend nach pauschalen, auf eine Unterrichtseinheit bezogenen Leistungsbeurteilungen.

Darüber hinaus isoliert die Bearbeitung von Zusatzlernzielen in der Regel die lernstärkeren Schüler von den anderen, anstatt aus einem kollektiven Lernprozeß zu erwachsen und in diesen zurückzufließen.

Flexible Leistungsdifferenzierung erfordert *häufigen Testeinsatz*. In der gegenwärtigen Beurteilungs- und Zensurenpraxis geht davon ein unerträglicher Leistungsdruck für Lehrer und Schüler aus, der das individuelle Konkurrenzverhalten in der Schule verfeinert und festschreibt, so daß die ursprüngliche, schülerorientierte Diagnosefunktion der Tests in ihr Gegenteil umschlägt.

Die Zuweisung der Schüler zu den Kursen wird weitgehend vom Lehrer gesteuert. Soziale Beziehungen, die sich zwischen Schülern unterschiedlicher Lernfähigkeit und zwischen Lehrern und Schülern im Kernunterricht gebildet haben, werden durch die

Kursphase unterbrochen. Möglicherweise werden auch soziale Beziehungen in der Kernphase durch andauernde Kurszugehörigkeit beeinflusst. Die in vielen Gesamtschulen zu beobachtende *soziale Desorientierung und Verunsicherung der Schüler* kann durch den ständigen Wechsel der Lerngruppen nach den Mechanismen der flexiblen Differenzierung noch verstärkt werden.

Flexible Leistungsdifferenzierung erfordert ebenso wie das Fachleistungskurssystem den organisatorischen Gleichschritt mehrerer paralleler Kerngruppen bzw. einer Großgruppe. Die Kopplung mehrerer Fachlehrer im Stundenplan über ein Team von 3 bis 4 hinaus nur in den leistungsdifferenzierenden Fächern erschwert nicht nur die Stundenplanerstellung, sondern räumt diesen Fächern eine stundenplanerische Vorrangstellung ein, die selten pädagogisch begründet wird. Die organisatorischen Vorbedingungen bewirken auch, daß dem Spielraum der einzelnen Lerngruppe und ihrem Lehrer enge Grenzen gesetzt werden: alle gekoppelten Lerngruppen müssen zur gleichen Zeit „fertig“ sein und die Tests schreiben; Lehrerausfälle, besondere Aktivitäten einzelner Lerngruppen, den Kursfortschritt verzögernde Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler beschwören immer wieder *schwierige Organisationsprobleme* herauf. Diese Kritik der flexiblen Leistungsdifferenzierung bedeutet nicht, daß es nicht sinnvoll ist, zeitweise leistungshomogene Lerngruppen zu bilden. Dies sollte nach Möglichkeit auch bei Lehrgangsfächern mit zunehmendem Lernfortschritt im organisatorischen Rahmen der Binnendifferenzierung geschehen. Die Schüler werden dann für bestimmte Unterrichtsphasen zu leistungshomogenen Gruppen zusammengesetzt und vom Lehrer gezielt unterrichtet, um nach kurzer Zeit wieder in die Arbeit in der Kerngruppe bzw. zur Fortsetzung der Arbeit in heterogenen Kleingruppen entlassen zu werden. Ein so gearteter Unterricht setzt jedoch ein *Mindestmaß an Arbeitshaltung und Disziplin* voraus.

1.4. Wahlpflichtdifferenzierung

Die Chance, mit der *Wahlpflichtdifferenzierung* individuellen Interessen der Schüler gerecht zu werden, gleichwertige Profilbildungen und soziales Lernen zu ermöglichen, ist nicht einzulösen, solange aufgrund der geltenden Abschlußbewertungen Wahlpflichtkurse analoge Funktionen wie die traditionellen leistungsdifferenzierenden Fächer haben, nämlich die Selektion potentieller Studienstufen-Schüler vorzubereiten. Diese leistungsdifferenzierenden Kriterien schränken die Wahlmöglichkeit der Schüler ein. Außerdem verbinden sich mit bestimmten Fächern im Wahlpflichtbereich Prestigevorstellungen, die nicht automatisch aufgehoben werden, wenn die unterschiedliche Bewertung der Wahlpflichtfächer in den Abschlüssen abgebaut wird. Voraussetzung für eine solche gleichwertige Profilbildung ist die Abkehr von der gymnasialen Oberstufe bzw. die Neukonzeption einer integrierten Sekundarstufe II, in der z. B. der anzubietende Fächerkanon die Fortführung und Vertiefung von Themenangeboten aus dem Wahlpflichtbereich ermöglicht.

Detaillierte Forderungen für den Wahlpflichtbereich sind bereits in Leverkusen gestellt worden³.

³ Siehe Bericht über den Bundeskongreß 1973: „Praxisprobleme der Gesamtschule im Zusammenhang mit ihren theoretischen Intentionen“, hrsg. von der GGG, Bochum 1973, S. 41 f.

2. Konzepte sozialen Lernens

Die vorangegangene Darstellung der Sozialisationswirkung der verschiedenen Differenzierungsmodelle hat deutlich gemacht, daß ‚soziales Lernen‘ nicht erst in der Schule ‚eingeführt‘ werden muß, sondern als latenter Erwerb von Verhaltensstrategien, Einstellungen und emotionalen Fixierungen ständig abläuft. Unter den gegenwärtigen Bedingungen einer Gesamtschule als „Lern- und Leistungsschule“ führen diese *latenten sozialen Lernprozesse* vor allem zur Einschleifung systemkonformer Einstellungen und Verhaltensweisen.

Die in der Gesamtschuldiskussion vertretenen Konzepte ‚sozialen Lernens‘ wenden sich gegen eine solche Unterordnung der Verhaltensprägung unter die Kriterien von Leistung und Lerneffizienz. Diese vorliegenden Konzepte sollen nachfolgend in ihren Intentionen kritisch dargestellt werden:

2.1. Kritik vorliegender Konzepte

Diese Intentionen werden am deutlichsten in BÖNSCHS Forderung, daß es für eine Gesamtschule in

„einer demokratischen oder sich demokratisch verstehenden Gesellschaft... viel wichtiger (ist), soziales Lernen zu ermöglichen als die Leistungen in den traditionell bedeutsamen Fächern zu steigern!“ (BÖNSCH 1972, S. 362)

Hier wird der Begriff des ‚sozialen Lernens‘ nicht für die latent ablaufenden Prozesse im Unterricht gebraucht, sondern im Sinne eines pädagogischen Konzeptes, das für sich in Anspruch nimmt, die bestehende Lernschule emanzipatorisch zu verändern: Soziales Lernen und soziale Erfahrungen sollen nicht mehr latent ablaufen, sondern bewußt arrangiert werden.

Welche Verhaltenseigenschaften und Qualifikationen der Schüler durch diese intendierten sozialen Lernprozesse erwerben soll, ist zentraler Gegenstand der Überlegungen von G. U. BECKER.

Auf dem Hintergrund seiner Wertentscheidung, es möge in der Welt weniger Angst, Feindseligkeit, Einsamkeit, Unglück geben, dafür aber mehr Freundlichkeit, Zuversicht, Freundschaft und Glück (vgl. BECKER 1971, S. 109), kommt er zu einem *Lernzielkatalog*, den er selbst lediglich als Diskussionsbeitrag verstanden wissen will:

- „— Identität entwickeln und bewahren lernen ...
 - kritische Distanz zu sich selbst gewinnen ...
 - Perspektiven entwickeln lernen ...
 - Werthierarchien aufbauen und kritisch hinterfragen lernen ...
 - Achtung vor der Autonomie des Anderen lernen ...
 - Achtung vor dem Eigentum eines Anderen ... lernen
 - den Sinn und die Bedeutung der Grundrechte erfahren haben und schätzen lernen ...
 - mit Macht umgehen lernen ...
 - ein entspanntes Verhältnis zu Institutionen und Bürokratie erwerben“
- (BECKER 1971, S. 123 ff.)

Mit dem Wunsch nach weniger „Angst, Feindseligkeit, Einsamkeit und Unglück“ wird jedoch nicht *die Frage nach den gesellschaftlichen Ursachen* dieser unerwünschten Er-

scheinungen verbunden. Die Ursachen werden vielmehr als unveränderbar hingenommen: Erziehung und ‚soziales Lernen‘ sollen ihre Folgen mildern.

Konsequenterweise bleiben die daraus gefolgerten Lernziele zunächst formal: Perspektiven sollen entwickelt werden — es wird nicht gesagt, welche. Vielmehr wird das Lernziel „Perspektiven entwickeln“ durch folgenden Zusatz erläutert:

„... sich auf etwas in der Zukunft Liegendes freuen und es entscheiden wollen ...“

(BECKER 1971, S. 123).

Es geht hier also letztlich um nichts anderes als um individualistische Lebensplanung, die als unpolitisch erscheint, aber gerade dadurch politische Wirksamkeit entwickelt. Die gleiche Struktur findet sich bei dem Lernziel „Werthierarchien aufbauen und sie kritisch hinterfragen lernen“. Auch hier bleibt offen, *welche Werthierarchien* denn aufgebaut werden sollen.

Durch die Verbindung von Lernzielen, deren eines z. B. Achtung vor dem Eigentum ist, mit der Hoffnung, damit weniger Angst, Feindseligkeit, Einsamkeit und Unglück zu erreichen, wird diese Konzeption, die sich selbst als pragmatisch und damit unideologisch versteht, zum heimlichen Schrittmacher einer systemstützenden Ideologie.

An dieser Stelle erweist sich deutlich die Ambivalenz des „sozialen Lernens“ als pädagogischer Konzeption:

- Soziales Lernen“ richtet sich *gegen die traditionelle Lernschule*, zielt damit auf den Abbau des repressiven heimlichen Curriculum,
- aber „soziales Lernen“ beschränkt sich weitgehend darauf, die Zielsetzung des autonomen Individuums zu beschreiben, ohne die gesellschaftlichen Zwänge zu benennen, die diese Autonomie verhindern. Dadurch gerät es in Verdacht, bürgerliche Ideologie zu transportieren und eine *unkritische Integration in das bestehende System* auf gleichsam „höherer Ebene“ zu betreiben.

Es kommt hinzu, daß diese Konzeption zwar eine Veränderung des schulischen Lernkontextes anstrebt („Schule als Erfahrungsraum“), daß jedoch

- weder die gesellschaftlichen Bedingungen benannt werden, die einer solchen Veränderung entgegenstehen,
- noch pädagogisch-politische Strategien aufgezeigt werden, um trotz vorhandener Widerstände zumindest partielle Veränderungen durchsetzen zu können.

Wenn etwa HOLTkamp feststellt, daß die Gesamtschule

„nicht mehr vorrangig ein ‚Beurteilungsraum‘ sein (darf), der zu Anpassung, taktischem Verhalten und latenter Aggressionsbereitschaft führt“.

und daraus die Forderung ableitet, die Gesamtschule solle sich

„immer mehr zu einem entschulten sozialen Übungs- und Kooperationsfeld zwischen Lehrenden und Lernenden“ entwickeln (HOLTkamp 1971, S. 78, 83),

so bleibt dies reine Absichtserklärung, wenn dabei nicht die gesellschaftlichen Bedingungen gesehen werden, die die Gesamtschule dazu zwingen, eine Instanz der Arbeitsqualifizierung, der politischen Loyalisierung und der Auslese zu sein. Besonders die Gesamtschulentwicklung in jüngerer Zeit — so etwa curriculare Verbote und ministeriell verordneter Leistungsdruck in NW — hat dies mit aller Deutlichkeit wieder ins Bewußtsein gerufen.

2.2. Ansätze zu einer Konzeption emanzipatorischen sozialen Lernens

An eine *Konzeption emanzipatorischen sozialen Lernens* sind drei hauptsächliche Forderungen zu stellen:

1. Es sind die gesamtgesellschaftlichen Ursachen und ihre innerschulischen Auswirkungen zu benennen, mit denen in der Gesamtschule *systemkonforme Einschleifungsprozesse* erzwungen werden.
2. Es müssen *Lernziele und Verhaltensqualifikationen* benannt werden, die Schüler im Prozeß eines emanzipatorischen sozialen Lernens erreichen sollen.
3. Es muß zumindest ansatzweise aufgezeigt werden, mit welchen Inhalten/Methoden/Organisationsformen unter den gegenwärtigen Bedingungen emanzipatorisches soziales Lernen *in Schulkwirklichkeit umgesetzt* werden kann.

Zu Punkt 3 wird weiter unten Stellung genommen (2.3.—3.2.). Die Punkte 1 und 2 hingegen werden nachfolgend behandelt:

Zu 1:

Die Zwänge, unter denen schulische Sozialisationsprozesse auch in der Gesamtschule ablaufen, ergeben sich aus der widersprüchlichen Funktion von Schule und Schulreform im Spätkapitalismus:

Gesamtschule muß

- kostengünstig *Arbeitsvermögen* für die unterschiedlichen Stufen der Produktion qualifizieren, also Wissen, Kenntnisse und ‚Arbeitsstugenden‘ herstellen — und zugleich
- das Einverständnis der Auszubildenden mit den bestehenden Produktionsverhältnissen und dem damit verbundenen Herrschaftssystem herstellen und verstärken, also *Ideologien reproduzieren* und *politische Loyalität sichern*.

Diese Systemfunktionen stehen den postulierten Zielen der Gesamtschule auf Chancengleichheit, politische Mündigkeit und allseitige Entfaltung extrem entgegen und führen somit zu Widersprüchen im Sozialisationsprozeß der Gesamtschulen, die im folgenden auf drei Ebenen skizziert werden können:

(1) *Erhöhung der Ausbildungskosten vs. Unterrichtsrationalisierung*

Die Gesamtschulreform birgt die Tendenz in sich, die Ausbildungskosten in die Höhe zu treiben, weil mehr Jugendliche eine längere Ausbildung anstreben, die ihnen zudem in Schulen vermittelt werden, die besser als Hauptschulen ausgestattet sind. Die Einlösung der Gesamtschul-Zielsetzung verlangt also höhere Kosten für den Schulbereich und erhöht damit auch den Wert der Ware Arbeitskraft. Dem steht ein eminentes Interesse des privaten Kapitals gegenüber, die nötige Qualifizierung möglichst kostengünstig durchzuführen; denn jede Kostenerhöhung, die keine mindestens ebenso erhöhte Rentabilität der privatwirtschaftlich beschäftigten Arbeitskraft erbringt, übt einen Druck auf die Profitrate aus.

Folge dieses Widerspruchs sind die „Kompressionstendenzen“ in heutigen Gesamtschulen: Bei zwar längerer Ausbildungszeit sollen durch betriebswirtschaftliche Rationalisierungsmaßnahmen die Kosten so weit wie möglich gesenkt werden. Dabei werden auch solche Spar- und Rationalisierungsmaßnahmen durchgeführt, die eine Realisierung der postulierten Gesamtschulziele dann bereits aufgrund mangelnder materieller Ressourcen unmöglich machen; dies zeigt sich u. a. an den folgenden Maßnahmen:

- Einschränkung des Ganztagsbetriebes, minimale Ausstattung mit Raum und Personal,
- geringe Lehrermeßzahl, so daß curriculare Entwicklung oder Förderkurse kaum durchgeführt werden können,
- Rationalisierung und Technologisierung der Wissensvermittlung (z. B. standardisiertes Unterrichtsmaterial), um einen langfristigen Spareffekt zu erzielen.

(II) *Chancengleichheit vs. individualistische Leistungsanslese*

Mit der Gesamtschule ist das Versprechen auf „Chancengleichheit“ und „optimaler Förderung“ eng verbunden. Trotz aller subjektiv anderen Intentionen der Schulreformer haben diese Zielpostulate vor allem die Funktion, die politische Loyalität zu stärken; denn die Diskrepanz zwischen Verfassungsgebot und der schichtendiskriminierenden Realität im dreigliedrigen Schulsystem drohte, diese Loyalität partiell in Frage zu stellen:

Gesamtschule muß also in viel stärkerem Maße als das dreigliedrige Schulsystem die Realisierung von Chancengleichheit versprechen, um politische Loyalität zu sichern; andererseits kann jedoch eine Schule im Kapitalismus eine solche Chancengleichheit und ‚optimale Förderung‘ nicht realisieren, weil sie für die unterschiedlichen Stufen der Produktion Arbeitsvermögen herstellen, also Auslese vornehmen muß.

(III) *Gesellschaftliche Kompetenz vs. Atomisierung des Lernens*

Mehr und verbesserte Ausbildung muß nicht nur gewährt werden, um den Forderungen auf Chancengleichheit nachzukommen; vielmehr erfordert der Strukturwandel von Wirtschaft und Gesellschaft eine veränderte Qualifikationsstruktur der Arbeitskraft, die sich mit Begriffen wie ‚Mobilität‘ und ‚Flexibilität‘ kennzeichnen läßt: Der rasche Wandel der verwendeten Technologien und gesellschaftliche Organisationsformen verlangt von den Arbeitskräften ein immer höheres Maß an Anpassungsvermögen und Beweglichkeit. Die Schule muß daher Arbeitsvermögen so qualifizieren, daß es auch bei veränderten Branchenstrukturen so mühelos wie möglich einsetzbar ist.

Dieser strukturelle Zwang zur Herstellung ‚prozeßunabhängiger‘ und ‚innovativer‘ Fähigkeiten beinhaltet zwar nicht zwangsläufig einen Transfer für gesellschaftlich-politische Kompetenz. Aber Heranwachsende, die kreativer, kritischer und komplexer zu denken gelernt haben, können zumindest ein Potential darstellen, das eher in der Lage ist, die nur rein privaten gewinnorientierten Verwertungsprozesse und deren soziale und psychische Konsequenzen in Frage zu stellen. Um diesen Transfer auf gesellschaftliche Zusammenhänge zu verhindern und das Potential an Kreativität und Kritikfähigkeit zu kanalisieren, sind im schulischen Lehr- und Lernprozeß Gegenmaßnahmen installiert, die in der Literatur als ‚Atomisierung des Lernens‘ bezeichnet werden. Darunter wird verstanden: Der Trend zur Zerlegung der Lernprozesse in kleinste Teile durch Zergliederung des Unterrichts in kurze Lehrgänge und Kurse, Aufstellen von zunehmend verfeinerten Lernzieltaxonomien, permanente Lernerfolgsmessung, immer differenziertere Bewertungssysteme, häufiger Wechsel von Unterrichtsfächern, Fachlehrern und Fachräumen. Mit diesem Verweis wird deutlich, daß auch durch bestimmte Organisationsprinzipien des Unterrichts wie etwa Fachlehrer und Fachräume das latente soziale Lernen in spezifischer Weise beeinflusst wird. An dieser Stelle kann

darauf jedoch nicht näher eingegangen werden. Durch *Atomisierung des Lernens* eignet sich der Schüler *nicht Inhalte* an, die Bezüge zu seiner gesellschaftlichen Praxis haben, *sondern lexikalisches Wissen*. Mit einer solchen Atomisierung soll verhindert werden, daß der Transfer auf gesellschaftliche Sachverhalte stattfindet. Es ist allerdings fraglich, ob damit der Widerspruch zwischen den beiden Funktionen der Schule kanalisiert werden kann:

„Denn wenn man die Unwissenheit gleichzeitig mit dem Wissen lehren will, die Abhängigkeit gleichzeitig mit einer eng begrenzten intellektuellen Autonomie, dann riskiert man, da eine so rigorose Trennung nicht möglich ist, die Rebellion gegen Unwissenheit und Unterdrückung.“ (GORZ 1967, S. 136).

Zu 2:

Die Frage, welche Ziele unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen angestrebt werden sollen, macht zunächst eine inhaltliche Festlegung von ‚*Emanzipation*‘ erforderlich. Hierunter wird im folgenden *die gleichberechtigte Teilnahme aller an gesellschaftlichen Entscheidungen und am gesellschaftlichen Reichtum* verstanden. Dem stehen gegenwärtig vor allem ökonomisch bedingte Herrschaftsstrukturen entgegen.

Die vorangegangene Analyse hat gezeigt, in welcher Weise diese Interessen auch in der Gesamtschule dominieren. Emanzipatorisches soziales Lernen — das die Ambivalenz der weiter vorn beschriebenen Konzepte überwinden will — muß daher zunächst deutlich Partei nehmen: *Gegen die kapitalistischen Verwertungsinteressen und für die Interessen der großen Mehrheit der Bevölkerung*. Aus diesem Zusammenhang leitet sich die zentrale Zielsetzung emanzipatorischen sozialen Lernens ab: Befähigung der Schüler, ökonomisch bedingte Herrschaft abzubauen.

Dies läßt sich auf drei Zielebenen konkretisieren:
(Vgl. ROLFF/TILLMANN 1974)

(I) *Erkenntnis der eigenen sozialen Lage und Interpretation im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang*

Erste Voraussetzung für die angestrebte Befähigung ist, daß der Schüler seine soziale Lage erkennt; diese ergibt sich letztlich aus der Stellung der Eltern im Produktionsprozeß, durch die Klassenlage und Lebensverhältnisse bestimmt werden. Hinzu kommt die Lage des Schülers in der Gesamtschule, die durch die skizzierten Strukturwidersprüche der gegenwärtigen Schulreform bestimmt wird. Für beide Ebenen muß der Schüler die Fähigkeit entwickeln, Erscheinungsweisen auf ihre Ursachen und Herrschaftsstrukturen auf ihr ökonomisches Interesse zurückzuführen. Hierbei wäre auszugehen von den Hier-und-Jetzt-Problemen (v. HENTIG) der Schüler, womit allerdings nur der Anfang, nicht das Ende des Lernprozesses bezeichnet wird.

Bezüglich der Auswahl der Inhalte und Probleme hat NEGt für die Arbeiterbildung drei generelle Kriterien genannt, die ebenfalls für emanzipatorisches soziales Lernen gelten:

- Die Nähe zu den individuellen Interessen
- Der Bezug zu allgemeinen gesellschaftlichen Zusammenhängen
- Die Bedeutung des Bildungsgehalts für die Emanzipation der Betroffenen, also

für bessere Qualifikation, reale Chancengleichheit und allseitige Entfaltung (vgl. NEGT 1971, S. 97).

(II) Umsetzung von Erkenntnissen in Handlungsstrategien

Lehr- und Lernprozesse, die nicht nur Erkenntnisse vermitteln, also nicht nur kritisches Bewußtsein schaffen, sondern den Heranwachsenden auch *Handlungskompetenz* geben wollen, müssen darüber hinaus die Schüler mit möglichst konkreten Strategien vertraut machen. Dabei ist ein inhaltlicher und ein formaler Aspekt zu unterscheiden. Der inhaltliche Aspekt ergibt sich aus der formulierten Zielsetzung: Die Schüler sollen befähigt werden, ökonomisch bedingte Herrschaft abzubauen. Dies bedeutet auf die Schule bezogen, daß Schüler Handlungskompetenzen entwickeln sollen,

- eine umfassende Ausbildung,
- einen Abbau atomisierter Lernprozesse,
- einen Abbau individualistischer Leistungsauslese gegen das kapitalistische Verwertungsinteresse durchzusetzen.

Bei dem formalen Aspekt geht es um die *Herausbildung bestimmter Verhaltenskompetenzen und -strategien*, mit denen die inhaltliche Zielsetzung realisiert werden soll. Solche ‚strategischen Fähigkeiten‘ sind u. a.:

- Ziele aufstellen, d. h. sich Vorstellungen von den gewünschten Resultaten von Handlungen zu machen,
- zwischen langfristigen und kurzfristigen Zielen zu unterscheiden,
- Prioritätenentscheidungen zu treffen,
- Aktivitäten an gemeinsamen Zielen zu orientieren,
- sich über Ziele, Mittel und Nebenfolgen untereinander zu verständigen,
- kollektiv zu arbeiten,
- Verbündete zu gewinnen,
- Risiken einzuschätzen.

(III) Stabilisierung der sozialen Identität

Der Erwerb von Handlungskompetenz setzt nicht nur voraus, kritisches Bewußtsein in gesellschaftliche Strategien umsetzen zu können, sondern verlangt darüber hinaus, daß die Heranwachsenden in ihrer Persönlichkeitsstruktur stabilisiert werden. Sie benötigen eine emotionale Stabilität und ein „psychodynamisches Gleichgewicht“, das sich u. a. durch die Fähigkeit kennzeichnet,

- Interessen und Bedürfnisse sowohl im solidarischen Kollektiv als auch in der politischen Auseinandersetzung zu artikulieren,
- zwischen persönlichen Animositäten und Sachkonflikten zu unterscheiden,
- ein gewisses Maß an Frustrationen zu ertragen, Niederlagen und Fehlschläge zu überwinden,
- spontane Reaktionen zurückzustellen, wenn sie nicht ‚phasengerecht‘ sind sondern nur zu Rückschlägen führen.

2.3 Strukturmerkmale eines alternativen Modells: stabile heterogene Kleingruppen

Emanzipatorisches soziales Lernen realisiert sich auf drei Ebenen: der *kognitiven* Ebene (Erkennen der eigenen Lage und Interpretation im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang), der *Handlungsebene* und der *emotionalen* Ebene (solidarisches Handeln, Stabilisierung der Persönlichkeit). Diese drei Ebenen bedingen einander und wirken wechselseitig aufeinander ein. Während kognitives Verhalten vorwiegend durch Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen beeinflusst wird, ist auf der Handlungs- und auf der emotionalen Ebene der soziale Kontext des Unterrichts von wesentlicher Bedeutung.

Erziehung zum solidarischen Handeln bedarf der Entwicklung einer emotional-stabilen (*angstfreien, aggressionsarmen*) Persönlichkeit. Diese emotionale Stabilität läßt sich nur erreichen, wenn sich das Individuum in einem konstanten sozialen Gefüge bewegt, in dem es sein eigenes Verhalten erproben und an den Wirkungen überprüfen kann. Nur in einem konstanten sozialen Gefüge ist es möglich, stabile Verhaltenserwartungen zu entwickeln. Diese zuverlässige Einschätzung der Wirkung des eigenen Verhaltens ermöglicht es, Verhalten zu variieren und zielgerichtet zu handeln.

Um dieses Ziel zu erreichen, muß man der Verfestigung rigider Gruppenstrukturen entgegenwirken, autoritäre Strukturen — sowohl zwischen Lehrern und Schülern als auch zwischen den Schülern — abbauen und den Tendenzen zur Vereinzelung entgegenzutreten. Anstelle von Abhängigkeitsbeziehungen, die Angst und Aggression erzeugen, muß die Gruppe ein Feld der *Findung sozialer Identität* für den Schüler darstellen.

Die Entfaltung von emanzipatorischen Fähigkeiten ist nur in einem sozialen Kontext unter gleichzeitiger Entwicklung von Kollektivität möglich. Die Entwicklung des Kollektivs ist seinerseits nur möglich durch die Entwicklung der Individualität. Deshalb muß eine Unterrichtsorganisation, die emanzipatorisches soziales Lernen anstrebt, die *Entwicklung von Kollektivität und Individualität* zugleich sichern. Sie muß die Möglichkeit bieten,

- vielfältige individuelle Fähigkeiten zu entfalten,
- verschiedene Fähigkeiten in die gemeinsame Lösung von Problemen einzubringen,
- stabile soziale Beziehungen zu entwickeln, auf deren Grundlage die Schüler sich dann auch in flexiblen Bezugsgruppen sozial kompetent verhalten können,
- situationsangemessenes Verhalten zu entwickeln,
- Konfliktlösen durch kollektives Handeln zu erlernen,
- gemeinsame, konkrete Normen der Zusammenarbeit zu entwickeln.

Auf soziales Lernen gerichtete Interaktionen sind an *konkrete gemeinsame Aufgaben* gebunden. Ist die Zielsetzung des Lernens emanzipatorisches soziales Lernen, müssen kollektive Problemlösungsprozesse in Gang gesetzt werden. Voraussetzung dafür ist eine Problemstellung, die dem Erfahrungshorizont der Schüler entspricht, ihre Interessen herausfordert und die verschiedenen Fähigkeiten in ihrer ganzen Vielfalt anspricht.

Im folgenden wird als Alternative zu der oben kritisierten Praxis der äußeren Leistungsdifferenzierung und der flexiblen Differenzierung ein *Modell der Unterrichtsorganisation* vorgeschlagen, von dem erwartet werden kann, daß es die Gewähr

bietet, die Forderung emanzipatorischen sozialen Lernens zu erfüllen: Grundeinheit dieses Gruppierungsmodells ist *die stabile und heterogene Kleingruppe von etwa 5 bis 7 Schülern*, die in möglichst allen Unterrichtsfächern fest zusammenbleiben soll. Die Kleingruppe selbst ist Bestandteil eines größeren Schülerverbandes (Klasse, evtl. auch Großgruppe) und darin als Untergruppe fest eingegliedert.

Diese Art der Lernorganisation schließt nicht aus, daß aus mehreren Kleingruppen in flexibler Art bestimmte Schüler mit bestimmten Defiziten in besonderen Gruppen zusammengefaßt werden. Solche Maßnahmen sollten aber zeitlich begrenzt sein und für einzelne Schüler nicht zu einer Dauereinrichtung werden. Die Kleingruppen sollen grundsätzlich nicht aufgrund institutionell gesetzter Leistungskriterien auseinandergerissen werden.

Folgende Bedingungen der Kleingruppe sind emanzipatorischem sozialen Lernen förderlich:

- Die Arbeit in der Kleingruppe ermöglicht eine *höhere Kommunikationsdichte*, weil sie die Beteiligten zu größter Aktivität veranlaßt.
- Die Kleingruppe bringt eine *stärkere Kommunikationsbereitschaft* mit sich und erhöht somit die Möglichkeit für den einzelnen Schüler, eigene Lösungswege einzubringen.
- Die hohe Kommunikationsdichte in der Kleingruppe fordert ständig die Meinung der einzelnen Schüler heraus und zwingt sie, *sich mit der Meinung anderer auseinanderzusetzen*. Dies bewirkt eine größere Wahrscheinlichkeit, adäquate Aufgabenlösungen zu finden.
- Der Frontalunterricht erzwingt von den Lehrern erhöhte Aktivität, was den passiven und aktiven Widerstand der Schüler gegen das Lernen hervorruft. Die Kleingruppe erhöht *die Aktivität der Schüler*, vermindert die Aktivität der Lehrer und baut damit Widerstände gegen das Lernen ab.
- Die erhöhte Aktivität der Schüler ermöglicht *stärkere Kooperation*. Die Kooperation der Schüler wird um so besser sein, je mehr sie auch bei ihren Lehrern Kooperation beobachten können.
- Durch die ständige intensive Zusammenarbeit in der Kleingruppe entsteht ein so *festes Zusammengehörigkeitsgefühl*, daß leicht ingroup-outgroup-Probleme entstehen. Zur Vermeidung solcher Tendenzen ist eine ständige Interaktion der Gruppen notwendig. Deshalb muß eine die Kleingruppe übergreifende stabile Bezugsgruppe erhalten bleiben.

Kriterien der Gruppenbildung

(1) Gruppengröße

Die Gruppengröße hat Einfluß auf die Kommunikationsstruktur. So kann es bei zu großer Gruppe geschehen, daß

- einige Mitglieder sich der Kommunikation entziehen
- oder Untergruppen bilden,
- die Diskussion sich zentralisiert und alle Aufmerksamkeit sich auf die Zentralfigur zieht.

Die optimale Gruppengröße liegt bei 5—7 Schülern. Eine Kommunikationsstruktur, in der alle gleichmäßig an der Diskussion teilnehmen, wird allerdings nur durch Übung und mit Anleitung des Lehrers erreicht.

(2) Gruppenzusammensetzung

Ziel der Gruppierung nach diesem Aspekt ist die Integration der „Peripherie“ der Gruppe. Die Gruppenzusammensetzung geschieht in erster Linie auf spontane Entscheidung der Schüler hin. Um einseitige Gruppierungstendenzen zu vermeiden (nach sozialem Status, Leistungshöhe), ist ein Eingreifen des Lehrers zulässig.

Die Gruppenzusammensetzung sollte möglichst heterogen sein, bezogen auf

- soziale Schicht,
- Geschlecht,
- Fähigkeiten.

Der Grund für eine heterogene Zusammensetzung der Kleingruppe ergibt sich einerseits aus den oben dargelegten negativen Folgen der homogenen Gruppenzusammensetzung, andererseits sichert man durch die Heterogenität das Auftreten einer Vielfalt unterschiedlicher Fähigkeiten in der Gruppe, die sich gegenseitig anregen und ergänzen und somit eine umfassende Lösung von Problemen ermöglichen.

3. Konkretisierung für die Praxis

3.1. Raster zur Konkretisierung der Ziele sozialen Lernens für Analyse und Planung von Unterricht

Aus den oben dargestellten Zielen emanzipatorischen sozialen Lernens lassen sich folgende *Strukturmerkmale von Unterricht ableiten*, die der zeitlichen Abfolge entsprechen:

- Verständigung über Ziele, Inhalte und Methoden,
- Kooperation im Sinne einer gemeinsamen Zielsetzung,
- Selbstorganisation,
- Selbstkontrolle und Reflexion über den Arbeitsablauf und die Gruppenprozesse.

Diese Strukturmerkmale von Unterricht im Sinne emanzipatorischen sozialen Lernens wurden hierfür wichtigen Unterrichtsvariablen tabellarisch zugeordnet:

- Gruppenbildung,
- Lehrerverhalten,
- Kommunikative Techniken,
- Lerngegenstände (Medien, Materialien),
- Leistungsbeurteilung.

In den Feldern des Rasters (s. S. 508 f.) finden sich erste Konkretisierungen der Strukturmerkmale von Unterrichtsabläufen hinsichtlich der einzelnen Unterrichtsvariablen. Diese Konkretisierungen sollen der Analyse von Unterricht unter dem Gesichtspunkt der Ziele des emanzipatorischen sozialen Lernens dienen. Gleichzeitig soll der Raster bei der Kontrolle von Unterrichtsplanung helfen.

3.2. Schulorganisatorische Bedingungen für Kleingruppenarbeit

Kleingruppenunterricht läßt sich grundsätzlich aus der heterogenen Klasse mit etwa 30 bis 35 Schülern heraus entwickeln. Großorganisationsformen mit Teamteaching können diesen Prozeß fördern. Folgende organisatorische Bedingungen sind bei Kleingruppenunterricht zu berücksichtigen oder zu fordern:

Möblierung und Raumnutzung

— Die Möblierung des Klassenraumes muß die Umstellung zu Gruppentischen ermöglichen. Da in der Einführungsphase des Kleingruppenunterrichts unterschiedliche Unterrichtsformen nebeneinander bestehen werden, ist es wünschenswert, daß das Mobilar auch von kleinen Schülern rasch und leicht umgebaut werden kann. Günstig sind z. B. Zweier-Tische, die auch seitliches Sitzen ermöglichen. Zwei Zweier-Tische zusammengedrückt ergeben dann einen Gruppentisch für vier oder mehr Schüler.

— Die Lautstärke der Gruppengespräche wird zum Problem, wenn in einem kleinen Raum von etwa 60 qm fünf bis sechs Gruppen nebeneinander arbeiten sollen. Deshalb sollten nach Möglichkeit Ausweichräume oder -zonen bereitgestellt oder/und die Gruppen voneinander durch Stellwände, mobile Tafeln oder ähnliches abgeschirmt werden.

— In konventionellen Schulgebäuden ist die Einrichtung von Gruppenräumen sowie von Nischen mit Sitz- und Schreibgelegenheit im außerunterrichtlichen Bereich zu fordern. Das Problem der Aufsichtspflicht muß neu geregelt werden, damit für den Lehrer keine unnötigen Risiken entstehen, wenn Kleingruppen außerhalb des traditionellen Klassenzimmers unbeaufsichtigt arbeiten.

Medien

Der Umfang des Materials, das zur Verfügung gestellt werden muß, ist bei Kleingruppenunterricht in der Regel größer als bei den anderen Unterrichtsformen. Im Fall des Klassenprinzips ist es daher günstig, wenn ein Handapparat und eine Materialablage in Klassenschränken bereitgestellt wird. Für Materialien, die in mehreren Klassen eingesetzt werden, sind Medienkästen bzw. Tragegestelle, die den Transport von Büchern, Arbeitsbögen und dergleichen erleichtern, zu empfehlen.

Liegen die Unterrichtsräume alle in einem Stockwerk, sind auch Medienwagen nach dem Muster der Naturwissenschaften denkbar. Für jedes — auch ein konventionelles — Schulgebäude ist die Einrichtung einer zentralen Bibliothek sowie einer Mediothek mit Schüler-Arbeitsplätzen zu fordern.

Im Fall des Fachraumprinzips müßten für jede Klasse (möglichst verschließbare) Ablagefächer in den Unterrichtsräumen bereitgestellt werden.

Stundenplan

Die Durchführung von Kleingruppenunterricht in 45-Minuten-Einheiten ist sehr problematisch. Im Stundenplan sind daher mindestens Blockstunden zu 90 Minuten vorzusehen. Wünschenswert ist die Einführung von Epochen-Unterricht mit hoher Stundenzahl für einzelne Lernbereiche für einen begrenzten Zeitraum.

Besonders bei sinkender Klassenfrequenz ist es wünschenswert, daß mindestens zwei Klassen in möglichst allen Unterrichtsstunden parallel geschaltet werden, damit sich die Kleingruppen — die Kooperation der unterrichtenden Lehrer vorausgesetzt — aus Schülern beider Klassen bilden können. Die Möglichkeiten der Gruppenzusammensetzung können dadurch optimiert werden.

Mitbestimmung

Die Funktionen des Klassensprechers werden sich — falls diese Institution beibehalten wird — durch Kleingruppenunterricht verändern müssen. Ein Teil dieser Funktionen wird auf die Sprecher der Kleingruppen übergehen müssen. Denkbar ist — besonders in größeren Schulen —, daß die Versammlung der Gruppensprecher die Funktion der Schüler-Vollversammlung übernimmt analog dem Konferenzausschuß der Lehrer anstelle der Gesamtkonferenz, wie er beispielsweise im Niedersächsischen Schulgesetz vorgesehen ist.

Neustrukturierung von Lerngruppen

Bei neu einzurichtenden Gesamtschulen ist zu überlegen, ob die Schüler nicht günstigeren Gruppengrößen als einer Klasse mit 30 oder 35 Schülern zugeordnet werden sollten. Die

<p>Strukturmerkmale von Unterricht (abgeleitet aus den Zielen sozialen Lernens)</p> <p>Unterrichtsvariablen</p>	<p>Verständigung über Ziele, Inhalte und Methoden</p>	<p>Kooperation im Sinne einer gemeinsamen Zielsetzung</p>	<p>Selbstorganisation Konfliktregelung</p>	<p>Selbstkontrolle und -reflexion über den Arbeitsablauf und Gruppenprozeß</p>
<p>Gruppenbildung</p> <p>1. Phase: Orientierungsphase, Voraussetzung der Gruppenbildung: erstes Kennenlernen innerhalb der Kerngruppe bei inhaltlichem Bezug</p> <p>2. Phase: Konstituierung der Gruppen unter den dominierenden Merkmalen Stabilität und Arbeitsfähigkeit nach dem Prinzip der Freiwilligkeit</p> <p>3. Phase: Umstrukturierung der Gruppe im Falle der Instabilität in Richtung auf eine Heterogenisierung bei Zustimmung der Schüler</p>	<p>Widerspruch zwischen zwei Konstituierungsprinzipien: 1. heterogene, stabile Kleingruppe 2. Freiwilligkeit der Gruppenbildung</p> <p>generelle Arbeitsfähigkeit vor allem auf der Freiwilligkeit</p> <p>gemeinsamer Versuch der Einschätzung und der Wertung der Ziele, Inhalte und Methoden</p>	<p>Definition von Arbeitsfeldern für Gruppenmitglieder</p> <p>Kurzzeitige homogene Gruppen (oder Einzelarbeit) zur Lösung bestimmter Aufgaben</p> <p>Arbeitsteilung zur Vermeidung von Rollenfixierung innerhalb der Gruppe</p> <p>Prinzip Selbstorganisation, aber Umstrukturierung im Falle von sich stabilisierenden Konkurrenzverhaltens</p>		<p>Selbstkontrolle nur in gruppendynamisch gefestigten Gruppen, sonst keine Überwindung des Konkurrenzdrucks, deshalb relative zeitliche Konstanz der Gruppe</p> <p>Kleingruppe muß in Kontakt mit Kerngruppe arbeiten</p> <p>Reflexion der Gruppenbildung und der Gruppenprozesse und Rückkoppelung</p> <p>Kritik am Lehrerverhalten</p>
<p>Lehrerverhalten</p> <p>Anleitung und Beratung</p> <p>Teamwork</p>	<p>Zurücknahme aller direkten Steuerungsmechanismen</p> <p>Kommunikationsbereitschaft</p> <p>keine rigide Vorgabe von Zielen, Methoden etc. durch den Lehrer</p> <p>Anregungen mit inhaltlichen Begründungen</p> <p>Aufzeigen von Alternativmöglichkeiten des Vorgehens</p> <p>Offenheit gegenüber neuen Vorschlägen</p>	<p>Schaffung räumlicher, zeitlicher und materieller Bedingungen</p> <p>Lehrer verhindert Dominanz einzelner Schüler</p> <p>beratende Hilfe, z. B. — Begriffe klären — neue Lösungswege zeigen — Selbstreflexion anregen</p>		<p>Lehrer muß sich und seine Rolle in die Reflexion bzw. Kritik des Arbeitsablaufs bewußt einbeziehen</p> <p>Lehrer darf seinen Berufs-(Status-)erfolg nicht aus dem Erfolg seiner Schülergruppe ableiten</p>

<p><i>Kommunikative Techniken</i></p>	<p>mündliche und schriftliche „study skills“ Kommunikative Kompetenzen, die zu solidarischem Lernen in der Gruppe erforderlich sind</p>	<p>sprachliche Reversibilität Verfügung über Gesprächstechniken</p>	<p>Benutzung und Bedienung technischer Medien</p>
<p><i>Lerngegenstände</i> Medien Materialien</p>	<p>Arbeitsschritte müssen längerfristig sein, Diskussion der Ziele und Inhalte muß immer wieder stattfinden, nicht nur am Anfang Materialien müssen gebündelt übergeben werden, damit Überblick über den Lernbereich haben (keine Atomisierung) mehrere Problematisierungsebenen sollten ermöglicht werden Stoff muß zur Hypothesenbildung herausfordern vom Lerngegenstand sollte ein Aufforderungscharakter ausgehen, der schüler- bzw. situationsbezogen ist mehrere Lernwege müssen ermöglicht werden, um verschiedene Schülerinteressen anzusprechen</p>	<p>Arbeitsmaterial darf die Lösungsmöglichkeiten nicht präjudizieren Aufgabenstellung muß begründet sein Arbeitsaufträge sollen Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Gruppen und innerhalb der Gruppen ermöglichen</p>	<p>Anleitungen müssen den Schüler überprüfen lassen können, ob er das Material nach unverzichtbaren Merkmalen ausgewertet hat Einzelne müssen die Ergebnisse aller Gruppen bekommen Dokumentation der Arbeits- und Gruppenprozesse auch als Arbeitsmaterialien für andere Gruppen Selbstkontrolle durch Handlungsvollzug</p>
<p><i>Leistungsbeurteilung</i> Zeugnisse sollen nicht auf Leistungen des Einzelnen beschränkt bleiben Beurteilung sollte inhaltlich sein und nicht formal lernprozeßbegleitende Beurteilung</p>	<p>Feststellung des Lernerfolgs in Anwendungssituationen (kein Abfragen von Learning-items) Klarlegung der Beurteilungskriterien für Einzelleistungen und ihre Relevanz innerhalb der Gruppenleistung Festlegung der zu erreichenden und zu beurteilenden Ziele durch die Gruppe</p>	<p>gegenseitige Selbstbeurteilung mit dem Ziel kollektiver Gutschriften Kriterium: gegenseitige Hilfe bei Lernschwierigkeiten Keine Reduktion der Gruppenarbeit auf Einzelleistungen Einzelleistungen, die sich in Konkurrenz zur Gruppenleistung verhalten, werden nicht als solche honoriert</p>	<p>Konkurrenzstreben muß thematisiert werden formelle Leistungsbeurteilungen müssen für die Gruppen den Reflexionsprozeß ermöglichen oder beinhalten</p>

Großgruppe als Organisationseinheit ist nicht unumstritten; deshalb sollten die Erfahrungen der Gesamtschulen mit Großgruppen daraufhin überprüft werden, inwieweit aufgetretene Schwierigkeiten tatsächlich strukturbedingt und ihre Ursachen nicht vielmehr im didaktischen Vorgehen begründet liegen.

Der Kleingruppenunterricht könnte dem der Großgruppe neue Bedeutung geben, wie z. B.

- optimale Zusammensetzung der Kleingruppe nach Heterogenität, soziometrischen Beziehungen, Schülerwunsch, usw.
- bessere Ausnutzung von Medien und Materialien
- Absicherung der Lenkungsfunktion des Lehrers durch Teamarbeit unter den Unterrichtenden.

3.3. Wege zur Veränderung der Differenzierungsorganisationen an Gesamtschulen

Die Zielsetzung emanzipatorischen und solidarischen Lernens erfordert einen neuen (vergleichsweise vorausgreifenden) Ansatz für die Differenzierungsorganisationen der Gesamtschule, da sich herausgestellt hat, daß die bisherige Organisationsform den Zielen nur ungenügend oder gar nicht entspricht.

Nur wenige Institutionen, Lehrer und Schulen haben die Möglichkeit, bei der Neuplanung einer Gesamtschule die wesentlichen Strukturbedingungen für eine Kleingruppenorganisation von Anfang an zu schaffen. Bestehende oder sich aus dem herkömmlichen Schulwesen entwickelnde Gesamtschulen haben jedoch die Chance, *in einzelnen, je nach den Bedingungen größeren oder kleineren Schritten die Voraussetzungen für soziales Lernen und Differenzierung dem Ziel anzunähern*. Der folgende Katalog ist als Orientierungshilfe hierfür zu verstehen.

-
- | | |
|--|--|
| 1.
Schulformbezogene
(additive)
Gesamtschulen | 1. Planung von Unterrichtsvorhaben in Lehrerteams
2. Planung und Revision von Grundlinien des Unterrichts in Fachkonferenzen und Facharbeitsgruppen
3. Unterricht von Lehrern aller Laufbahnen in allen Schulformen (Kursen)
4. Planung von gemeinsamen Lernzielen für alle Schulformen in schulformübergreifenden Konferenzen und Arbeitsgruppen
5. Entwicklung/Benutzung eines einheitlichen Fundamentums für alle (einheitliches Lehrwerk)
6. gemeinsame Normarbeiten für den ungeteilten Jahrgang
7. Entwicklung/Benutzung zusätzlicher Lehr- und Lernmaterialien für alle
8. Parallelisierung von Fachunterricht mehrerer Klassen unterschiedlicher Schulformen (Kurse) in einzelnen Fächern im Stundenplan
9. Unterricht schulformbezogener Klassen (Kurse) in benachbarten Räumen |
|--|--|

10. Kooperation von Lehrern unterschiedlicher Schulformen (Kurse) in Teamplanung und -unterricht z. B. durch
 - Lehrertausch
 - Schülertausch
 - Phasendifferenzierung
 - Projektunterricht in einem Fach
 - Gruppenarbeit über schulformbezogene (Kurs-)Grenzen hinweg
 - Gruppenarbeit zusätzlich über einzelne Fächergrenzen hinaus
 11. Kleinkollegien für bestimmte Jahrgangsguppen
-

2.
Integrierte Gesamtschulen
mit stabiler Niveaukursumorganisation

Wie 1—11, jedoch besonders:

12. Verkürzung der Andauer von Niveaukursum und Umgruppierung in den einzelnen Fächern zu verschiedenen Zeitpunkten
 13. Umgruppierungen nach definierten Lerndefiziten zum Zwecke zielerreichenden Lernens
 14. Parallelisierung mehrerer Kerngruppen möglichst aller Fächer im Stundenplan
 15. Bereitstellung von längeren Zeitabschnitten für den Unterricht in einzelnen Fächern im Stundenplan
 16. Abbau von äußeren Differenzierungsformen im 5. und 6. Schuljahr
 17. flexible Leistungsdifferenzierung (Phasendifferenzierung) in den Anfangsjahren eines Faches mit Lehrgangskarakter
 18. Kursübergreifende bewegliche Interessendifferenzierung in Unterrichtsprojekten
 - fachbezogen
 - fachübergreifend
-

3.
Integrierte Gesamtschulen
mit flexibler Leistungsdifferenzierung und Binnendifferenzierung

Wie 1—18, jedoch besonders:

19. Verkürzung der Differenzierungs-(Kurs-)phasen zugunsten von heterogenen Stammgruppierungen
20. Kleingruppendifferenzierungen in einzelnen Unterrichtseinheiten einzelner Fächer

21. gruppenunterrichtliche Verfahren (heterogene Kleingruppe) in Lehrgangsfächern
 22. gruppenunterrichtliche Verfahren (heterogene Kleingruppen) auch in den Anfangsphasen der Lehrgangsfächer
 23. Kleingruppenunterricht als vorherrschendes Organisationsprinzip der Schule
-

Zitierte Literatur

- BECKER, G.: Soziales Lernen als Problem der Schule, in: Schäfer/Edelstein/Becker: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel, Frankfurt/M. 1971.
- BÖNSCH, M.: Soziales Lernen in der Gesamtschule, in: Neue Deutsche Schule 17/1972.
- BERNHARDT, M., u. a.: Soziales Lernen in der Gesamtschule, München 1974.
- FORSBERG / MEYER.: Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit, Heidelberg 1973.
- FAULSTICH, H. u. P.: Bildungsplanung und Sozialisation, Braunschweig 1975.
- GORZ, A.: Zur Strategie der Arbeiterbewegung im Neokapitalismus, Frankfurt/M. 1967.
- HOLTKAMP, U.: Soziales Lernen an der Gesamtschule Kamen, in: Bechert (Ed.) Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Weinheim 1971.
- HÖHN, E.: Der schlechte Schüler, München 1967.
- HURRELMANN, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation, Weinheim 1971.
- NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt/M. 1971.
- ROLFF, H. G. / TILLMANN, K. J.: Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis, in: Rolff, H. G., u. a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek 1974.