

Schluß

Es ist nicht Fahrlässigkeit, wenn wir am Ende dieser Studie zu abschließenden Bewertungen und einem Katalog von Empfehlungen kommen, sondern soll den Erwartungen der Leser Rechnung tragen. Der Leser, sofern er sich nicht nur unverbindlich informieren wollte, wird vor Entscheidungen stehen, ist also gezwungen, die Vielfalt der Eindrücke und Gesichtspunkte auf einen Nenner zu bringen. Wenn wir ihm dabei helfen, setzen wir voraus, daß er weiß, wie vieler Einschränkungen und Vorbehalte jede der folgenden Feststellungen und Empfehlungen bedürfte, zumal wir uns nur auf eine Schule und eine kurze Beobachtungszeit stützen. Wir setzen ferner voraus, daß wir nicht seine einzigen Informanten sind. Er wird andere Fallstudien, thematisch begrenzte Erhebungen, systematische Befragungen, statistische Befunde, die geltenden Bestimmungen, aber auch Berichte aus Massenmedien, manches vom Hörensagen und (hoffentlich) eigene Beobachtungen mit unserer Darstellung vergleichen.

Diese Vergleiche können verschiedene Ergebnisse haben. Am besten gesichert wird das Urteil des Lesers sein, wenn die Feststellungen und Empfehlungen übereinstimmen, so unterschiedlich ihre Datenbasis und die Methoden sein mögen, denen die Ergebnisse ihr Zustandekommen verdanken. Selbst bei Experimenten ist es nicht die Anzahl der Replikationen, sondern die wechselseitige Unabhängigkeit der Versuchsanordnungen und die Verschiedenartigkeit der Beweisführung, was eine Theorie am besten stützt. Je verschiedenartiger aber die Beweismittel, um so mehr bedarf es einer grob summarischen Ebene für ihren Vergleich.

Welche unserer Feststellungen und Empfehlungen Beweischarakter haben, entscheidet sich also nicht mit dieser Studie, sondern erst im Kontext aller anderen Informationen. Stimmen unsere Aussagen mit jenen überein, dann sind sie tatsächlich eine weitere Stütze des Urteils. Dies ist der erste Grund, aus dem wir uns zu vergrößernden und zusammenfassenden Aussagen entschlossen haben.

Der zweite Grund ist, daß Feststellungen und Empfehlungen im Indikativ formuliert werden, uns also zwingen, Vermutungen als Behauptungen und Fragestellungen als Maßnahmen zu formulieren. Damit erleichtern wir dem Leser, uns zu widersprechen, wo ihn andere Informationsquellen zu einem abweichenden Urteil gelangen ließen. Wir glauben, daß es der Wahrheitsfindung dient, wenn die Wahrheitssuche anfangs nicht durch zu viele Vorbehaltsfloskeln erschwert wird.

Wo vieles gegen unsere Feststellungen und Empfehlungen spricht, können sie um so schneller abgelegt werden: als nicht repräsentativ, wenig zuverlässig oder ungültig. Wo sich die Informationen aus verschiedenen Quellen hingegen die Waage halten, ist es dem Leser unbenommen, im Bericht zurückzublättern und im einzelnen zu prüfen, mit welchen Vorbehalten und Einschränkungen wir für Bericht und Analyse Geltung beanspruchen.

Zumindest drei Klassen von Daten wird er dabei unterscheiden:

- Dokumente, die unabhängig von dieser Untersuchung entstanden sind, also nur unserer Auswahl unterlagen,
- Beobachtungsdaten, zu deren Entstehungsbedingungen unsere Anwesenheit gehört,
- Selbstauskünfte der Beteiligten, die zusätzlich durch unsere Fragen beeinflusst sein mögen.

Diese Datenklassen unterscheiden sich in ihrer Zuverlässigkeit. Für die Gültigkeit

unserer Interpretationen (bereits die Auswahl von Dokumenten ist ein Interpretationsakt) ist maßgebend, wie eng die Beziehung zwischen singulären Tatsachenbehauptungen und generellen theoretischen Aussagen ist, zwischen denen die von uns benutzten Begriffe die Brücke bilden. Obwohl wir nur in dem einen Fall der standardisierten Beobachtungen mit expliziten Operationalisierungen arbeiten, deren Validität allerdings in der Originalarbeit ebenfalls nur argumentativ erwogen wird, haben wir uns doch in der Darstellung durchgehend bemüht, die begrifflichen Beziehungen zwischen Skizzen und Analysen oder Dokumenten und Übersichtsreferaten so offenzulegen, daß der Leser entscheiden kann, ob und an welchen Punkten er die Logik verletzt sieht. Des weiteren muß er prüfen, ob die Konstrukte, die wir erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Theorien entnommen haben, von uns im Sinne dieser Theorien benutzt wurden.

Da eine Fallstudie mangels externer Validität aber ohnehin zur Theorieprüfung nicht geeignet ist (weder handelt es sich bei unserer Studie um ein Experiment, noch sind die Theorien in einem Zustand, in dem sie durch ein Experiment widerlegt werden könnten), haben wir es im Rahmen unseres Zeitbudgets vorgezogen, auf die Explikation der Bezugstheorien (und entsprechende Literaturhinweise) zugunsten der Darstellung möglichst vieler Einzelheiten zu verzichten. Wir nehmen bewußt in Kauf, daß die Gültigkeit unserer Studie aus diesem Grunde leichter in Zweifel gezogen werden kann, doch lassen sich die Explikationen bei Bedarf eher rekonstruieren und nachtragen als Beobachtungen.

Was die externe Validität angeht, ist schließlich zwischen der Geltung von Theorien und der Herstellung von Randbedingungen zu unterscheiden. Geht man einmal so weit, eine Schulverfassung als ein Theoriegebäude aufzufassen, aus dem die Prognose abzuleiten ist, unter den von der Theorie genannten Bedingungen seien die Ziele der Institution Schule besser zu erreichen als unter anderen Schulverfassungen, so hat die Prüfbarkeit dieser Prognose zwei grundverschiedene Voraussetzungen, denen wir Rechnung zu tragen suchten.

Einmal geht es um die logische Konsistenz der Theorie. Dem entsprechen unsere Betrachtungen über Strukturprobleme der Schulverfassung insofern, als sie offenzulegen versuchen, mit welchen Prioritäten die Zielkonflikte in der Schulverfassung entschieden wurden. Hier stellt sich das Problem externer Validität überhaupt nicht, da die Schulverfassung ein per definitionem konstantes Ursachensystem zu sein beansprucht. Der logischen Analyse empirischer Theorien auf innere Konsistenz entspricht – da es sich bei der Schulverfassung um eine präskriptive Theorie handelt – die Analyse auf Zielkonflikte.

Das Problem externer Validität taucht erst in dem Moment auf, wo die Schulverfassung nicht als konstantes Ursachensystem gehandhabt wird, sondern (häufig bedingt durch in der Theorie nicht klar entschiedene Zielkonflikte) von der Theorie postulierte Randbedingungen abweichend von den Vorschriften gewichtet werden. Diese Konstellation ist strukturell gleichbedeutend mit der anderen, daß von der Schulverfassung postulierte Randbedingungen überhaupt erst durch administratives Handeln hergestellt werden müssen. Eine Analyse, die sich diesem Fragenkomplex zuwendet, wie wir es ausführlich getan haben, zielt nun jedoch nicht auf die Prüfung der Theorie (d. h. die empirische Prüfung der mit der Schulverfassung implizit ausgesprochenen Prognose), sondern auf die – ebenfalls empirische – Frage, ob und wie die von der Theorie (Schulverfassung) postulierten Randbedingungen hergestellt werden können, bei deren Vorhandensein in gewünschter Ausprägung eine empirische Prüfung der Theorie selbst erst möglich wäre. Die hier angesprochene Unterscheidung hat mehr praktische und politische Bedeutung, als man ihr sofort ansieht.

In der Diskussion um die optimale Schulverfassung sollte deutlicher unterschieden werden zwischen der prinzipiellen Frage, welches die beste Schulverfassung sei, einer Frage, die sich erst entscheiden läßt, wenn jeder Schulverfassung eine Erprobung unter den theoretisch notwendigen Bedingungen erlaubt ist, und der ganz anderen, nämlich pragmatischen, Frage, welche der konkurrierenden Schulverfassungen besser geeignet ist, wenn aus außertheoretischen (nämlich politischen) Gründen, die Bedingungen gar nicht zu schaffen sind, unter denen die Schulverfassung im theoretischen Sinne empirisch erprobt werden könnte.

Unter welcher Schulverfassung auch bei Mangel an Ressourcen die relativ größte Annäherung an die Ziele der Schule zu erreichen sei, lautet die praktische und politische Frage, über die unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu entscheiden ist. Diese Frage aber hat als wichtigsten Aspekt die Teilfrage, für welche Schulverfassung die ihr angemessenen Bedingungen am leichtesten zu schaffen sind. Auf die sprachliche Ebene projiziert, auf der man solche Fragen vernünftigerweise öffentlich erörtert, heißt das: Welches Schulsystem ist am besten in der Lage, mit den Problemen fertigzuwerden, die mit der Schulpflicht in staatliche Verantwortung gezogen werden?

Diese Frage muß theoretisch und empirisch beantwortet werden. Theoretische Antworten nehmen die jeweilige Schulverfassung beim Wort und prüfen, welchen Anteil der durch die Tatsache der Schulpflicht aufgeworfenen Probleme sie überhaupt beachtet und zu lösen verspricht. Diese Prüfung, die wir angesichts der Fülle von Literatur hier nicht zu wiederholen brauchen, hat zum Ergebnis, daß sich Gesamtschulen und Ganztagschulen einer Reihe von Problemen annehmen, die von anderen Schulverfassungen frühzeitig (z. B. Selektion) oder vollständig (z. B. Betreuung der Schüler am Nachmittag) ausgeklammert werden.

Empirisch ist im Anschluß daran die Frage zu beantworten, ob sich die Schule tatsächlich der von der Schulverfassung in ihren Problemhorizont gerückten Probleme annimmt und welche davon sie mehr oder minder gut löst. Zur Beantwortung dieser Frage sollen unsere Feststellungen beitragen.

Schließlich ist abzuwägen, welche Aussicht die Schule hat, bestimmte Probleme besser als zuvor zu lösen oder zusätzlich in Bearbeitung zu nehmen, wenn es ihr gelingt, einige der von der Schulverfassung postulierten Randbedingungen tatsächlich herzustellen. In diesem Zusammenhang schlagen wir bestimmte Maßnahmen vor.

Die Frage, welches Schulsystem am besten in der Lage sei, mit den durch die Schulpflicht aufgeworfenen Problemen fertigzuwerden, ist sodann in folgenden Schritten zu beantworten. Es müssen entsprechende Informationen über andere Ganztags-Gesamtschulen zusammengestellt werden. Entsprechende Daten über den Erfolg von Schulen mit anderer Verfassung sind dem gegenüberzustellen. Nun ist aber nicht – wie bisher bevorzugt geschehen – ein relativer Erfolgsvergleich anzustellen; denn der könnte nur das logisch vorhersagbare Ergebnis haben, daß die Schule, welche sich (absolut) der wenigsten Probleme annimmt, (relativ) die meisten löst. Vielmehr ist die Problemlösungskapazität der Schulen unter verschiedener Verfassung auf das Insgesamt der mit der Schulpflicht aufgeworfenen Probleme zu beziehen. Erst das stellt die einzelnen empirischen Befunde in den ihnen angemessenen Zusammenhang. Obwohl diese Schritte innerhalb unserer Studie nicht möglich sind, sehen wir uns doch zu dieser weiterführenden Bemerkung veranlaßt, weil die Selbstbeurteilung der GSK bereits an folgendem Maßstabs-Irrtum leidet. Erstens werden die eigenen „Leistungen“ (im weitesten Sinne) vorwiegend mit de-

nen von Gymnasien verglichen (und nicht auch mit denen von Haupt- und Realschulen); zweitens wird aber – selbst wenn der erste Irrtum vermieden wird – der zweite begangen, die „Leistungen“ ins Verhältnis zu den Ansprüchen zu stellen, ohne zu sehen, daß sich schon die Anspruchsniveaus bezüglich notwendigerweise zu bearbeitender Probleme nicht gleichen.

Eine ganz andere Frage ist, ob man die Schulpflicht nicht so definieren sollte, daß sie weniger Probleme aufwirft, doch weist diese Frage vollends über den Rahmen dieser Studie hinaus.

Feststellungen

1. Die GSK funktioniert nicht schlechter als andere Schulen.

Wir stellen diese bewußt schlichte Feststellung an die Spitze, um damit zwei Gesichtspunkte zu betonen, die – dem Charakter einer Fallstudie entsprechend – im Bericht nicht hinreichend betont werden konnten.

Der erste Gesichtspunkt ist eine Schätzung der Andersartigkeit. Wenn wir Unterricht und Schulleben an der GSK mit dem vergleichen, was wir von anderen Schulen kennen, überwiegen die Gemeinsamkeiten. Bei allen Besonderheiten, die eine Gesamtschule von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien unterscheiden, muß doch festgehalten werden, daß die Unterschiede innerhalb dieser Schulformen und zwischen ihnen mindestens ebenso groß sind wie die Unterschiede zwischen ihnen allen und der GSK.

Erstaunlicherweise gilt die gleiche Aussage auch, wenn man den Ganztagsbereich nicht isoliert betrachtet, sondern nach seinen Rückwirkungen auf den Gesamteindruck fragt: auch dies macht die GSK insgesamt nicht zu einer ganz anderen Schule.

Vereinfachend, aber anschaulich ausgedrückt, fassen wir unser Urteil so zusammen: von allem, was wir sahen, fanden wir 20% spezifisch für eine Ganztagschule, 20% spezifisch für eine Gesamtschule und 60% typische Gemeinsamkeiten deutscher Schulen und ihrer Insassen.

Das Urteil wird weniger Erstaunen auslösen, wenn wir kurz an drei zentrale Gemeinsamkeiten erinnern: den Unterricht (nach nahezu identischen Studentafeln als Fachunterricht in 45-Minuten-Einheiten erteilt), die Schüler (die dem Schülerspektrum jeder anderen Schulform ähnlicher sind als die anderen Schulformen untereinander, weil die Gesamtschule sie unter einem Dach vereint), die Lehrer (die zwar verschieden ausgebildet sind, aber durch Kooperation eine Annäherungstendenz entwickeln, die solche Unterschiede verringert). Die wichtigste Konsequenz aus diesem Urteil ist – da uns bei aller Aufmerksamkeit für die strukturellen Besonderheiten der GSK immer noch am meisten auffiel, wie unterschiedlich einzelne Schüler, Lehrer und Klassen sind, – daß die Schulverfassung eben nur den Rahmen schafft, innerhalb dessen es nach wie vor auf die Qualitäten einzelner Personen ankommt.

Der zweite Gesichtspunkt bezieht das unter dem ersten gewonnene Ergebnis zurück auf die theoretischen Erörterungen, mit denen wir unsere Zusammenfassung begonnen haben. Wenn die GSK nicht schlechter funktioniert als andere Schulen, dann ist das eine erstaunliche Leistung, bedenkt man, um wieviel größer ihr Problemhorizont ist. Hier geschehen ja Dinge, die andernorts für unmöglich gehalten werden – um nur an die wichtigsten zu erinnern:

- Schüler jeglicher Herkunft, Begabungsrichtung und Neigung werden zwei weitere Jahre gemeinsam unterrichtet, und auch in den folgenden beiden Jahren kommt man mit zwei Niveaus bei der Leistungsdifferenzierung aus.
- Lehrer aus verschiedenen Ausbildungsgängen arbeiten nicht nur zusammen, sondern akzeptieren die Umstellung darauf, im Prinzip eine 40-Stunden-Woche in der Schule zu verbringen, außerhalb des Unterrichts größtenteils in Teams.
- Eine Schule wächst Jahr für Jahr um rund 250 Schüler und 12 Lehrer und gewinnt trotzdem ein Gesicht, nicht zuletzt dank der Zusatzaufgabe, Ganztagschule und Bildungszentrum der Gemeinde zu sein.
- Eltern eines ganzen Schülerjahrgangs nehmen ihre Kinder am Ende des 5. Schuljahres ein Jahr zurück, um ihnen den Besuch der neuen Schule zu ermöglichen, und verschaffen der Schule damit einen furiosen Start,
- Ein Kommunalparlament steht über alle Wechselfälle der großen Politik hinweg zu seinem einstimmigen Beschluß und zu einer Schule, die jährlich über zwei Millionen DM kostet.

Man kann das nur mit dem Elan erklären, den die Größe der Aufgabe freigesetzt hat und immer noch fordert. Gewiß spielen weitere Faktoren mit: der ländlich-klein-städtische Einzugsbereich, Lehrer, die sich freiwillig an die Schule melden, Eltern, deren Kindern sonst wesentlich geringere Bildungschancen geboten würden oder denen größere Kosten entstünden, wenn sie ihre Kinder auswärts auf eine weiterführende Schule schicken würden. In diesen Hinsichten wird man Erfahrungen aus Kierspe nicht in jede andere Region, insbesondere nicht in Städte mit reichhaltiger Bildungsinfrastruktur übertragen dürfen. Bedenkt man jedoch andererseits die Kassandarufe, mit denen z. B. in Hessen die Opposition die Einführung integrierter Gesamtschulen begleitet, ist es schon ein Wunder, daß diese Schule überhaupt funktioniert, und ein noch größeres, daß sich fast jeder dort wohlfühlt.

2. Die GSK hat sich konsolidiert.

An dieser Stelle müssen wir betonen, daß wir in den Jahren 1977/78 in Kierspe waren und daß unser Urteil vielleicht anders ausgefallen wäre, wenn wir die Schule einige Jahre früher besucht hätten. Rückblickend wurde uns mit einiger Verwunderung berichtet, wie man die Zeit des Aufbaus überstanden habe, eines Aufbaus in jeder Hinsicht: in jedem Jahr ein neuer Schülerjahrgang und neue Lehrer, zeitraubende Grundsatzdiskussionen über das zu entwickelnde Konzept, vor allem aber Neubau im wörtlichen Sinne – die Schule eine riesige Baustelle und die Lehrer eine Art Bauherren nebenbei. In die Verwunderung mischt sich aber auch ein Ton des Bedauerns; so sehr jeder überfordert war, hatte er andererseits auch Gestaltungsspielräume, die mit der Konsolidierung verloren gingen. Die Erlasse werden weniger als Stütze, denn als Fessel empfunden, trafen sie die Schule doch zu einer Zeit, da sie gerade begonnen hatte, selbst aus ihren Fehlern zu lernen.

In dieser Hinsicht sind Klagen aus Kierspe bestimmt kein Einzelfall, vermutlich sogar repräsentativ über Nordrhein-Westfalen hinaus: die Pendelausschläge der Schulpolitik bedürften dringend einer Dämpfung. Wie anfangs zu viel Neuerung auf einmal verlangt wurde und es zugleich an Richtlinien fehlte, wird der Schule nun, wo sie diese schwierige Phase gemeistert hat, die gewonnene Mündigkeit wieder abgesprochen, wird ihr weniger Entscheidungsspielraum gelassen als sie in eigener Verantwortung ausfüllen könnte. Das Paradoxon wird noch deutlicher, wenn man die Ressourcen mit in Betracht zieht. Zu der Zeit, als viel Phantasie und Kraft darauf verwendet werden mußte, durch Improvisation immer die ärgsten Lücken im

Raumprogramm oder in der Ausstattung mit Lehrern zu stopfen, wurde der Schule zugleich die Entwicklung des Konzepts abverlangt; nun, wo die Ressourcen und das Konzept soweit vorhanden sind, daß man an die innere Ausgestaltung aller Feinheiten gehen könnte, in denen sich sinnvollerweise jede Schule von der anderen unterscheiden sollte, wenn sie ein eigenes Gesicht gewinnen will, wird in genau diesen Gestaltungsspielraum hineinregiert.

Gewiß hat dieses Paradoxon allgemein-politische Gründe, deren Wirkung man auch in Zukunft nicht ganz ausschließen kann, aber ein wenig mehr Weitblick in der Aufbauphase und ein wenig mehr Zutrauen nach der Konsolidierung stünde einer Landesregierung an, die weitere Schulen nach dem nun entwickelten Modell einrichten will. Der pädagogische Hausverstand, der Kindern, die das Laufen lernen wollen, anfangs die Hand reicht und Gefahren zeigt, sie aber gehen läßt, wenn sie alleine laufen können, wäre in diesem Fall kein schlechter Ratgeber. Befürchtet werden müßte andernfalls, daß mit der Konsolidierung auch der Elan schwindet, der für die innere Ausgestaltung aller Feinheiten des Unterrichts und des Schullebens nicht minder benötigt wird als seinerzeit in der Aufbauphase.

3. Die GSK bearbeitet Probleme.

Man kann nicht sagen, daß die GSK alle ihre Probleme gelöst hätte, aber man kann feststellen, daß sie Probleme bearbeitet, die an anderen Schulen nicht gesehen werden oder die es dort nicht gibt. Wir wählen hier als Vergleichsmaßstab hessische Gesamtschulen, weil dies vermutlich jedem, der diesen Schulen überhaupt skeptisch gegenübersteht, eher gestattet, dem Gedankengang unbefangen zu folgen.

Integrierte Gesamtschulen laden sich das Problem auf, Selektionsentscheidungen, die andernorts punktuell fallen, in einem kontinuierlichen Prozeß zu treffen, der mehrere Revisionsschleifen einschließt. Das Problem wird in dem Maße verkleinert und wegdefiniert, in dem auch in Förderstufen, Orientierungsstufen oder integrierten Gesamtschulen die Erseinstufung eines Schülers im Fachleistungskurssystem unwiderruflich ist. Die theoretisch zwar immer noch denkbare Umstufung (insbesondere Aufstufung) wird faktisch desto unwahrscheinlicher, je mehr Kursniveaus eine Schule unterscheidet. Bei zeitweise bis zu sechs Kursstufen und drei Umstufungsterminen in der Förderstufe konnte per definitionem kein Schüler den Durchstieg vom niedrigsten Kurs zum höchsten schaffen. Dieser Widersinn ist inzwischen abgeschafft, aber noch immer wird in Hessen – auch an integrierten Gesamtschulen – bereits in den ersten beiden Schuljahren, häufig nach sehr kurzer Beobachtungszeit und in drei Kursniveaus differenziert.

Vergleicht man damit die Regelung in Nordrhein-Westfalen, daß die äußere Differenzierung überhaupt erst mit dem Beginn des siebten Schuljahres einsetzt, muß man feststellen, daß diese Schulen länger mit dem Problem undifferenzierten Klassenunterrichts in den Leistungsfächern zu leben verstehen. Obwohl wissenschaftlich umstritten ist, ob sich in homogenen Kursen wirklich leichter unterrichten läßt und ob die Kurse (angesichts der Unzulänglichkeit der meisten Instrumente zur Leistungsmessung) wirklich homogener sind, handelt es sich zumindest subjektiv um ein Problem: Lehrer fragen sich, wie lange sie es durchhalten, dem gesamten Leistungsspektrum der Schüler gleichermaßen gerecht zu werden, Eltern befürchten, ihr Kind würde nicht hinreichend spezifisch gefördert, Kollegen von Schulen mit früherer oder deutlicherer äußerer Differenzierung erklären es für unmöglich, die Leistungsunterschiede durch innere Differenzierung aufzufangen, die sie gerade

dazu bewegten, nach äußerer Differenzierung zu rufen. Ohne Zweifel ist die GSK also den Vergleichsschulen darin überlegen, daß sie einen Zielkonflikt länger offenhält, in diesem Beispiel den Konflikt zwischen dem Prinzip der Zuteilung spezifischer individueller Lernchancen und den anderen Prinzipien möglichst großer Durchlässigkeit des Systems und möglichst ähnlicher Lernchancen für alle Schüler.

Damit ist nicht gesagt, daß die GSK dieses Problem auch gelöst habe, aber sie hat sich seiner angenommen und hält den Konflikt länger aus als hessische Förderstufen und Gesamtschulen.

Der Gedankengang ist entsprechend für alle anderen Besonderheiten der GSK im Vergleich zu hessischen Gesamtschulen oder zu Schulen mit anderer Verfassung durchzuführen. Wir haben das im Bericht getan und müssen hier nicht nochmals aufzählen, wie viele Probleme es sind, die an der GSK zusätzlich bearbeitet werden.

4. Die GSK bearbeitet Probleme professionell.

Daß jemand sich Probleme auflädt, ist zwar ehrenvoll, aber wenig verdienstlich, wenn er sie nicht auch zu lösen versteht. Eine wichtige Voraussetzung dafür, Probleme zu lösen, ist, daß man sie unverkürzt betrachtet und trotzdem arbeitsteilig angeht. Wir haben (insbesondere im 2. und 8. Kapitel) berichtet, wie an der GSK Probleme bearbeitet werden. Auffällig war das gelingende Zusammenspiel von formeller Arbeitsteilung und informeller Kooperation, von Professionalisierung des Lehrerberufs in einem gleichwohl unbürokratischen Betriebsklima. Besonderes Kennzeichen war die Dezentralisierung von Entscheidungen und die damit verbundene Teilautonomisierung von Subsystemen auf der einen, die kollegiale Unterstützung und der ungezwungene Umgangston auf der anderen Seite. Das wichtigste Funktionselement war die Ämterrotation, die zugleich der Fortbildung und der Vermeidung hierarchischer Strukturen dient.

Wir haben, auf Anregungen aus dem Kollegium, zu bedenken gegeben, daß diese Organisationsprinzipien mehr der horizontalen als der vertikalen Problemverarbeitungskapazität zugute kommen, müssen aber daran erinnern, daß der Vergleichsmaßstab in dieser Frage sehr kleine Schulen, insbesondere weniggegliederte Landschulen waren, nicht etwa Schulen ähnlicher Größe mit anderer Verfassung. An diesen ist nach unserer Kenntnis die vertikale Problemverarbeitungskapazität, die Vertiefung in Probleme der Bildung und Erziehung einzelner Kinder, auch nicht stärker ausgeprägt als an der GSK, die immerhin über ein eingespieltes Beratungsteam verfügt. Ferner sind an der GSK die Voraussetzungen zur Entwicklung vertikaler Problemverarbeitungskapazität zumindest auf der Bildungslinie günstig.

5. An der GSK wird Unterricht kooperativ geplant.

Die günstigste Voraussetzung für vertiefende Beschäftigung mit Bildungsfragen bietet die kooperative Unterrichtsplanung und -evaluation. Augenblicklich ist in diesem Zusammenhang zuerst auf die Wirkungen hinzuweisen, denen Lehrer damit ausgesetzt sind. Je intensiver die Kooperation, um so größer ist auch der soziale Druck, Mindeststandards im Unterricht einzuhalten. Gemildert wird dieser Druck einerseits durch die Intensität personaler Beziehungen, andererseits (und damit objektiv) aber auch dadurch, daß im Zuge gemeinsamer Planung eine „positive Nivellierung“ der Lehrerqualifikationen eintritt. Zwar hindert die kooperative Unter-

richtsplanung besonders qualifizierte Lehrer daran, die Spitzenleistungen zu erbringen, zu denen sie allein an einer kleinen Schule vielleicht fähig wären, das wird aber bei weitem dadurch aufgehoben, daß ihre Kenntnisse und Ideen nun der ganzen Gruppe zugute kommen, und dadurch, daß die Gruppe, was die Kenntnis der Schüler angeht, dem einzelnen Lehrer überlegen ist. Schon jetzt wird, insbesondere bei den Auseinandersetzungen um die jahrgangsübergreifenden Tests, der Zusammenhang zwischen Leistungsstand jeder Klasse, Güte des Unterrichts und Anforderungsstruktur differenzierter durchdacht, als das ein Lehrer tun kann, dem der Vergleich mit anderen Klassen und vor allem anderem Unterricht fehlt.

Würde der GSK die Möglichkeit eingeräumt, Lehrer wechselseitig hospitieren zu lassen, wäre zu erwarten, daß die vertikale Problemverarbeitungskapazität zugunsten der Schüler zunimmt, weil der hospitierende Lehrer – wie auch wir als Beobachter – Lernschwierigkeiten einzelner Schüler oder der ganzen Klasse besser wahrnehmen kann als der Kollege, der den Unterricht erteilt. Unterstützen könnte diesen Prozeß zunehmender Qualifizierung für die Wahrnehmung der Lernschwierigkeiten der Schüler eine konzeptuelle Trennung der Übungsstunden vom übrigen Unterricht, wie wir sie vorschlagen.

6. An der GSK dominiert der Unterricht.

Der Unterricht dominiert an der GSK in einem Maße, das uns in doppelter Hinsicht problematisch erscheint. Einmal beugt sich die Schule damit Vergleichsstandards, die von Schulen mit anderer Verfassung gesetzt sind. Entgegen allen Verlautbarungen und informellen Bemühungen erhalten damit im engeren Sinne kognitive Lernziele einen unverhältnismäßig großen Zeitanteil zugesprochen. Damit wären die Schüler überfordert, wenn nicht zugleich bei der Intensität des Unterrichts Abstriche vorgenommen würden. Das geschieht auch, und zwar mit der positiven Begründung, daß affektive, soziale und psychomotorische Lernziele auch im Unterricht verfolgt werden sollen. Diesem Konzept widerspricht nun aber die streng fachliche Orientierung des Unterrichts (Unterrichtsverteilung auf Fachlehrer, heterogener Stundenplan), so daß administrativ Unterrichtssituationen definiert werden, die bei weitem weniger für die Verfolgung solcher Lernziele geeignet sind als vergleichsweise Arbeitsgemeinschaften, offene Angebote oder die Projektwoche. Aus diesem Dilemma sind zwei Auswege denkbar. Entweder müßte im Unterrichtsbe- reich auf das Klassenlehrersystem und projektartige oder gesamtunterrichtliche Arbeitszusammenhänge übergegangen werden. Daran hindert die Schule der Leistungsvergleich mit anderen Schulen und die Festlegung der Lehrerausbildung auf das Fachlehrersystem, allgemeiner: die falschverstandene „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts, die ihr von außen vorgeschrieben wird. Oder es muß eine klarere Funktionstrennung vollzogen werden: zwischen dem Ganztagsbereich, der sich bei weitem besser zur Verfolgung der Reformziele eignet, und einem (zeitlich eingeschränkten) Unterrichtsbereich, in dem mit höherer Intensität als bisher Basisqualifikationen erzeugt werden. An der Verwirklichung dieser Alternative hindert die Schule vor allem das Bewußtsein der meisten Lehrer, die sich einer Desintegration der Ziele und einer klareren Funktionstrennung der Aufgabenbereiche widersetzen, weil sie befürchten, in ihrer Identität gespalten zu werden: in einen Unterrichtsbeamten alten Stils einerseits und in einen Bildungs- und Erziehungsberater moderner Auffassung andererseits.

Das Problem, das sich die Schule damit aufgeladen hat, ist unter gegebenen Rahmenbedingungen vermutlich nicht zu bewältigen. Solange der Institution Schule

von der Gesellschaft in so hohem Maße Selektionsaufgaben und Qualifikationsaufgaben angesonnen, Erziehungsaufgaben aber nur in Festreden zugesprochen werden, wird sich auch die GSK dem Dilemma nicht entziehen können, daß die pädagogische Theorie, die in der Tat eine ausgewogene Integration der Ziele in jeder Situation befürwortet, den gesellschaftlichen Bedingungen schulischer Sozialisation weit enteilt ist.

Empfehlungen

In realistischer Einschätzung dieser Lage empfehlen wir daher eine klarere Funktionstrennung. Die Lehrer an der GSK hätten damit Lehrern an anderen Schulen immer noch voraus, daß sie nicht ausschließlich als Unterrichtsbeamte eingesetzt werden; sie könnten den Schülern ein Modell dafür bieten, wie man Pflicht und Neigung in Einklang bringt.

Die Einzelempfehlungen sollen zur Präzisierung eines Grundmodells beitragen, das der GSK einen möglichst großen, aber auch bearbeitbaren Problemhorizont erhält und die Voraussetzungen für die Bearbeitung der Probleme verbessert. Wir beschreiben damit Bedingungen, die erfüllt sein sollten, wenn weitere Schulen nach diesem Muster eingerichtet werden.

Da die einzelnen Empfehlungen jeweils am Ende der Kapitel nachzulesen sind, verzichten wir darauf, sie hier nochmals ausführlich zu wiederholen.

Im Prinzip sind drei Arten von Empfehlungen zu unterscheiden:

- Empfehlungen zu Strukturfragen,
- zur Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung,
- zur weiteren Forschung.

Die beiden Hauptprobleme der Struktur nordrhein-westfälischer Gesamtschulen, Integration und Differenzierung in Einklang zu bringen und die Schulen als Ganztagschulen zu unterhalten, scheinen uns – jedenfalls im Vergleich zu dem, was andere Bundesländer unter gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zustande bringen – gelöst zu sein.

Wir schlagen nur die Erprobung zweier Verbesserungsvorschläge vor: die Abrundung des Sekundarbereichs I durch die Einführung eines 10. Pflichtschuljahres für alle Schüler (bei Drucklegung bereits beschlossen) und die deutlichere Unterscheidung von Unterrichtsbereich und Ganztagsbereich. Die übrigen Einzelempfehlungen zur Verbesserung der Konferenzstruktur im Stufenbereich 5/6, die Aufhebung der Fachleistungsdifferenzierung in Deutsch und die Erweiterung des Spielraums bei der Bildung von neuen Stammgruppen im Zuge der fachübergreifenden Differenzierung im Stufenbereich 9/10 sind, sofern sich in weiteren Berichten ähnliche Empfehlungen ergeben, auf dem Erlaßwege und ohne großen finanziellen Aufwand zu regeln.

Ausgehend von einem in diesen Hinsichten verbesserten Modell stimmen wir mit der an der GSK mit Abstand dominanten Meinung überein, daß die wesentlichen Aufgaben der nächsten Jahre in der Curriculumentwicklung liegen. Sie sollte unseren Erfahrungen nach möglichst schulnah, d. h. in Verbindung mit schulinterner Lehrerfortbildung betrieben werden. Die dafür geeigneten Gremien sind in Gestalt der Fachkonferenzen und Jahrgangs-Fach-Teams bereits gebildet, lediglich für Erziehungsfragen müßten entweder die Klassenkonferenzen in ihren Funktionen gestärkt oder die im Rahmen der Beratung geknüpften Kooperationsbeziehungen formell abgesichert werden. Bei der Curriculumentwicklung ist (nach Anspruchsn-

veau, Produkten und Fristen) künftig präziser zwischen verschiedenen Fächern/Lernbereichen, Jahrgängen (Differenzierungsformen) und Unterrichtsbe- reich/Ganztagsbereich (Übungsstunden, Silentien, Arbeitsgemeinschaften) zu un- terscheiden. Entwicklungsaufträge sollten in diesem Sinne klarer befristet und spe- zifiziert vergeben, allerdings auch entsprechend mit Personal und Sachmitteln aus- gestattet werden.

Ein Teil der Entwicklungsaufgaben kann mit Forschung und Lehrerausbildung ver- knüpft werden (Modellversuche mit schulpraktischen Studien im Dienst der Ent- wicklungsaufgaben einer Schule). Insbesondere die Ausnutzung vorhandener und die Einführung weiterer Medien (von Schulbüchern bis zu Videobändern) sollte derart erprobt werden, daß Lehrerfortbildung damit verbunden werden kann.

Neben einer Reihe von Einzelfragen, die durch präzise Erhebungen an den Schulen geklärt werden können, sind zwei große Forschungsvorhaben zu empfehlen:

Eine Querschnittstudie über den Grad der Homogenisierung bezüglich bestimmter Leistungskriterien, wie sie durch die verschiedenen Differenzierungsmaßnahmen angestrebt wird, und eine Serie von Längsschnittstudien zu speziellen Entwick- lungsverläufen (Gesprächskultur, Methoden der Schüler u. ä.), die so miteinander koordiniert werden sollten, daß der Beitrag verschiedener Funktionsbereiche der Ganztagschulen zu der Gesamtentwicklung der Schüler deutlich wird.

Zur Erprobung einer entsprechenden Methodik (und wegen der Bedeutung für ein zentrales schulpolitisches Argument) ist zunächst eine solche Studie über „Lebens- läufe hochbegabter Schüler“ an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen zu emp- fehlen.

Schließlich sind weitere Fallstudien an anderen Schulen durch andere Forscher zu empfehlen; denn so wertvoll eine Fallstudie heuristisch sein mag, sind doch erst mehrere zusammen als Beweismittel in Entscheidungsfragen geeignet.

Anhang

1. Skizzen von Einzelsituationen

ZWEI KINDER WEINEN

Am Mittag des ersten Schultages, kurz nach halbeins – ein kleiner Junge fragt uns nach einem Telefon. „Dort mußt du reingehen, gleich die Treppe hoch, dann links den Gang hinter den Fenstern im...“ – hier stocke ich. Von hier aus ist es der erste Stock, wenn der Junge dort ist, wird es wie Parterre aussehen. Wir wissen auch noch nicht, daß es hier eine eindeutige Sprechweise und Numerierung gibt.

Ich hatte noch sagen wollen, daß der Gang in eine Halle führe und dort der Fernsprecher sei, da nimmt meine Frau den aufgeregten Jungen an die Hand, erreicht mit ihm den Fernsprechapparat – aber der ist defekt, ausgerechnet heute am ersten Schultag. Also quer durch die Halle zur Verwaltung, ob es ausnahmsweise möglich sei, die Eltern des Jungen über den Dienstapparat zu verständigen, daß er den Bus verpaßt habe: den Bus nach Lüdenscheid, Entfernung fast 20 km, am ersten Tag in der fremden großen Schule.

Es ist ausnahmsweise möglich, zumal ein „Schulforscher“ den Jungen begleitet, für ihn bittet. „Nun sag mir mal eure Nummer!“ Der Junge stockt, weiß sie jetzt nicht. „Na, wie heißt du denn? Dann suchen wir euch im Telefonbuch.“ – „Meykranz“ – „Meykranz mit ai, ei...?“ Der Junge verheddert sich, hat Tränen in den Augen. „Ihr habt doch Telefon zu Hause?“ – „Ja“, bestätigt der Junge und wirkt wieder etwas gefaßter. Während er ein Heft mit seinem Namen im Ranzen sucht, überfliegt die Sekretärin die Reihe im Telefonbuch. Erster Versuch: tüt – tüt – tüt – kein Anschluß unter dieser Nummer ...

Am nächsten Tag erfahren wir, daß es dann doch klappte, der Vater eine Stunde später mit dem Auto da war, alles doch noch gut ging, auch ohne elterliche Schelte. Was wird dieser Junge schreiben, wenn das Aufsatzthema lautet: „Mein erster Schultag“?

Unser vorletzter Tag, wieder weint ein Schüler, diesmal einer aus Klasse 9. Er wohnt in Rönsahl, wo auch unser Hotel steht, wir können ihn mitnehmen. Wir wundern uns – mit vier Jahren Fahrschülerpraxis hat man doch die Erfahrung gemacht, daß man schon irgendwie nach Hause kommt.

Der Schüler erzählt, noch im Auto vor Empörung schluchzend, daß ihn ein Freund in der Schlange wartender Schüler vorgelassen habe. Der Busfahrer habe ihn daraufhin geheißen, sich ganz hinten anzustellen, dies habe er befolgt. Als die Schlange wieder nach vorne gerückt war, schickte ihn der Busfahrer erneut ans Ende und dann nochmals – und nahm ihn dann schließlich gar nicht mit: der Bus sei voll.

Inzwischen sind die Schulforscher zu Insidern geworden, sie ahnen, welche Darstellung der Busfahrer gegeben hätte, und wissen darüber hinaus zwischen Problemen dieser Schule und Problemen jeder Schule zu unterscheiden.

ENDE DER ERSTEN RUNDE

Hier wie anderswo raufen die Schüler. Mit den Augen einer Mutter betrachtet, die nachher die Kleidung waschen und flicken soll, raufen sie zu oft, zu heftig und zu

viel am Boden. Doch Bewegungsdrang ist leichter zu stillen als zu kanalisieren, also wird gerauft.

Wann soll ich eingreifen? Als Mutter wäre ich schon eingeschritten, als Forscher halte ich mich zurück – mal sehen, wann der aufsichtführende Lehrer vorbeikommt, nach welchen Kriterien er eingreift oder zusieht. Neben mir tritt einer gegen ein Schließfach, etwa in Höhe meiner Schulter, der andere überbietet ihn noch. Das ist harmlos, wenn auch laut, weil das Fach leer ist. Es geht nur darum, wer mit einem Schritt Anlauf am höchsten nach einem Gegner treten kann; die beiden könnten das ja auch aneinander ausprobieren, beruhige ich mich.

Zu meinen Füßen hat einer den anderen im „Schwitzkasten“, der andere drückt dem einen mit der Hand die Nase platt, beide lachen. Die Hemden sind beiden längst aus der Hose gerutscht, der Dreck vom Fußboden geht direkt auf die Haut – und dort auch am leichtesten ab, denke ich bei mir. Mit ein paar geschickten Griffen bringen meine beiden Ringer Bewegung in ihre Szene, die beiden anderen lassen von dem Schließfach ab, weitere Schüler drängen hinzu, die ersten Anfeuerungsrufe werden laut.

Wir sagen es fast gleichzeitig, der Kollege, der hinzugetreten ist, und ich: „Ende der ersten Runde!“

EINE SCHLANGE REGENERIERT SICH

Wir stehen an, in der Schlange zur Cafeteria. Man bekommt Getränke dort, Süßigkeiten und Brötchen, solange der Vorrat reicht. Es geht hier nicht so schnell wie drüben an den beiden Schaltern für das warme Essen. Dort wie hier werden die Schlangen durch ein Geländer kanalisiert, ein armdickes Rohr in Hüfthöhe, von den Hausmeistern so einzementiert, wie sie Schüler kennen. Wo das Geländer anfängt, mahnt ein Schild: „Hier geht die Schlange los!“ – Unübersehbar!

Diese Schlange hat die von Reptilien bekannte Eigenschaft der Selbstregeneration, nur wächst sie nicht nur hinten nach, sondern auch in der Mitte. Das geht so: Man lehnt sich gegen das Geländer und unterhält sich mit einem Schüler in der Schlange. Der läßt vor sich etwas Platz, und schwupp, mit einer Andeutung von Unterschwung, kann man sich vor ihm in die Reihe schwingen. Man kann natürlich auch nur so tun und wieder zurückpendeln, wenn man Schwierigkeiten mit darauffolgenden Gliedern der Schlange zu gewärtigen hat. Dann war es – ganz harmlos – wirklich nur ein Mißverständnis, nie im Leben habe man daran gedacht, sich vorzudrängen.

Ich beobachte das Treiben. Habe selbst ein nicht ganz reines Gewissen, denn ich will eine Tasse Kaffee und eine Büchse Fanta holen, was offensichtlich nicht die gleiche Person zur gleichen Zeit trinkt – und auch anderen etwas mitzubringen, ist hier eigentlich nicht erlaubt. Eigentlich heißt, daß natürlich niemand kontrollieren kann, ob zwei Mars, drei Kaugummis, eine Tüte Milch und ein Brötchen schließlich nicht doch in den gleichen Magen wandern. Innerlich bereite ich mich darauf vor, mit der gleichen Empörung, die die Schüler so gut beherrschen, zu behaupten, ich tränke zu Hause immer das Fanta mit einem Schluck Kaffee, besonders, wenn es draußen so kalt sei wie heute. Lehrer unterliegen hier den gleichen Regeln – eigentlich.

Die Schlange vor mir regeneriert sich fröhlich von der Seite her. Erinnerungen steigen in mir auf an jene Zeiten, als beim Metzger der nächste immer ein Erwachsener

war, Kinder haben ja Zeit. Das war im Krieg und in den Jahren danach, und traf es sachlich nicht zu, so paßte es doch zum Geist der Zeit.

Mit dieser Erinnerung an frühere Kränkungen betrachte ich die kleinen Schüler vor mir, die brav wie ich warten. Sie haben möglicherweise im Unterricht gerade etwas über Gleichheit gehört: vor dem Gesetz, zwischen den Rassen, vielleicht von Chancengleichheit hier an der Gesamtschule; sie hatten sicher in den ersten Schultagen erklärt bekommen, daß man sich hier hinten anstellt und auch keine „Mitbringe-Aufträge“ annimmt. In gewissem Sinne stand ich hinter ihnen als das leibhaftige Bildungserlebnis: sieh nur, es ist nicht nur gesagt worden, daß sich die Lehrer hier anstellen, sie tun es wirklich. Ob ich vielleicht doch nur den Kaffee holen und auf mein Fanta verzichten sollte?

Aus meinen Träumen reißt mich eine Lehrerin, die mit freundlich kühler Beharrlichkeit das Gelände räumt. Nachdem sie zwei oder drei Empörungen mit: „Ja, ja, ich weiß!“ hat ins Leere laufen lassen, kommt Bewegung in meinen Teil der Schlange, das Reptil kriecht nicht, sondern schlüpft nun voran, dorthin, wo ich mit Erleichterung und nicht ohne das Gefühl, mich für erlittene Unbill zu rächen, bestellen kann: „Einen Kaffee **und** ein Fanta bitte!“

MAN WILL JA AUCH MAL NACHDENKEN

Wir sprechen über die Stundenpläne der Lehrer. Ein älterer Kollege klagt, aus dieser Schule komme man überhaupt nicht heraus. Ich wende ein, daß er doch zwei Nachmittage frei habe und auch die ersten vier Stunden an einem Vormittag. Er verweist auf die anderen Springstunden in seinem Plan: arbeiten könne er in dieser Zeit nicht. Gewiß, man unterhalte sich mit Kollegen, lese auch das eine oder andere, Mitteilungen der Verwaltung, ein Konferenzprotokoll – aber im Grunde sei das doch vertane Zeit.

Ein jüngerer Kollege, sein Plan ist objektiv viel zerrissener, sieht es anders. Er vergleicht seinen Plan mit dem einer Kollegin an einem benachbarten Gymnasium, sie habe bis zu sechs Stunden hintereinander ohne Verschnaufpause, sei nachmittags richtig „geschafft“, zu keiner geistigen Arbeit fähig, erst abends wieder. Er hingegen schätze die Freistunden. „Man will ja auch mal nachdenken“, sagt er und meint damit, daß man nicht von einer Stunde in die nächste hetzen will, nicht nur schnell umschalten, sondern bedenken will, was eben in dieser Stunde geschah, sich sammeln will für die nächste. Man könne durchaus die Hände dabei gehen lassen, Versuche ab- und aufbauen. Auch lesen, mit Kollegen sprechen? – Ja, auch – aber einfach mal allein sein zu können zwischendurch, das sei eine Annehmlichkeit, die nur diese Schule biete.

DIE OPPOSITION ZWINKERT

„Also Gesamtschule im Prinzip ist gut!“ Ich sitze am Nebentisch, mache Notizen vom vorhergehenden Gespräch. Der Satz ist einen Ton zu laut für den Kreis, in dem er gesprochen wird, ich soll den Satz hören. „Und nun wartest du, daß ich ‚aber‘ sage...“, reagiert der Kollege gegenüber, der das Spiel schon kennt.

In dieser Runde werden Witze über die DDR, den Kommunismus und russische Erfinder erzählt, auch der von zwei Landstreichern, die den Kapitalismus für sich entdecken. Natürlich muß ich mitlachen, auch über einige Bemerkungen zum Schulbe-

trieb: wie Kollege X seine Klasse suchte, wie Kollege Y von den Schülern ausgetrickst wird, die behaupten, sie müßten jetzt unbedingt zum Bus, wie viele Minuten von einer Sportstunde übrigbleiben, wenn sich die Schüler in Ruhe aus- und wieder anziehen.

Zuerst dachte ich, das klänge verbittert, lauschte nach hämischen Untertönen, spürte dem Kreis unter der Überschrift „subversiver Antikommunismus“ nach. Heute bin ich weiter, höre auch das Wohlwollen in der Ironie, weiß, daß in dem Kreis auch wechselseitig geflächst wird, nicht nur sanft. Wogegen sich diese Opposition richtet, das sind nur die in ihren Augen hundertprozentigen Gesamtschulfreunde, Leute, die Fehler nicht wahrhaben wollen, Mängel verschweigen, Pannen vertuschen möchten. Solche Leute werden aufgezogen, vom Nebentisch aus, mit gerade hinreichender Lautstärke.

Ich habe mitlachen müssen, habe die Aufforderung nicht krampfhaft überhört. Die Opposition hat mir zugezwinkert.

ÄNGSTE KEHREN WIEDER

Wenige Lehrer sagen, wir möchten sie bitte nicht im Unterricht besuchen, und nur einer bleibt dabei. In Gesprächen darüber wird immer dieselbe Erinnerung wach: wie es damals war, als der Schulrat kam.

Wir selbst können auch noch ein Lied davon singen. Bei uns war es ein grauer VW, der die Gefahr signalisierte. Unangemeldet, selbstverständlich, nicht gerade unfreundlich, aber preußisch unbestechlich der eine. Dieser ließ zu, daß man von Normen abwich, sofern man es begründen konnte und wenn sonst alles stimmte: der Lehrbericht, die Versäumnisliste. Wenn die Hefte der Kinder nach kontinuierlicher Arbeit aussahen, wurde nach der schriftlichen Vorbereitung des apl. Lehrers nicht gefragt.

Der andere war in ganz Hessen bekannt. Seinen Einstand gab er immer damit, daß er die jungen Lehrer vor der Vereidigung nach irgendeinem Artikel der Verfassung fragte und ihn auswendig hören wollte. Da mußten viele Lehramtsanwärter ein zweites Mal kommen, bevor der feierliche Akt vollzogen wurde. Kurz darauf, bei der ersten Besichtigung, nahm die junge Lehrerin hin, daß der Schulrat im Klassenraum vom Unterricht (den er schon vor der Tür zur Kenntnis genommen hatte) wenig Notiz nahm, statt dessen in aller Ruhe das Lehrerpult und darin die Handtasche inspizierte.

Solche gemeinsamen Erinnerungen an die Segnungen einer gewissenhaften Schulaufsicht lockern auf. Wir dürfen doch mitkommen. Aber die Erinnerung sitzt tiefer: „Eine richtige Stunde war das ja eigentlich nicht.“

Ich weiß auch noch, was eine richtige Stunde ist. Sie geht vorne mit Übung oder Wiederholung los, mit Anknüpfung oder Motivation. Dann kommt das Neue, das Überraschende, eine Frage, ein Problem, Spannung muß sich ausbreiten, die Kinder fiebern nach Erkenntnis, ringen um die Sache, kämpfen sich durch Widerstände. Der Lehrer rückt nur: die Sache in den Mittelpunkt, den Gegenstand ins richtige Licht, die eine oder andere Schüleräußerung zurecht. Am besten macht er das, wenn schon nicht im Gesprächskreis, dann wenigstens von hinten oder lässig am Fenster lehrend von der Seite. Das zeigt, er hat die Klasse in der Hand, locker wirkt dabei noch besser als fest. Dann macht es in allen Schülerköpfen gleichzeitig „Aha“, und es sind noch genau 15 Minuten Zeit, um gemeinsam mit den Schülern den Merktext zu formulieren oder eine vorbereitete Tabelle auszufüllen oder drei

Anwendungsaufgaben zu lösen. Die Stunde ist rund, und wie eine Klecks Sahne obenauf kommt bis zum ersten Ton der Glocke in einem Satz die Hausaufgabe. Perfekte Lektionen haben wir da vorzumachen gelernt.

Schlimm ist nur dran, wer daran wirklich geglaubt hat, wer sich ehrlich bemühte (und nicht nur augenzwinkernd oder mit sportlichem Ehrgeiz), aus jeglichen 45 Minuten eine „richtige Stunde“ zu machen. Der findet sich nun nämlich in dem Dilemma, daß viel Vernünftiges, was er tut, nicht diesem Schema entspricht. Je besser sein Unterricht wird, desto seltener hält er „richtige Stunden“. Nur sagt ihm das keiner. Denn weil er ja weiß, daß er selten „richtige Stunden“ hält, hat er Angst, jemanden in seine Klasse zu lassen.

Schlimmer noch ist daran, daß man sich tröstet, man könne eben nicht ein Lehrerleben lang in jeder Woche 28 perfekte Stunden halten; daß man sich insgeheim mit seiner Mittelmäßigkeit abfindet, während man doch – objektiv betrachtet – immer routinierter wird und immer seltener das Korsett benötigt, als das jene Musterlektionen bestenfalls einmal gedacht waren.

„Aber das haben wir euch doch immer gesagt“, höre ich meinen alten Ausbilder raunen, „daß ihr euch später freischwimmen sollt, auch von den Musterlektionen.“ Gesagt schon, nur können wir den grauen VW nicht vergessen, die Verfassungsartikel und das Kramen in der Handtasche – mit den Ängsten kehrt das Korsett wieder.

2. Elternbrief 5. Schuljahr

An die Eltern des 5. Schuljahres

Liebe Eltern,

vor Beginn des neuen Schuljahres möchten wir Sie und natürlich auch unsere künftigen Schüler der Gesamtschule mit einigen Regelungen vertraut machen.

Wir bitten Sie,

- die folgenden Angaben zu beachten und
- die nötigen Besorgungen zu machen.

1. *Der erste Schultag*

Der erste Schultag ist am 14. August 1978. An diesem Tage dauert der Unterricht für die Schüler des künftigen 5. Schuljahres von **10.00 – 12.00 Uhr**.

Ein Bus fährt durchs Volmetal und hält an jeder öffentlichen Haltestelle. Abfahrt Radermühle: 9.20 Uhr.

Die Schüler und Schülerinnen aus Rönsahl fahren um **9.30 Uhr** ab Rönsahl/Schule. Der Bus hält an jeder Haltestelle bis zur Gesamtschule.

Des weiteren fahren Busse durch nachstehend aufgeführte Ortschaften:

9.13 Uhr ab Mühlenschmidthausen	9.15 Uhr ab Berken Mühle
9.29 Uhr ab Limpurg	9.17 Uhr ab Halzenbach
9.10 Uhr ab Feld	9.25 Uhr ab Holt
9.13 Uhr ab Loher Hammer	

Schüler aus Halver können um **8.54 Uhr** mit einem Bus von Halver-Postamt fahren.

Meinerzhagener Kinder benutzen Linienbusse.

Die Lüdenscheider Kinder können um **9.05 Uhr** ab Sauerfeld fahren.

Die Rückfahrt erfolgt um **12.00 Uhr**.

Interessierte Eltern können am ersten Schultag mitkommen.

2. *Klasseneinteilung*

Ihr Sohn/Ihre Tochter ist in die Klasse 5.____ aufgenommen.

Die Schüler versammeln sich am ersten Schultag im Forum der Gesamtschule.

3. *Ganztagsbetrieb*

An den Tagen, an denen die Schüler an Nachmittagsveranstaltungen teilnehmen, können sie in der Schule zu Mittag essen. Dazu müssen sie z. Z. täglich DM 2,50 mitbringen, um am Essensmarkenautomaten die Essenskarte für den Tag beziehen zu können.

4. *Lernmittelfreiheit*

Wie Sie wissen, setzt sich die Schülerschaft der Gesamtschule zusammen aus Schülern, die sonst die Haupt-, Real- oder Höhere Schule besuchen würden.

Jede dieser Schularten hat eigene Bücher für die einzelnen Fächer, dagegen gibt es für die Gesamtschulform noch keine eigenen Lehrbücher. Wir suchen deshalb die pädagogisch modernsten Bücher aus, mal eines der Hauptschule, mal eines des Gymnasiums. Meistens brauchen wir Ausschnitte aus mehreren Büchern. Außerdem stellen wir viele Arbeitsblätter für die Schüler in der schuleigenen Druckerei her.

Wir sind eine Ganztagschule, und Ihr Kind bekommt in der Regel keine Hausaufgaben auf. Der gegebene Ort für die Bücher ist daher die Schule, die bemüht ist, einen reichen Bücherbestand aufzustocken und grundsätzlich jedes in der Schule benutzte Buch auch ausleihbar zu machen. Damit ist eine Vielfalt an Büchern jederzeit für die Kinder und evtl. auch für Sie verfügbar.

Alle Schüler bekommen im Verlauf der ersten Woche ein Schließfach zugeteilt, in das sie Unterrichtssachen jeder Art einschließen können. Obwohl die Schultaschen normalerweise in den Schließfächern bleiben, legen wir Wert darauf, daß die Schüler einmal wöchentlich ihre Hefte den Eltern vorlegen.

5. Schreibmaterialien und Schreibgeräte

Die Schüler des Jahrgangs 5 benötigen folgende Hefte:

- 2 Hefte DIN A 4 perforiert/liniert mit Rand (Deutsch/Englisch)
- 4 Hefte DIN A 4 perforiert/rautiert (Gesellschaftswissenschaft, Biologie, Arbeitslehre, Religion)
- 2 Hefte DIN A 4 kariert (Mathematik)
- 4 Hefte DIN A 5 kariert
- 1 Notenheft DIN A 4

Die Schüler benötigen folgendes Schreibgerät:

- 1 Marken-Schulfüller
- 1 Bleistift weich (z. B. Faber etwa 2 B)
- 1 Bleistift hart (z. B. Faber Nr. 3 H)
- 6 Buntstifte oder Filzstifte in verschiedenen Farben
- 1 Zirkel im Etui (auch als Stechzirkel verwendbar)
- 1 Kunststofflineal 30 cm
- 1 Geo-Dreieck (z. B. Aristo)
- 1 Vorhängeschloß (für Schließfächer) Sicherheitsschloß
- 1 Zeichenblock DIN A 3
- 1 Deckfarbenkasten
- 1 Schere
- 1 Tube Alleskleber

Zur Aufbewahrung dieser Sachen empfehlen wir eine nicht zu große Schultasche, eine flache Tasche oder einen Stoffbeutel mit Bandzug.

Das Schwimmzeug und die Sportsachen sollten in einem Plastikbeutel aufbewahrt werden, um ein Anfeuchten anderer Sachen im Schließfach zu vermeiden.

Mit freundlichen Grüßen

(Scholz)
Stufenleiter I

3. Arbeitschronik im Stundenplan (Kierspe 14. 8.–1. 9. 1978)

(Bei paralleler Tätigkeit: oberhalb des Trennungsstriches Ursula Diederich, unterhalb Jürgen Diederich)

ZEIT	8.00	8.50	9.55	10.45	11.40	12.30	13.55	14.25	15.15	
14. 8. Mo	Lehrer- konferenz		<u>Aufnahmefeier und Führung Jahrgang 5</u> <u>Stufenkonferenz Jahrgang 11–13</u>					Stufen- konferenz Jahrgang 9/10	Stufen- konferenz Jahrgang 7/8	
15. 8. Di	Kl 5.4	Ma 5.4	En 5.1	Bi 5.4	De 5.5		<u>Fachkonferenz Deutsch</u> <u>Fachkonferenz Technik</u>			
16. 8. Mi	Tutoren- wahl 11					Te 7.7. Stundenpläne WP I 5.1 bis 10.7	<u>Fachkonferenz Kunst</u> <u>Fachkonferenz Chemie</u>			
17. 8. Do	Kl 5.6	Fa 5.7	Ma 5.4	En 5.6	En 5.7		<u>Fachkonferenz Englisch</u> <u>Fachkonferenz Mathematik</u>			
	Mu 7.4	Te 7.5	De 7.4	Ge 7.4	Ch 7.4					
18. 8. Fr		Ge 5.6	Fi 5.6	Fi 5.7	Mu 5.2		<u>Fachkonferenz Gesellschaftslehre</u>			
		En 9.4	Ma 9WP	De 9.4	De 9.4					
21. 8. Mo	Ku 5.1	Ma 5.2	Vorbe- reitung	Kl 5.3		Fragen an den	Te 5.1 5.2	Te 5.1 5.2		
	Ge 6.2	Bi 6.2	zu	Ph 6.1	Ph	Schul- leiter	Ph 6.3	Bi 6.3		
	oooooooo	oooooooo	12.30	oooooooo	oooooooo		oooooooo	oooooooo		
22. 8. Di	Fb5.6	Bi 6.1	Lehrer	oooooooo	oooooooo		<u>Stufenkonferenz Jahrgang 5/6</u>			
	Ph 6.6	Nachge- spräch	Vorge- spräch	Ge 6.2	Ge 6.4					
	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo					
23. 8. Mi	<u>Stufensprecher -Wahl Jg. 5/6</u>						<u>Beginn der Ar- beitsgemein- schaften für alle Jahrgänge</u>			
	Ge 6.3	Nachge- spräch	Ph 6.1	Ph 6.2	Ge 6.1		Ph 6.5			
	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo		oooooooo			
24. 8. Do	oooooooo	Bi 9.2.	Organi- sation	oooooooo	oooooooo		<u>Weitere AGs Jahrgang 5/6</u>			
	Ge 6.6	einge- laden	Ge 6.3	Pläne	Ph 6.6					
	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo	oooooooo					
25. 9. Fr		Ober- stufen Büro	oooooooo	Ge 6.7	Ge 6.8	Ge 6.5		De 8.7	De 8.8	
		Verlaufsprot.	oooooooo	oooooooo	oooooooo			Differenzierung De 8.8	De 8.7	
28. 8. Mo		Stundenplan- änderungen	De Dif. 8.7/8	Terminver- einbarungen	Ge 6.7	Vorge- spräch 9–13	De Dif 8.1/2	WP II 9		
	Bi 6.4	Bi 6.8	De Dif 8.7/8				Bi 6.7	Latein		
	oooooooo	oooooooo	oooooooo				oooooooo			
29. 8. Di	7.5/6	Latein 13ab11	8.3/4	Latein 13ab 9	8.1/2					
	Ma Dif	De Dif	8.3/4	8.3/4	8.1/2					
	7.5/6									
30. 8. Mi	Informationsbesuch in Gummersbach Stadtdirektor und Schuldezernent						<u>Bibliotheks AG Schulpsychologie</u>			
31. 8. Do	Pädagogik 11		Schülerrat: Sitzung, Nachgespräch Wahlvorbereitungen				<u>Gespräch mit der Schulleitung</u>			
1. 9. Fr	Ph 7	Ma Dif	Ma Dif	Ma Dif		Jahrgang 7 Ma-Team	<u>Pädagogik 12 Leistungskurse Pädagogik 13</u>			
	WP I	7.7/8	7.1/2	7.9						

Zeichenerklärung: Ziffern: 6.4 = Klasse, 7.1/2 = Kopplung 7.1 mit 7.2 bei Differenzierung (Dif), sonst = Jahrgang

Kl = Klassenlehrerstunde, F = Führung (i = innen, a = außen, b = Bibliothek), WP (I oder II) = Wahlpflichtbereich; im übrigen die Fächer: **Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Gesell-**schaftslehre, **Mathematik, Physik, Musik.** oooooo = standardisierte Protokollführung.

Benutzte Literatur:

- Arbeitsgruppe:
Information Strukturbereich Gesamtschule, Informationen. Düsseldorf 1978/79
- Deutscher Ausschuß
für das Erziehungs-
und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, bes.
S. 59ff., S. 267ff.
- Diederich, J.: Fördern im Kernunterricht. Hannover 1973
- Fend, H.: Schulklima. Weinheim 1977
- Zentrale Arbeits-
gruppe im Gesamt-
schulversuch NW: Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Erlaßsammlung, 3. Aufl. 1976,
Ergänzung 1977, Ergänzung (Stand 1. 1.) 1978
- Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806).
Zitiert nach: Kleine Pädagogische Texte, Bd. 25. Weinheim 1952
- Kounin, J. S.: Techniken der Klassenführung. Bern/Stuttgart 1976
- Mayntz, R.: Soziologie der Organisation. Reinbek 1963
- Wulf, Ch.: Der Lehrer als Berater. Beratung in der Schule.
Beides in: Hornstein, W./Bastine, R./Junker, H./Wulf, Ch. u. a.: Bera-
tung in der Erziehung. Frankfurt 1977, S. 640ff.

Literaturhinweise

(Für Leser, die sich mit bestimmten in der Fallstudie behandelten Aspekten allgemeiner und gründlicher auseinandersetzen wollen)

Keim, W.: Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1973

Raschert, J.: Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment. Stuttgart 1974

Pädagogisches Zentrum: Gesamtschul-Informationen. Berlin 1968ff.

Eigler, G. u. a.: Lernen in der Ganztagschule. Frankfurt 1977

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule: Gesamtschule als Ganztagschule. Bochum 1976

Lohmann, J.: Die Ganztagschule. Heilbrunn 1967

Etzioni, A.: Soziologie der Organisationen. München 1967 u. ö.

Isenegger, U.: Schulen und Schulsysteme. München 1977

Peter, H.-U.: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim 1973

Döring, P. A. (Hrsg.): Große Schulen oder kleine Schulen? München 1977

Fatke, R.: Schulumwelt und Schülerverhalten. München 1977

Schreiner, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Frankfurt 1973

Baumert, J./Raschert, J.: Vom Experiment zur Regelschule. Stuttgart 1978

Berg, H.-Ch.: ...gelernt haben wir nicht viel... Braunschweig 1976

Fend, H.: Soziologie der Schule I-IV. Weinheim 1974/79

Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. 10. Aufl. Stuttgart 1977

Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 3./4. Aufl. 1964

Messner, R./Rumpf, H.: Didaktische Impulse. Wien 1971

Hopf, D.: Differenzierung in der Schule. Stuttgart 1974

Keim, W.: Schulische Differenzierung. Köln 1977

Yates, A. (Hrsg.): Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim 1977

Lingelbach, K.-Ch. (Hrsg.): Materialien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg 1975 u. ö.

Hornstein, W. u. a.: Beratung in der Erziehung. Frankfurt 1977

Betzen, K./Nipkow, E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule Gesellschaft. München 1971 u. ö.

Gahlings, I./Moering, E.: Die Volksschullehrerin. Heidelberg 1961

Nöth, W.: Zur Theorie beruflicher Sozialisation. Kronberg 1976

Agrarsoziale Gesellschaft (Hrsg.): Planungsrahmen für Schul- und Bildungseinrichtungen in ländlichen Gebieten. Göttingen 1971

Preissler, G. (Hrsg.): Raumordnung und Bildungsplanung. Frankfurt 1968

Rolff, H.-G. u. a.: Die Stufenschule. Stuttgart 1974

ISBN 3-506-88901-X