

Peter Brammer

Schulentwicklung und Schulreform – konkret

Erste Dokumente
der Konzeptentwicklung der
Georg-Christoph-Lichtenberg
Gesamtschule
IGS – Göttingen – Geismar



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



Schulentwicklung und Schulreform – konkret





Peter Brammer

Schulentwicklung und Schulreform – konkret

Erste Dokumente der Konzeptentwicklung der
Georg-Christoph-Lichtenberg Gesamtschule
IGS – Göttingen – Geismar

„Man muss etwas Neues denken, um etwas Neues zu sehen.“



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2015

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2015

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2015

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

ISBN 978-3-95404-947-9

eISBN 978-3-7369-4947-8



VORWORT

In diesem Buch wird nicht weniger dokumentiert als ein entscheidendes Kapitel der Göttinger Schulgeschichte, die vor 40 Jahren mit der Gründung der beiden heute nach Georg Christoph Lichtenberg und den Geschwistern Scholl benannten Gesamtschulen eine völlig neue Entwicklung genommen hat.

Maßgeblich für den Erfolg des Integrierten Gesamtschulangebots in unserer Stadt war das 1970 von Peter Brammer verfasste und ein Jahr später von ihm als Diplomarbeit vorgelegte „Ur-Konzept“, dessen Umsetzung und Bewährung in der schulischen Praxis er später über viele, viele Jahre als Schulleiter der IGS begleiten konnte. Wie die Schulreformpolitik der 70er für Göttingen konkrete Formen annahm – das lässt sich auf den nächsten 200 Seiten dieser profunden „Quelle“ finden, die eine spannende Lektüre verspricht.

Ich bin Peter Brammer und allen, die ihn bei dieser Veröffentlichung unterstützt haben, dankbar. Sie ermöglichen ein einzigartiges Dokument Göttinger Schulgeschichte, die im Sommer 2015 mit der Eröffnung der dritten Integrierten Gesamtschule in unserer Stadt einen weiteren Höhepunkt erlebt, der noch einmal bestätigt, wie richtig und wichtig die schulpolitische Weichenstellung vor über 40 Jahren war.

STADT GÖTTINGEN

(Rolf-Georg Köhler)

Oberbürgermeister





Inhaltsübersicht

Vorwort des Autors 9

Teil I

Einführende Worte von Prof. Hermann Veith..... 15

Einführende Worte von Prof. Hans Martin Stimpel 19

Einführung Peter Brammer..... 21

**Entwurf eines Strukturplanes für die integrierte Gesamtschule der
Sekundarstufe I – konkretisiert an einem Planungsbeispiel- Abschrift einer
Diplomarbeit, erstmals vorgelegt im Dezember 197127**

Teil II

**Daten, Zahlen, Fakten und Weichenstellungen aus den Anfängen der der
Planung für eine Integrierte Gesamtschule in Göttingen-Geismar bis zum
Unterrichtsbeginn 1975.....167**

Teil III

Veröffentlichungsübersicht 215





Vorwort

„Man muss etwas Neues denken, um etwas Neues zu sehen“

Die Georg-Christoph-Lichtenberg Gesamtschule konnte am 9. August 1975 ihren Unterricht mit sechs 5. Klassen aufnehmen. Der Weg dahin war nicht nur lang und voller Hindernisse, sondern zugleich auch voller Optimismus, Hoffnung, Elan, Leidenschaft und Zuversicht.

Dem Schulstart voraus gegangen war eine mehr als fünfjährige Initiativ- und Planungsphase. Die Entwicklung stand vor der Anwendung, vor dem Praxistest. Der erste Konzeptentwurf, der „Entwurf eines Strukturplanes für eine Gesamtschule in Göttingen-Geismar“, wurde von mir auf Bitten des damaligen Schulträgers, des Landkreises Göttingen, im Herbst 1970 verfasst und im November 1970 dem Schulträger sowie dem „Arbeitskreis Gesamtschule“ vorgestellt. Dieser Konzeptentwurf wurde zur Grundlage der ersten Kreistagsbeschlüsse im Jahr 1971 und der Genehmigungsverfahren für eine offizielle Planungsgruppe durch den Niedersächsischen Kultusminister. Er ist unter Punkt 8 der Diplomarbeit abgedruckt.

Die Idee, diesen ersten Konzeptentwurf zu einer Diplomarbeit auszuweiten, wurde durch einen neuen Studiengang der Pädagogischen Hochschulen in Niedersachsen befördert. Dieser Diplomstudiengang ermöglichte einen Abschluss in Pädagogik neben einer vollen Berufstätigkeit als Lehrer. Das Ergebnis konnte ich im Dezember 1971 unter dem Titel: „Entwurf eines Strukturplanes für die integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I – konkretisiert an einem Planungsbeispiel“ vorlegen. Betreut hat diese Arbeit Prof. H.M. Stimpel von der Pädagogischen Hochschule in Göttingen, begleitet war sie durch umfangreiche Literaturrecherchen, viele Gespräche mit Kollegen und Bildungspolitikern sowie Besuche an gerade angelaufenen Gesamtschulen.

Zum 1. August 1971 wurde ich durch den Niedersächsischen Kultusminister zum Leiter der nun offiziellen Planungsgruppe für eine „Gesamtschule in Göttingen-Geismar“ berufen. Der Konzeptentwurf, der zugleich auch einen Vorschlag für die Organisation der Planungsgruppe enthielt, war für mich während der nun folgenden vierjährigen Planungsphase bis zum glücklichen Unterrichtsbeginn im Sommer 1975 eine bedeutsame Orientierungshilfe. Die Arbeit lag im Planungsgruppenbüro, das wir im Verwaltungsgebäude des Landkreises beziehen konnten, auf meinem Schreibtisch, sie war stets gegenwärtig, mit anderen Worten der Humus, auf dem die nun beginnende Planungsarbeit wachsen konnte. In diesem Sinne soll der hier vorgelegte wört-



liche und unveränderte Nachdruck als Dokument und Belegstück der Entstehungsgeschichte der Schule dienen.

Es existieren nur noch zwei Exemplare der ersten Fassung von 1971. Ein Exemplar in der Universitätsbibliothek Göttingen in einem nur noch mit Mühe zu lesendem Zustand als Nassdruckkopie und ein weiteres Exemplar als Schreibmaschinendurchschlag. Von diesem Exemplar wurde die vorliegende Fassung wörtlich, aber unter Berücksichtigung einiger Regeln der neuen Rechtschreibung, abgeschrieben.

In der Schlussbemerkung zu meiner Diplomarbeit heißt es: „Die vorliegende Arbeit wird nur dann den ihr durch die Formulierung des Themas vorgegebenen Zweck erfüllen können, wenn sie während der noch bevorstehenden Planungsphase für das IGS-Projekt in Göttingen-Geismar und natürlich erst recht mit Beginn des Unterrichts an dieser Schule einer ständigen, an wissenschaftlicher Forschung besonders im Hinblick auf bereits begonnene IGS-Versuche im In- und Ausland orientierten Ergänzung, Erweiterung und Korrektur unterzogen wird. In diesem Sinne möchte diese Arbeit ein Arbeitspapier sein.“

Während der Planungsphase bis zum Schulbeginn im Sommer 1975 haben mehr als einhundert Kolleginnen und Kollegen aus allen Schulformen, Kommunalpolitiker aller Parteien, Eltern, Freunde und Unterstützer unseres Gesamtschulprojektes und eine wissenschaftliche Begleitung der Universität Göttingen unter Leitung von Prof. Dr. H.G. Herrlitz an der Konkretisierung des Schulkonzeptes gearbeitet, freiwillig und mit großen Engagement. Ihnen allen ist es zu verdanken, dass zum Schulstart im Sommer 1975 ein zukunftsweisendes Schulkonzept vorlag. Mein ausdrücklicher Dank gilt an dieser Stelle Herrn Prof. H.M. Stimpel sowie Herrn Prof. Dr. H.G. Herrlitz vom Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen. Herr Prof. Stimpel hat unser Projekt vor allem in der Phase vor der offiziellen Einrichtung einer Planungsgruppe durch das Kultusministerium vielfältig unterstützt und gefördert. Herr Prof. Herrlitz war Leiter der wissenschaftlichen Begleitung des Göttinger Gesamtschulprojektes. Ohne seine wissenschaftliche Reputation und die zahlreichen inhaltlichen Impulse und Veröffentlichungen durch die wissenschaftlichen Begleitung wäre es wohl kaum gelungen, das Gesamtschulkonzept und damit auch die folgende Schulpraxis zu dem überregionalen Erfolg zu führen, der der Schule dann tatsächlich zu Teil wurde.

Aufgenommen haben wir in diese vorliegende Veröffentlichung als Ergänzung zu den vorliegenden Veröffentlichungen auch eine Chronik, die viele Daten, Fakten und Weichenstellungen aus den Anfängen der Planung bis zum Schulstart auflistet. Diese Chronik dokumentiert die Komplexität des Planungsprozesses und seine Vielschich-



tigkeit. Sie wurde von mir 2012 zusammengetragen. Die Quellen waren alte Planungsgruppenakten, die noch in der Schule lagerten. Diese Chronik ist ausdrücklich eine Ergänzung zu bereits vorliegenden Veröffentlichungen vor allen des wissenschaftlichen Begleitprojektes „SIGS“ – Soziale Interaktion in der Gesamtschule.

Peter Brammer





Teil I



Einführende Worte von Hermann Veith

Im Jahr 2011 wurde die Georg-Christoph-Lichtenberg Gesamtschule Göttingen-Geismar mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet. Unter den zur Preisverleihung eingeladenen Gästen befand sich auch der ehemalige Schulleiter Peter Brammer. Er hatte die Schule von 1975 bis 2002 fast drei Jahrzehnte lang umsichtig geführt und mit seiner unermüdlichen pädagogischen Energie nachhaltig in die Erfolgsspur gesetzt. Auch wenn er stets betont, dass sich die Schule von Anfang an als Teamschule verstand und es deshalb vermessen wäre, einzelne Konzepte mit bestimmten Personen zu identifizieren, ist in Vielem was die Schule heute ausmacht, Peter Brammers Handschrift zu erkennen.

In dem vorliegenden Band, der nicht grundlos im Cuvillier Verlag Göttingen erscheint, werden die ersten Planungsentwürfe aus den Jahren 1970 und 1971 dokumentiert. Peter Brammer gehörte damals zu der Initiativgruppe, die am 16. März 1970 im „Sozioökonomikum“ auf dem Campus der Georg-August-Universität den „Arbeitskreis Gesamtschule“ gründete. Seine Vorstellungen, wie die neue Schule aussehen könnte, skizzierte er in einem ersten Grundsatzpapier unter der behutsam gewählten Überschrift „Entwurf eines Strukturplanes für das Gesamtschulprojekt Göttingen-Geismar“ im Oktober 1970. Dem Entwurf folgte ein Jahr später ein ausformuliertes Konzept, in dem Peter Brammer, der zwischenzeitlich zum Leiter der eingerichteten Planungsgruppe avancierte, darlegte, wie eine nach erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen eingerichtete und nach pädagogischen Einsichten ausgestaltete Integrierte Gesamtschule am Standort Göttingen aufgebaut und entwickelt werden könnte.

Die entscheidenden praktischen Anregungen erhielt er aus seiner beruflichen Arbeit als Lehrer an mehreren Schulen und Schulformen. Theoretisch ließ er sich im Rahmen seiner berufsbegleitenden Studien am Pädagogischen Seminar inspirieren, wo er als „Gasthörer“ an den von Heinrich Roth, Hartmut von Hentig und Hans Martin Stimpel geleiteten Lehrveranstaltungen über „Schulreform“ und „Gesamtschulentwicklung“ teilnahm. Mit der Genauigkeit des Erziehungswissenschaftlers und dem praktischen Sinn des Pädagogen verfasste er schließlich den hier vorliegenden „Konzeptentwurf für eine Gesamtschule für Göttingen“, den er selbst als Orientierungsrahmen für die Planungsgruppenarbeit verstand. Gleichzeitig reichte er die Schrift im Dezember 1971 als Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen,

Abt. Göttingen, ein. Die Rückmeldungen waren überzeugend und der Text, der nachfolgend in unveränderter Form erscheint, zeigt Brammers Anteil an der Konzeptentwicklung der Geismarer IGS.

Mit dem Abstand von vier Jahrzehnten erscheint die Schrift als ein zeithistorisches Dokument bundesdeutscher Schulreform und regionaler Schulentwicklung. Getragen von der damals wirkmächtig gewordenen Leitidee der Emanzipation durch Bildung stellt Peter Brammer die Frage, wie sich die großen Reformziele einer auf Modernisierung ausgerichteten Bildungspolitik – Chancengleichheit, Integration und Demokratisierung – in organisatorische Strukturen, institutionelle Handlungsformen und pädagogische Praktiken überführen lassen. Schon diese ambitionierte Fragestellung macht deutlich, dass die Akteure wussten, dass es eben nicht nur um eine IGS für Göttingen ging, sondern um ein Schulmodell, das die bundesdeutsche Schullandschaft verändern könnte. Auch deshalb ist es bemerkenswert, dass sich Peter Brammer in seiner Argumentation gerade nicht auf damals wieder in Mode kommende reformpädagogische Erziehungslehren des frühen 20. Jahrhunderts bezieht, sondern sich konsequent auf empirische Forschungsbefunde beruft und stützt. Weil eine zu frühe Leistungsdifferenzierung nachweislich soziale Selektionseffekte begünstigt, so die Begründung, müsste das Schulsystem, um demokratischen Ansprüchen zu genügen, auf integrativen Organisationsmodellen aufbauen. Wenn die Schülerschaft an den integrierten Sekundarschulen heterogen ist, müssen Gruppenbildungsprozesse und Teamarbeit ins Zentrum der pädagogischen und didaktischen Gestaltung rücken. Dies alles wiederum setzt voraus, dass die am Schulleben beteiligten Gruppen untereinander und miteinander Gelegenheiten erhalten, Sachverhalte und Probleme, die sie alle betreffen, demokratisch zu klären und zu regeln.

Vieles von dem, was Peter Brammer damals schrieb, ist auch heute noch aktuell. Vergegenwärtigt man sich die entgegenkommenden Rahmenbedingungen, unter denen die Schulgründung damals stattfand – eine mehrjährige Planungsphase und die Möglichkeit, das Schulgebäude und die Klassenräume nach pädagogischen Gesichtspunkten zu entwerfen – dann erscheint gerade diese ausgedehnte Vorbereitung unter Einbeziehung der Eltern im Stadtteil und der dabei stattfindenden intensiven wissenschaftlichen Begleitung durch das Pädagogische Seminar als eine herausragende Besonderheit. Ja, es klingt geradezu märchenhaft, wenn die Mitgliedern des Planungsteams mit der Arbeitsgruppe von Prof. Hans-Georg Herrlitz, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Studierenden gemeinsame Lehrveranstaltungen durchführen, um sich über curriculare, didaktische, methodische und pädagogische Fragen oder das innova-



tive Tischgruppenkonzept zu verständigen. Auch unter dieser Perspektive lohnt sich die Lektüre.

Prof. Dr. Hermann Veith
Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaften



Einführende Worte von Hans Martin Stimpel

Niemand konnte voraussehen, dass aus diesem „Entwurf eines Strukturplanes für die Integrierte Gesamtschule...“, der 1971 als Diplomarbeit vorlag, in Göttingen-Geismar eine Schule entstand, die – den wichtigsten im Strukturplan formulierten Zielen folgend – vier Jahrzehnte später den Deutschen Schulpreis gewann. In den Medien wurde im Jahr 2011 von ihr vielfältig berichtet – bis hin zu der euphorischen Wertung: „Göttinger IGS ist Deutschlands beste Schule“ (Göttinger Tageblatt). Der Verfasser des Strukturplanes war ab 1971 Leiter der Planungsgruppe und von 1975 bis 2002 ihr erster Schulleiter.

Es zeugte in den Jahren um 1970 von Mut und Innovationswillen, einen der vierzig in Deutschland genehmigten Gesamtschulversuche zu planen und dabei unter anderem inmitten eines mehrgliedrigen Schulsystems die Absicht anzukündigen, eine Schule zu gestalten, die – so hieß es im Strukturplan- „ihre Berechtigung nur dann glaubwürdig vertreten“ könne, wenn sie nachweist, eine „gerechtere, humanere aber auch leistungsfähigere und damit bessere Schulform zu sein als das traditionelle dreigliedrige Schulwesen.“

Die dem Strukturplan folgende Konzeption der Planungsgruppe sah eine neue Schule vor, die vor allem im Bereich der Differenzierung, der Inhalte, der Lernzielbestimmung und -kontrolle, der Mitbestimmung aller am Bildungsprozess beteiligten Gruppen sowie im Bereich des Schulbaus neue Wege gehen sollte. Vorgesehen waren von vornherein: „Ganztagsunterricht, Teamunterricht“ sowie eine „demokratische Schulverfassung“.

Es dauerte noch vier Jahre, bis der Unterricht – zunächst in angemieteten Räumen einer benachbarten Schule – im Sommer 1975 beginnen und erst 1981 vollständig in einem eigenen neu errichteten Schulgebäude in der geplanten Weise durchgeführt werden konnte.

Schon die Planungsgruppe, erst recht aber die nachfolgende Praxis, die den vorgegebenen allgemeinen Zielen im Strukturplan folgte wie der „Gleichheit der Bildungschancen“, der „Integration“ und der „Demokratisierung“, stellte an alle an diesem Reformprojekt Beteiligten hohe, bis an die Grenzen ihrer Kraft gehende Anforderungen. Aber auch die Tatsache der Verleihung des Schulpreises 2011 zeigt zugleich, dass die Schule den damals gesetzten Zielbestimmungen so weit gerecht werden konnte, wie es unter den gegebenen Bedingungen möglich war. Das hohe Engagement des Lehrerkollegiums und der Schulleitung erfuhr hierbei auch manche wertvol-



le Ergänzung und Unterstützung, von der hier nur diese genannt wird: Die intensive Begleitforschung, die unter anderem Einrichtungen wie das „Team-Kleingruppen-Modell“ und die grundlegend veränderten Formen der Evaluation in Form von differenzierten Lernentwicklungsberichten mitgestaltete.

Bedeutsam für die weitere Entwicklung war auch, dass im Schuljahr 1981/82 eine Sekundarstufe II genehmigt wurde. Für die erfolgreiche Praxis der Schule war aber vor allem die schon im Planungsentwurf angekündigte Bildung von „Fachbereichen“ statt Fächern, „Lehrerkooperation“, „konstante Lehrerteams“, „Lernen in Kleingruppen“ und die Bevorzugung innerer Differenzierung statt einer äußeren Kurs – und Leistungsdifferenzierung von zentraler Bedeutung, weiterhin die vorgesehene Projektarbeit und besonders die individuelle Förderung, die – wie es auch seit einer Diskussion im Sommer 1973 hieß- „keinen Schüler verloren gehen lassen“ sollte, auch sollte „kein Schüler ohne Abschluss die Schule verlassen.“

Die nun folgende Veröffentlichung des Strukturplanes gibt die Möglichkeit, das ursprüngliche Konzept, das Peter Brammer entwarf, mit der Entwicklung und dem gegenwärtigen Stand dieser einmaligen Schule zu vergleichen und dabei auch zu verstehen, wie weit die nachfolgende Praxis dem Planungsentwurf entsprach sowie im Laufe der Jahrzehnte Ergänzungen und Variationen erfuhr. Die Jury, die über die Vergabe des Schulpreises nach gründlicher und kompetenter Prüfung entschied, hat ihre Urteilskriterien auch mit umfangreich begründeten Begriffen wie „Leistung“, „Umgang mit Vielfalt“, „Unterrichtsqualität“ und „Verantwortung“ bezeichnet, und sie versteht die Schule als vielfältig „lernende Institution“, in der zugleich neue und erfolgreiche „Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums“ beispielhaft verwirklicht werden.

In diese Richtung zielte bereits der folgende Planungsentwurf, der eine wichtige Basis für Arbeit und Erfolg der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen-Geismar darstellt.

Prof. Dr. Hans-Martin Stimpel

Lehrte von 1954 bis 1991 an der Pädagogische Hochschule Niedersachsen,

Abt. Göttingen

Einführung von Peter Brammer

„Man muss etwas Neues machen, um etwas Neues zu sehen.“

Georg Christoph Lichtenberg

Diesen Aphorismus haben wir Anfang 1974 für die erste Elterninformationsbroschüre ausgewählt, noch mit der hoffnungsvollen und von Zweckoptimismus geleiteten Ankündigung, dass der Unterricht mit dem neuen Schuljahr im Sommer 1974 aufgenommen wird.

Die Schullandschaft hat sich in der alten Bundesrepublik jahrzehntelang wenig bewegt, sie schwamm, bildlich gesprochen, wie eine Glaskugel im Strom einer sich immer wieder verändernden Gesellschaft mit, sie ließ sich treiben, ohne selbst bedeutsame Anstrengungen zu unternehmen, Veränderungen aktiv und aus sich heraus mitzugestalten. Das war auch nicht gewünscht. Die Schule wurde von oben nach unten, vertikal, verwaltet. Der Glaube an eine überdurchschnittliche Qualität, auch im internationalen Vergleich, war gesellschafts- und parteipolitisch, von Seiten der Bildungspolitik und von großen Teilen der Bildungswissenschaften internalisierter Bestandteil einer gemeinsamen Doktrin. Die Aufnahme von Schulversuchen mit Gesamtschulen Ende der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre in einigen Bundesländern, die zurückgeht auf eine Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates über die „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ von 1969, war zwar ein bedeutsamer Anstoß für Schulreformmaßnahmen, hat zunächst aber an der vorherrschenden Akzeptanz des gegliederten Schulsystems wenig geändert.

Erst internationale Vergleichsuntersuchungen konnten diese viele Jahrzehnte gepflegten Glaubenssätze erschüttern. Mit der Veröffentlichung der ersten großen PISA – Vergleichsuntersuchung im Dezember 2001, erst als das deutsche Gymnasium im internationalen Vergleich in die Kritik geriet, machte sich im Bildungsbürgertum, in den Parteien und Verbänden eine Verunsicherung breit, die einen hektischen allseitigen Aktionismus auslöste. Ein neuer Leitbegriff wurde geboren: „Paradigmenwechsel“, auch wenn die öffentliche Diskussion zunächst über die Guten und die Bösen, die Schlaun und die Dummen, den Süden und den Norden geführt wurde, weniger aber über die Ursachen der möglichen Schwächen des deutschen Bildungssystems.

Schulgesetze wurden novelliert, die „Eigenverantwortliche Schule“, die „Selbstständige Schule“, Schulprogramme und Schulleitbilder, Qualitätskontrollen, eine ver-



änderte Schulaufsicht, neue Schulleitungskonzepte wurden gefordert und schulrechtlich verankert.

Schulstrukturen, die über Jahrzehnte in sich stabil und weitgehend unangefochten waren, können aber in einer demokratischen Gesellschaft nicht in kurzer Zeit grundsätzlich verändert werden. Mit anderen Worten: Reformen erstrecken sich in demokratischen Gesellschaften über lange Zeiträume, nicht in Legislaturperioden, sie vollziehen sich vielmehr in „Wellenbewegungen“: Restaurative Phasen werden von reformorientierten Phasen abgelöst.

Für Niedersachsen können wir sagen, dass eine reformorientierte Phase erst wieder 1991 mit Beginn der Regierung unter Ministerpräsident Gerhard Schröder und den Kultusministern Rolf Wernstedt und Renate Jürgens – Pieper einsetzte, sich mit dem Wechsel in der Landesregierung 2003 abschwächte und in einigen Bereichen neu ausrichtete, aber doch, bis zum erneuten Regierungswechsel 2013, in gebremster Form. Mit dem Regierungswechsel 2013 ist wieder eine mehr reformorientierte Ausrichtung der Schulpolitik zu beobachten.

Neugründungen von Gesamtschulen, eine Verbesserung ihrer rechtlichen Stellung, eine landesweite Qualitätsinitiative, Leitbildentwicklung und Schulprogramme, Eigenverantwortliche/Selbstständige Schule, Verlässliche Grundschule, Personalentwicklung, zentrale Standards, Zentralabitur, G 8 oder G 9, eine veränderte Schulaufsicht, Inklusion, Oberschule sowie Lehrerarbeitszeit sind wohl die wichtigsten Stichworte, die diesen Prozess in den letzten Jahren charakterisieren. In der niedersächsischen Schullandschaft ist also vieles in Bewegung, politisch und administrativ vorgegeben – aber durch das Konzept der Eigenverantwortlichen Schule mit der Chance ausgestattet, vor allem die Prozesse der inneren Schulreform durch die Schulen selbst zu gestalten, durch Schulleitungen, Lehrer, Schüler und Eltern und auch durch die Schulträger.

Es setzt sich allmählich die Erkenntnis durch, dass ein administratives Korsett, bestehend aus Erlassen, Verordnungen, Gesetzesvorschriften und einer hierarchisch sich verstehenden Schulaufsicht kein geeigneter Nährboden für Reformprozesse ist.

Innovative Schulreformprozesse brauchen vielmehr einen „Freiraum“, eine unterstützende Atmosphäre, abgesichert durch einen institutionellen Rahmen, der innovative Entwicklungen begleitet und auch honoriert, aber nicht administrativ verordnet.

Eine Wettbewerbssituation unter den Schulen um die beste Ausbildung, die besten Förderkonzepte für alle Kinder, ein gutes und lernförderndes Schulklima, ein Wettbewerb um reichhaltige und vielseitige Bildungsangebote, also um die beste pädagogische Praxis und um eine exzellente Schul- und Ausbildungsqualität sowie eine fun-

dierte Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sind eine weitere zentrale Impulsquelle für eine positive Schulentwicklung. Wir können diese positive und innovative Auswirkung von Wettbewerb durch vergleichende Studien von Schullandschaften mit und ohne Wettbewerbssituation unter den Schulen eindrucksvoll belegen. Eine standortnahe Konkurrenz im gymnasialen Bereich oder eine innovative, schulreformorientierte Wettbewerbssituation beispielsweise durch eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe verbessert die Schul- und Ausbildungsqualität einer Schullandschaft einer Region nachhaltig.

Dem Konzept der „Eigenverantwortlichen Schule“ werden aber durch den Artikel 7 GG („Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“) Grenzen gesetzt. Der Staat kann und darf seine Verantwortung für die Schulen nicht abgeben, er kann und sollte aber Frei – und Entwicklungsräume, er sollte „Freiheit für neues Denken“ zulassen.

Ein von manchen Schulen und auch gelegentlich von Bildungspolitikern geforderter Paradigmenwechsel von einer vertikalen zu einer uneingeschränkten horizontalen Entscheidungsebene, also zu einer völligen Selbstbestimmung und Gestaltungsfreiheit auf der Schulebene, ist schlicht eine irrelevante Forderung, sie ist mit dem GG nicht vereinbar.

Eine neue Verantwortungskultur wird sich aber sukzessiv in einem diagonal verlaufenden Prozess einpendeln, in einem Kräftespiel zwischen staatlicher Kontrolle und Aufsicht und lokalen, schulbezogenen Freiräumen, wellenförmig und unter den föderalen Bedingungen der Länderzuständigkeit mit unterschiedlicher Ausprägung.

Wir können aber feststellen, dass die heute im Rahmen der Eigenverantwortlichen Schule möglichen Freiräume an vielen Schulen zu differenzierten, an die jeweilige Schulsituation angepassten innovativen Schulentwicklungsprozessen geführt haben.

Richten wir unseren Blick nun auf die Schulkonzeptentwicklung für die IGS Göttingen- Geismar. Sie war in der tatsächlich praktizierten Form nur möglich, weil in einem Zeitraum von vier bis fünf Jahren, von 1970 bis 1975, die damalige Landespolitik den handelnden Akteuren einen großen Freiraum zugestanden hat, losgelöst und befreit von vielen üblichen administrativen Bindungen und Vorgaben. Sie hat die Zügel losgelassen, von Vertrauen nicht nur geredet, sondern Vertrauen auch praktiziert. Auch in Göttingen haben einige reformorientierte Schulplaner diese Chance aufgegriffen, aus heutiger Sicht jugendlich unbekümmert, aber mit einer klaren Vision, der Vision einer schüler-, eltern- und lehrerfreundlichen, sozial gerechten Schule mit einem hohen Qualitätsanspruch. Wir hatten die Idee eines ganzheitlichen Schüler- und Menschenbildes mit seinen vielfältigen kognitiven, ästhetischen, sozialen und politi-



schen Dimensionen, von einem ganzheitlichen Curriculum, das die Aufsplitterung in Fächer durch Fachbereiche eingrenzt, von einer Schule, die einem inneren Konkurrenzdruck entgegenwirkt durch einen Verzicht auf Nichtversetzung, Ziffernzensuren und Aufteilung in ein „Unten“ und ein „Oben“.

Die Schulkonzeptentwicklung für die IGS Göttingen-Geismar war zugleich, das können wir heute festhalten, sowohl von ihrer inhaltlichen, pädagogischen, didaktischen und methodischen Ausrichtung als auch strukturell unter dem Aspekt der Schulsystemproblematik ein Vorgriff auf eine bildungs- und schulpolitische Entwicklung, die in Deutschland erst mit der Jahrtausendwende, also drei Jahrzehnte später, einsetzte. Das ab 1970 entworfene Schulkonzept war visionär, aber durchaus nicht illusionistisch. Es hat eine Schulentwicklung exemplarisch vorgezeichnet, die vierzig Jahre später mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurde als „Bester Schule Deutschlands 2011“.

Den „Entwurf eines Strukturplanes für eine integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe“ (Diplomarbeit) vom Dezember 1971 sowie den „Entwurf eines Strukturplanes für das Gesamtschulprojekt Göttingen- Geismar“ (Schulkonzept als Beschlussvorlage für den damaligen Schulträger, den Landkreis Göttingen sowie für die Genehmigung der Planungsgruppe durch das Kultusministerium) vom Oktober 1970, die wir heute in Buchform vorlegen, waren nicht nur die ersten Konzeptentwürfe, sondern zugleich auch einzige inhaltliche Grundlage für die ersten entscheidenden politischen Beschlüsse und Genehmigungen des Schulprojektes.

Der vorliegende Text ist eine wortgetreue Abschrift der Originalfassungen. Lediglich die Rechtschreibung wurde an die neuen Regeln angepasst.

Der Konzeptentwurf wurde bis 1975 von der Planungsgruppe für die Gesamtschule in Göttingen-Geismar und ab 1975 von der Schulleitung und vom Kollegium, von Eltern, Schülern, der wissenschaftlichen Begleitung und vielen Freunden und Förderern des Schulprojektes fortgeschrieben und weiterentwickelt.

Dass die IGS in Göttingen-Geismar im Sommer 1975 ihren Unterricht mit sechs 5. Klassen aufnehmen und vor allem in der Zeit zwischen 1976 und 1991 ihr Konzept trotz vieler Klippen und Stromschnellen bewahren konnte, hat auch mit vielen glücklichen Zufällen zu tun, mit den lokalen Gegebenheiten und Standortbedingungen und natürlich mit den handelnden Personen.

Aus heutiger Sicht ist die vor mehr als vier Jahrzehnten verfasste Diplomarbeit ein bildungspolitisch und schulhistorisch originäres Dokument, das wir aus der Vergessenheit und vor dem Vergessen durch diese Veröffentlichung wieder ans Licht hervorholen möchten. Die Arbeit wurde von Prof. Marin Stimpel von der damaligen Pä-



dagogischen Hochschule in Göttingen betreut, einem vorzüglichen Kenner innovativer Schulentwicklung und des schwedischen Schulsystems. Herr Prof. Stimpel hat mich wiederholt zu dieser Veröffentlichung ermuntert und auch ein Vorwort geschrieben. Sie ist gedacht als ein bildungspolitisches und pädagogisches Belegstück für ehemalige, heutige und zukünftige Schülerinnen und Schüler, für deren Eltern, für Kolleginnen und Kollegen, für bildungs- und schulpolitisch interessierte Göttinger und natürlich auch für Studentinnen und Studenten des Lehramtes, die sich mit innovativer Schulentwicklung beschäftigen.

Peter Brammer





**Entwurf eines Strukturplanes
für die integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I
- konkretisiert an einem Planungsbeispiel –**

Diplomarbeit
zur Erlangung des Diploms in den Erziehungswissenschaften

vorgelegt von
Peter Brammer,
34 Göttingen, Helmoltstraße 3

Göttingen, Dezember 1971



Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	31
2. Begründung und Zielsetzung der Integrierten Gesamtschule.....	33
2.1 Spannungsfeld zwischen „ökonomischen“ und „emanzipatorischen“ Begründungsargumenten	33
2.2 Kritik an der Schulrealität.....	34
2.3 Zum Problem der Zielsetzung: Gleichheit der Bildungschancen	36
2.3.1 Der selektive Mechanismus der Auslesekriterien	38
2.3.2 Schule als Mittelstandsinstitution	39
2.3.3 Abbau von Milieusperrn – Erfahrungen mit Förderstufen	41
2.4 Zum Problem der Zielsetzung = „Integration“	43
2.4.1 Soziologischer Exkurs – Einteilungskriterien für soziale Schichten	45
2.4.2 Soziale Integration	46
2.4.3 Gleichsetzung von Schulleistung und sozialer Herkunft	47
2.4.4 Erfahrungen aus Teilreformen – Differenzierung nach dem Prinzip des Kern- Kurs- und des Streaming-Systems	48
2.4.5 Soziale Inhomogenität der Schülerschaft als Voraussetzung für soziale Integration – die Sozialstruktur des Einzugsgebietes	51
2.4.6 Zur Polarität von Differenzierung und Integration	52
2.4.7 Schematische Darstellung weiterer Faktoren.....	53
2.5 Zum Problem der Zielsetzung „Demokratisierung“	57
2.5.1 Demokratisierung der Schule als Reaktion auf ein autoritäres Schulsystem	58
2.5.2 Weitere Vorschläge für eine Konkretisierung	62
2.5.2.1 Grundsätze für eine demokratische Gesamtschulverfassung.....	62
2.5.2.2 Entwurf eines Organisationsmodells	64
2.5.2.3 Erläuterung zum Organisationsmodell	65
2.5.2.4 Bestimmung der Schülerrolle an einer IGS	67
2.5.2.5 Bestimmung der Lehrerrolle an einer IGS.....	69
3. Lehrplan und Curriculum in der Gesamtschule.....	71
3.1 Definition der Begriffe „Lehrplan“ und „Curriculum“	71
3.2 Notwendigkeit einer Lehrplanrevision für die Gesamtschule	73
3.3 Gegenwärtige curriculare Situation an den GS-Versuchen in der Bundesrepublik	74
3.4 Die Funktion der (Gesamt-)Schule und ihrer Lehrer in (theoretischen) Modellen zur Curriculumentwicklung und ihre praktischen Konsequenzen.	77
4. Überlegungen zur Lernzielproblematik.....	84
4.1 Was sind Lernziele?.....	84
4.2 Von stofforientierten zu lernzielorientierten Lehrplänen	84
4.3 Bestimmung von Lernzielen – exemplarisch dargestellt am Beispiel der „Hessischen Curriculumkommission“	86



4.4	Begründung und Definition der Leitidee „Emanzipation“	87
4.5	Verfahren der Lernzielvermittlung	91
4.5.1	Lernzielfindung durch Analyse von Situationsfeldern	92
4.5.2	Lernzielfindung durch Analyse vorhandener Lehrpläne	93
4.5.3	Lernzielfindung durch Klärung und Konkretisierung sozio-kultureller Normen...94	
4.6	Folgerungen für einen IGS-Versuch	96
5.	Vorschlag zur Gliederung des Gesamtlehrplanes	98
6.	Vorschläge zur Unterrichtsorganisation und Differenzierung ...	111
6.1	Zum Begriff „Differenzierung“	111
6.2	Differenzierung als Maßnahme zur Verwirklichung von Lernzielen	111
6.3	Versuche mit Formen einer flexiblen und didaktischen Differenzierung	113
6.4	Großgruppe als Organisationseinheit	115
6.5	Differenzierungs- und Gruppierungsmöglichkeiten innerhalb der Großgruppe.....	118
7.	Vorschlag zur Organisation der Planungsphase	124
7.1	Verzeichnis der Arbeits- und Fachbereichsgruppen	128
7.2	Funktionsmodell für die innere Struktur der Planungsgruppen	129
7.2.1	Erläuterungen zu Punkt 7.2	129
7.3	Funktionsmodell für die Planung unter curricularem Aspekt	131
7.3.1	Erläuterung und thematische Zuordnung zu Punkt 7.3.....	132
7.3.2	Aufgabe der Fachbereichsarbeitsgruppen.....	134
7.3.3	Aufgaben des Koordinationsausschusses (vgl. Pkt. 7.3)	135
7.3.4	Aufgaben der Gesamtkonferenz (vgl. Pkt. 7.3)	135
7.3.5	Wissenschaftliche Beratung.....	135
7.4	Übersicht für eine Koordination der Planungsarbeit mit Institutionen und Organisationen	136
8.	Anhang.....	137
8.1	Anhang Nr. 1 (Oktober 1970)	137
8.2	Anhang Nr. 2	151
8.2.1	Kriterien für die Bestimmung der Anzahl der Züge einer Integrierten Gesamtschule.....	151
9.	Schlussbemerkung	159
10.	Literaturverzeichnis	160



Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vorschlag zur Aufgliederung des Gesamtlehrplans	104
Tabelle 1: Übersicht der Fachbereiche.....	145
Tabelle 2: Raumbedarf in Abhängigkeit von der Schülerzahl.....	154
Tabelle 3: Raumeinsparung in Abhängigkeit von der Zügigkeit.....	155
Tabelle 4: Durchschnittliche prozentuale Raumnutzung.....	155

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bezugssystem der je nach ihrer Bewertung integrationsfördernden oder integrationshemmenden Faktorengruppen.....	55
Abbildung 2: Mögliche Bewertungstendenzen der Faktorengruppe aus Darstellung 1	56
Abbildung 3: Entwurf eines Organisationsmodells	64
Abbildung 4: Schema einer Lernzielstruktur	95
Abbildung 5: Modell zum Informationsfluss der Mitglieder der Planungsgruppe.....	126
Abbildung 6: Funktionsmodell für die innere Struktur der Planungsgruppen.....	129
Abbildung 7: Funktionsmodell für die Planung unter curricularem Aspekt.....	131
Abbildung 8: Übersicht für eine Koordination der Planungsarbeit mit Institutionen und Organisationen	136

1. Einführung

Durch die Themenstellung werden dieser Arbeit zwei Akzente gesetzt, und zwar:

- Strukturen der integrierten Gesamtschule zu entwerfen und
- diese Strukturen in Beziehung zu setzen zu einer konkreten Versuchsplanung für eine integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I.

Wir sehen diese beiden Aspekte nicht als voneinander isolierte Teile, denn das Allgemeine sollte seine Relevanz am Konkreten erweisen, wie andererseits das Konkrete – gemeint sind damit zunächst die lokalen, teilweise bereits vorgegebenen, Daten eines Schulversuchs – für sich genommen bereits Strukturelement ist oder aber beeinflusst.

Im Verlauf der Beschäftigung mit dem durch das Thema vorgegebenen umfangreichen Problemkomplex setzte sich zunehmend die Einsicht durch, dass der ursprünglich geplante mehr unterrichtsorganisatorische Ansatz aus Gründen einer sachlichen Priorität durch einen auf die Zielsetzungen und Lernziele der integrierten Gesamtschule bezogenen Ansatz zu revidieren ist. Die Strukturen einer neuen Schulform, die den Anspruch erhebt, eine Schulreformbewegung in der BRD einzuleiten, sollten nicht primär durch organisatorische, sondern durch curriculare Reformen bestimmt werden.

Diese Akzentuierung beeinflusst auch unsere Interpretation des Begriffs „Strukturplan“. Wir verstehen „Struktur“ nicht im Sinne einer organisations-soziologischen, mehr statischen Verwendung, sondern bestimmt durch eine permanente, wissenschaftlich kontrollierte Revision des Curriculums. Strukturelemente sind danach primär die Zielsetzungen der Schule selbst und schließlich die Lernziele, die Lerninhalte, die Organisationsformen und die Qualifikationen, welche die Schule im Hinblick auf die Schüler zu erreichen anstrebt. Die Zielsetzungen allerdings sollten, definiert und inhaltlich gefüllt, diejenigen Richtwerte sein, an denen sich innovative Prozesse zu orientieren haben.

Unter ihrem konkreten Aspekt ist diese Arbeit ausgerichtet auf ein Schulversuchsprojekt mit einer integrierten Gesamtschule der Sekundarstufe I, das von den zuständigen kommunalen politischen Gremien beschlossen und vom Niedersächsischen



Kultusminister genehmigt, in Göttingen-Geismar entstehen soll.¹ Vorgesehen ist ferner

- die Größe der Schule; sie soll je Jahrgangsstufe 240 Schüler aufnehmen (das entspricht 8 Zügen mit je 30 Schülern), wird also bei sechs Jahrgangsstufen ca. 1440 Schülern Platz bieten;²
- der sukzessive Aufbau der Schule, beginnend mit dem 5. Schuljahr;
- der schulrechtliche Status als Angebotsschule; es besteht weder eine Aufnahmepflicht seitens der Schule noch ein Aufnahmerecht seitens der Eltern;
- eine Organisationsform als Ganztagschule.

Versuche mit integrierten Gesamtschulen befinden sich bei uns, verglichen mit anderen Industrienationen, noch in einem relativ frühen Stadium der Erprobung. Internationale Erfahrungen dürfen daher bei ihrer Planung nicht unberücksichtigt bleiben, wenn auch nationale wie regionale Besonderheiten bloße Übernahmen verbieten; wie es überhaupt *die* Gesamtschule als eine optimale und endgültige Lösung der Schulmisere nicht geben kann, vielmehr sollte Schulreform als permanente Suche nach einer besseren und gerechteren Schule und Planung als ein prozessualer, transparenter und wissenschaftlich kontrollierter Vorgang in Richtung auf dieses Ziel verstanden werden.

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass dem Verfasser eine Reihe von für das Thema dieser Arbeit relevanten Informationen und etliches Material dadurch zugänglich waren, dass er Mitglied der Planungsleitung des hier zu konkretisierenden Schulversuchsprojektes ist.

¹ Vgl. dazu Anhang Nr. 1 – in einem ersten, noch sehr weitmaschigen Entwurf eines Strukturplanes sind die äußeren Konturen des Versuchsprojektes genauer skizziert. Die in diesem Entwurf vorgeschlagene Konzeption wurde vom hiesigen Kreistag, vom Kultusministerium und von der vorläufigen Planungsgruppe als Planungsgrundlage akzeptiert.

² Die Entscheidung über die Größe der Schule geht zurück auf ein Gutachten, das als Anhang Nr. 2 beigelegt wird. Da sowohl das unter Anhang 1 wie auch das unter Anhang 2 beigelegte Papier von mir selbstständig erarbeitet wurde und sich beide auch direkt unter das Thema dieser Diplomarbeit subsumieren lassen, betrachte ich sie als deren integrierte Bestandteile.

2. Begründung und Zielsetzung der Integrierten Gesamtschule³

2.1 Spannungsfeld zwischen „ökonomischen“ und „emanzipatorischen“ Begründungsargumenten

Begründungsargumente für die GS müssen im Zusammenhang mit der in der BRD Mitte der sechziger Jahre einsetzenden umfassenden Diskussion um eine Bildungsreform gesehen werden. Erhebungen des Wissenschaftsrates der Kultusministerkonferenz, des Ettliger Kreises u.a., signalisierten zu Beginn der 60er Jahre eine „Bildungskatastrophe“, die dann durch Publikationen von Picht, Dahrendorf, Edding u.a., von Parteien und Verbänden aufgegriffen, einer breiten Öffentlichkeit bekannt wurden.⁴ Vergleiche der Strukturen und der Leistungsfähigkeit des Deutschen Bildungswesens mit den Verhältnissen in anderen Industrienationen beherrschten die Diskussion.⁵ Der Zusammenhang vom Grad des Ausbildungsstandes und der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit fand breites Interesse in der Öffentlichkeit nicht zuletzt darum, weil in der konsequenten Folge dieser Argumentation der Wohlstand der Gesellschaft schlechthin in Gefahr zu geraten drohte.

In der BRD war ja nach 1945 im Gegensatz zu den meisten anderen europäischen Nationen keine strukturelle Reform des allgemeinbildenden Schulwesens erfolgt, was sich auffällig am niedrigen prozentualen Anteil an qualifizierten Schulabschlüssen im internationalen Vergleich äußerte.

Die Forderungen nach einer Schulreform, nach mehr und besserer Ausbildung, nach Mobilisierung der Begabungsreserven wurde also primär ökonomisch begründet, nämlich unter dem Aspekt einer für die Zukunft befürchteten verminderten Wettbewerbsfähigkeit.

Unter diesem Konglomerat der im Konkurrenzdenken verhafteten Argumente breitete sich auch die Diskussion um die GS aus, zu deren Begründung einerseits bei einer

³ Im Folgenden kürzen wir „Integrierte Gesamtschule“ ab in IGS bzw. GS. Wenn von anderen „Gesamtschulorganisationen“ die Rede ist, wird ausdrücklich darauf hingewiesen. Die „Kooperative Gesamtschule“ ist nach unserem Verständnis keine GS, sondern eine optimale Organisationsform des dreigliedrigen Schulsystems.

⁴ Vgl. Erlanger Bildungsökonomie = , S. v. Flatow u.a., Seite 20 (durchnummeriert).

⁵ Vgl. Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten – Fr. i. Br. 1964.



intendierten emanzipatorischen Zielsetzung aus taktischen Erwägungen häufig ökonomische Argumente vorgeschoben wurden⁶, andererseits postulierten aber vor allem wirtschaftliche Interessengruppen diese ökonomischen Argumente ausschließlich als Begründung für eine Schulreform.

Diesen divergierenden Intentionen folgend, verbinden sich mit der GS auch bei ihren Befürwortern sehr unterschiedliche Zielvorstellungen.

Die GS wird u.E. ihre Berechtigung nur dann glaubwürdig vertreten können, wenn sie nachweist, eine gerechtere, humanere, aber auch leistungsfähigere – im Hinblick auf ihre spezifischen Zielsetzungen – und damit bessere Schulform zu sein als das traditionelle dreigliedrige deutsche Schulwesen. Sie wird ihre Berechtigung also einmal aus einer wissenschaftlich fundierten Kritik am bestehenden Schulsystem ableiten müssen, zum anderen aus den verfassungsrechtlich gesicherten Grundrechten des Einzelnen nach Chancengleichheit in einer sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft.

2.2 Kritik an der Schulrealität

Wir gehen von folgender These aus: Eine Kritik an der Schule als Institution der Gesellschaft impliziert zugleich Kritik an den Strukturen dieser Gesellschaft – oder: Missstände im Schulwesen sind ursächlich auf Missstände in der Gesellschaft selbst zurückzuführen.

Gesamtschulen bzw. GS-Konzepte stehen kritisch zum traditionellen Schulsystem.

Ihre Kritik ist eine Reaktion auf die äußeren und inneren Bedingungen dieses Systems, sie richtet sich also sowohl gegen die Organisationsform der Dreigliedrigkeit als auch gegen die spezifischen inneren Strukturen der einzelnen Schularten als Relikte einer überkommenen ständischen Gesellschaft, die dem Auftrag unserer Verfassung widersprechen, demzufolge niemand wegen seiner sozialen Herkunft benachteiligt oder bevorzugt werden darf.⁷ Letztlich gilt es also, den selektiven Mechanismus des gegenwärtigen Schulsystems in seinen Ursachen und in seinen Methoden aufzuweisen und in Widerspruch zu setzen zum „Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit“.⁸

⁶ Der ehemalige Schulsenator von Berlin, Evers, hat auf diesen scheinbaren Widerspruch mehrfach hingewiesen. Vgl. Wulf Hopf und U. Preuss-Lausitz, Probleme der Gesamtschule, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 3/70, Seite 287.

⁷ Vgl. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 3, Abs. 3

⁸ Vgl. Bildungsbericht 70, Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung, Seite 18

Zunächst ist festzustellen, dass die drei Schularten im Bereich der Sekundarstufe I – die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium – unter historischem Aspekt unterschiedliche Funktionen zu erfüllen hatten: volkstümliche und einfache Bildung; gehobene praxis- und berufsorientierte Bildung; theoretisch-wissenschaftliche Bildung. Hieran hat sich auch bis heute nur wenig geändert, und sogenannte Teilreformen haben in der Regel die Verhältnisse nur stabilisiert. Nach wie vor verfolgen die drei Schultypen schichtenreproduzierende Bildungsziele mit entsprechend zugeordneten Qualifikationen. Dazu zwei Beispiele; in den zurzeit in Niedersachsen gültigen „Richtlinien für die Realschulen“ heißt es: „Jedoch erfordert der wachsende Bedarf im Bereich der kaufmännischen, technischen, Verwaltungs- und sozialpflegerischen Berufe eine Schicht von Führungskräften, die weithin von der Realschule herangebildet werden. Ihre Bildungsarbeit liegt damit zwischen dem wissenschaftlichen und dem praktischen Erkenntnisansatz“⁹.

Und aus den Richtlinien für die Volksschule: „Die Schule hat dabei auf die Erfüllung der Anforderungen vorzubereiten, die später die Arbeitswelt, die Kulturgemeinschaften, der Staat und der wachsende Zusammenhang der Menschen an die Tüchtigkeit und die verstehende und verantwortliche Teilnahme des einzelnen stellen werden.“¹⁰

Eine Konsequenz dieser unterschiedlichen, wissenschaftlich in keiner Weise begründbaren Erwartungen ist der hohe Grad der gegenseitigen Isolierung der drei Schularten, die sich u.a. in dem geringen Anteil der positiven Durchlässigkeit von „unten“ nach „oben“ – äußert. Sie liegt nach dem 6. Schuljahr bei ca. ein bis zwei Prozent¹¹. Bei der bekannten hohen Interdependenz zwischen Schulerfolg und zukünftigen Berufschancen wird also bereits zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr der spätere Sozialstatus des Schülers weitgehend präjudiziert.

Aus diesen Überlegungen folgt:

Voraussetzung für eine aus dem Grundsatz der Chancengleichheit abgeleitete Schulreform ist die Revision der Organisationsformen, der Ziele und damit zugleich der Inhalte und Qualifikationen des traditionellen Schulsystems. Schulspezifisch Teilreformen können die in der Dreigliedrigkeit des Schulsystems begründeten Ungerechtigkeiten kaum mindern, sie sind vielmehr dazu geeignet, diese noch zu zementieren.

⁹ Vgl. Richtlinien für die Schulen in Niedersachsen – Realschulen vom 18. 12. 1969 (unter: Bildungsfragen in der Schule unserer Zeit)

¹⁰ Vgl. Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, 1962, Seite 11

¹¹ Vgl. Felix v. Cube, Gesamtschule, aber wie? 1. Gesamtschule als Auftrag unserer Verfassung Manuskript des Deutschlandfunks v. 27. 11. 70, Seite 5



Mit der Organisationsform der IGS ist dagegen die Chance gegeben, eine emanzipatorisch sich verstehende Schulreform zu realisieren; allerdings nur unter der Voraussetzung, dass es gelingt, den leerformelhaften Charakter ihrer allgemeinsten Zielsetzungen: Chancengleichheit, Integration, Demokratisierung unter der Leitidee der „Emanzipation“ zu füllen und zu konkretisieren, was bedeutet, dass die inneren und äußeren Strukturen der IGS von diesen Leitzielen abzuleiten sind bzw. dass diese Leitziele eine permanente regulative Funktion zu erfüllen haben.

Im Folgenden soll nun der Versuch gemacht werden, einerseits die Problematik und andererseits Formen und Möglichkeiten der Verwirklichung dieses Ansatzes aufzuzeigen.

2.3 Zum Problem der Zielsetzung: Gleichheit der Bildungschancen

Die Forderung nach „Gleichheit der Bildungschancen“ ist im Zusammenhang mit der Diskussion um die GS zu einer viel strapazierten Formel geworden.

Nach v. Hentig heißt „Chance“: „die Möglichkeit der Selbstverwirklichung“ und „Chancen-Gleichheit“ bedeutet für ihn „eine Möglichkeit, aus eigener Bestimmung auch ungleich zu sein“¹². Als Voraussetzung für die Verwirklichung dieses Postulates nennt v. Hentig ein hohes Maß an Selbstbestimmung gegenüber den Sachzwängen einer hochindustrialisierten und differenzierten Industriegesellschaft. Dieser These wird von anderen Autoren ein unrealistischer Charakter unterstellt. So z.B. von J. Raschert¹³, der unter diesem Aspekt ausführt, dass die v. Hentig'sche Studie wohl dazu zwingt, die Problematik der Herstellung von Chancengleichheit genau zu reflektieren, auf der Suche nach Lösungen aber kaum weiterhilft.

Solchen Argumenten wäre entgegenzuhalten, dass das Modell in der Absicht entworfen wurde, eine in einem „falschen gesellschaftlichen Bewusstsein angelegte Gesamtschule“¹⁴, die lediglich zum Ziel hat, die bestehenden Verhältnisse aushaltbarer zu machen, zu korrigieren. V. Hentig radikalisiert gleichsam den Grundgedanken der GS, ohne dabei die Grenzen, denen sich auch dieses Schulsystem bei der Verwirklichung von Chancengleichheit gegenüberstellt, aus dem Auge zu verlieren, denn: „die

¹² Vgl. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Aufl. 1969, Seite 14

¹³ Vgl. Jürgen Raschert, Nah- und Fernziele der Gesamtschule, in: b:e, 4/1969, Seite 12

¹⁴ Vgl. v. Hentig, a.a.O., Aufl. 1968, Seite 112

Chancengleichheit ist eine Fiktion – aber eine notwendige und heilsame, wenn man überhaupt der sich schamlos fortzeugenden Chancenungleichheit entgegentreten will.¹⁵

Wenn v. Hentig von der Chancengleichheit als einer Fiktion spricht, so ist damit – wenn wir ihn richtig interpretieren – auf die Dominanz der sozio-kulturellen Faktoren hingewiesen, die den Sozialisationsprozess des Kindes bereits in den ersten sechs Lebensjahren entscheidend prägen und deren Einflüssen auch später selbst unter veränderten Bedingungen auf die Erfolgchancen – nicht nur in der Schule – nachwirken.

Dieser These folgend kann die GS das Faktum der durch die soziale Struktur der Gesellschaft bedingten Ungleichheit der Bildungschancen nicht ursächlich aufheben. Sie wird es sich aber – ihren Zielsetzungen folgend – zur konsequenten Aufgabe machen müssen, einer Verstärkung der ungleichen Ausgangsbedingungen entgegenzuwirken, indem sie die dem dreigliedrigen Schulsystem inhärenten, den Prozess der Ungleichheit fördernden Bedingungen nicht reproduziert.

Diese Bedingungen lassen sich durch eine erhebliche Anzahl gründlicher empirischer Untersuchungen belegen, die durch zahlreiche ausländische Forschungen und vergleichende Studien analoger Fragestellungen abgesichert sind.¹⁶ Damit werden zugleich diejenigen Problemkreise genannt, in denen Chancenungleichheit im Bildungswesen virulent wird, in denen die die Chancengleichheit verhindernden Barrieren sichtbar werden. Klafki ordnet die deutschen Untersuchungen folgenden Aussagekomplexen zu:

- über den Voraussagewert der bisherigen Auslesekriterien für den Schulerfolg an Gymnasien;
- über die Beziehungen zwischen Sozialschichtung und Zugangschancen zu weiterführender Bildung;
- über die Bildungschancen von Arbeiterkindern und die Einstellung von Arbeitereltern zu „höherer Bildung“;
- über ländliche Begabungsreserven und den Einfluss sozial- und verkehrsgeographischer Faktoren auf die Bildungschancen;
- über den Zusammenhang von Sozialstatus, Sprachniveau und Schulerfolg;
- über den vorzeitigen Abgang von Gymnasien und

¹⁵ Vgl. v. Hentig, a.a.O., Aufl. 1969, Seite 125

¹⁶ Vgl. W. Klafki, Integrierte Gesamtschule – in Z/P 6/68, S. 541



- über den Besuch von Nachhilfestunden als Index der sozialen Bedingtheit der Schulerfolgchancen.¹⁷

In den nächsten beiden Kapiteln wollen wir den aus diesen Problembereichen für unser Thema wichtigsten Fragen nachgehen.

2.3.1 Der selektive Mechanismus der Auslesekriterien

Die Fragwürdigkeit der herkömmlichen Auslesekriterien beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen ist durch umfangreiche empirische Untersuchungen nachgewiesen worden.¹⁸ Danach kann eine sichere prognostische Aussage über den späteren Schulerfolg am Ende des 4. Schuljahres mit den herkömmlich praktizierten Methoden wie Prüfungen, Gutachten der Grundschule, Probeunterricht u.a. nicht geleistet werden. Immerhin hat die Kritik an diesen völlig unzureichenden Methoden deren teilweise Veränderung zugunsten „aushaltbarer“ Formen der Auslese eingeleitet. So wird z.B. in Niedersachsen seit einigen Jahren auf Prüfungen – bis auf Ausnahmen – ganz verzichtet, und auch der Probeunterricht wurde unter dem Etikett der Eingangsstufe auf zwei Jahre ausgedehnt. Schließlich liegt es in der Absicht der Orientierungsstufe, die Bedingungen für die Herstellung von Chancengleichheit weiter zu verbessern.

Durch solche Maßnahmen wird den Schülern wohl ein größerer zeitlicher Bewährungsspielraum zugestanden; sie haben auch dazu geführt, dass der Anteil der Schüler, die sich für den Übergang an weiterführende Schulen entschieden haben, beträchtlich angestiegen ist. Allerdings gehen diese „Schein“-Reformen die eigentliche Problematik nicht an, denn sie ändern de facto nichts an der punktuellen Auslese am Ende des 4. Schuljahres, oder – im Hinblick auf die Orientierungsstufe – am Ende des 6. Schuljahres. So gelingt Schülern der Volksschule bzw. der Realschule – mit Ausnahme der Aufbauklassen – nach dem Eintritt in die Eingangsstufe nur in Ausnahmen der Übergang auf die jeweils höhere Schulart,¹⁹ dagegen hat die Durchlässigkeit nach

¹⁷ Vgl. a.a.O., Seite 542f.

¹⁸ Vgl. u.a. W. Schultze, Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Frankfurt 1964, Seite 71ff.

¹⁹ Nach den vom Niedersächsischen Kultusministerium veröffentlichten Zahlen für die Jahre 1965/68 betragen die Übergänge aus der Eingangsstufe der Realschulen zum Gymnasium

0,3%	der	Schüler	aus	den	5.	Klassen
2,9%	"	"	"	"	6.	"

„unten“ beträchtlich zugenommen. Und noch unter einem weiteren Aspekt verschleiern diese „Schein“-Reformen die eigentliche Problematik. Dazu v. Weizsäcker: „Die Vorstellung, man könne das alte Gymnasium belassen wie es ist und nur statt bisher 7% nun 15% eines Jahrganges zum Abitur bringen, ist politisch naiv. Die Expansion wird weitergehen – über die 14% hinaus, und das Gymnasium muss seinen Charakter in Richtung einer Gesamtschule ändern oder aber die Gleichheit der Bildungschancen ist nach wie vor nicht gewährleistet.“²⁰ Diese These wird durch die neuesten Erkenntnisse der modernen Begabungsforschung gestützt.²¹

Und weiter: „Die soziale Gerechtigkeit der Auslese und Förderung ist nicht allein eine Frage von Quoten von Schülern, die das weiterführende Schulwesen besuchen, sondern sie ist auch eine Frage der Lehrinhalte und Lehrmethoden, der Beurteilungsmaßstäbe, der Erfolgskriterien.“²²

Folgerung: Unverzichtbare Voraussetzungen für die Herstellung von Chancengleichheit im Rahmen der schulischen Möglichkeiten sind

- die Auflösung der traditionellen Schularten und deren Ersetzung durch ein gesamtschulartiges System;
- eine neue Bestimmung der Ziele und der gesellschaftlichen Funktion der Schule und als deren Konsequenz: eine Revision der Lehrpläne unter emanzipatorischer Zielsetzung.

2.3.2 Schule als Mittelstandsinstitution

Die traditionelle Schule versteht sich als Mittelstandsinstitution. Sie ist in ihren Inhalten, ihren Methoden, ihren Beurteilungsmaßstäben, ihren Organisationsformen und ihrer Sprache geprägt von den Werten und Normen der Mittelschicht und entspricht damit den Einstellungen und dem Erfahrungsbereich von Schülern aus eben dieser

1,0%	"	"	"	"	7.	"
0,6%	"	"	"	"	8.	"

vgl. Informationsschrift des NKM – Über die Orientierungsstufe, Seite 5

²⁰ Vgl. C. C. v. Weizsäcker, Überlegungen zur Demokratisierung des Bildungswesens in der BRD, in b:e 1/1969, Seite 13

²¹ Vgl. z.B. Benjamin S. Bloom, Alle Schüler schaffen es – in b:e, 11/70, Seite 15ff.

²² Vgl. Weizsäcker, a.a.O., Seite 13

soziale Schicht, während sie für Schüler der Unterschicht²³ ein Konfliktfeld darstellt, dem diese sich nur durch Anpassung an den vorgegebenen Normen entziehen können.

Weil die Gesamtschule nicht außerhalb, sondern in dieser Gesellschaft agiert, wird auch sie sich nicht den Wertvorstellungen der Mittelschicht entziehen können, zumal ihre Funktionsträger, die Lehrer, eben durchweg dieser sozialen Schicht angehören. Nachzuweisen ist diese These an bestimmten konstitutiven Strukturelementen der GS, die in ihrer Funktion zweifellos einem „Angleichungsmechanismus“ entsprechen. Wir denken dabei z.B. an Förderunterricht, Stütz- und Liftkurse, nur dürfen diese Maßnahmen entsprechend dem Leitziel „Emanzipation“ nicht im Sinne einer Anpassung und kritiklosen Übernahme von Mittelstandsnormen konzipiert werden, sondern im Sinne eines kritischen Begreifens und Handelns.

Eine andere Bedingung, die die GS unter diesem Aspekt zu beachten hat, ist die prinzipielle qualitative Gleichwertigkeit der Fächer- bzw. Lernbereiche. So dürfen z.B. Lernziele, die auf sprachliche Qualifikation hinzielen, nicht höher bewertet werden – im Hinblick auf den anzustrebenden differenzierten, aber prinzipiell gleichwertigen Abschluss der Sekundarstufe I – als Lernziele, die auf manuelle oder technische Qualifikationen hin definiert sind. Wir werden dieses Problem später, und zwar im Zusammenhang mit der „Gliederung des Gesamtlehrplanes“, ausführlich abhandeln.

Allerdings soll nicht verschwiegen werden, dass die „kompensatorische Zielsetzung“ der GS einer zunehmenden Kritik von einer Seite her ausgesetzt ist, von der man sie zunächst nicht erwarten würde. Kompensatorische Erziehung zur Milderung von Benachteiligungen für Schüler der unteren Sozialschichten, das bedeutet für diese Gruppe Belassen und sogar Verschleierung der gesellschaftlichen Widersprüche.²⁴ Dem wäre entgegenzuhalten, dass es zumindest für die Betroffenen, also die Schüler, ebenso inhuman wäre, gesellschaftliche Widersprüche dadurch sichtbar erhalten zu wollen, indem man Ungleichheit gleichsam konserviert.

²³ Ich halte den Ausdruck „Unterschicht“, wie er von den meisten Soziologen verwandt wird, für unglücklich, da er bereits als Begriff diskriminiert; das Gleiche gilt für den synonymen Gebrauch von Unterschicht und Arbeiterschicht. Die Ersetzung dieser Begriffe durch *polar* zugeordnet Wertungsinhalte, wie sie von Thomas, K. entwickelt worden sind (vgl. vervielfältigtes Vorlesungsmanuskript zum Thema Schichten und Klassen S.S- 1969 – Universität Göttingen), wäre weiterer Überlegungen wert.

²⁴ Vgl. J. Beck, Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft? In: Erziehung in der Klassengesellschaft, Seite 109 f.; vgl. Klaus Goehrke, Dient die Gesamtschule der Demokratisierung? In: P.Z. (? H.H.) – Gesamtschulinformationen 1/1971, Seite 41f.

2.3.3 Abbau von Milieusperren – Erfahrungen mit Förderstufen

Wir sind zwar unter 2.3.1 zu dem Ergebnis gekommen, dass auch Förderstufen der Forderung nach „Gleichheit der Bildungschancen“ nicht gerecht werden können, da die implizit in diesen Teilreformen enthaltenen bildungspolitischen Zielsetzungen spätestens am Ende des 6. Schuljahres abrupt abbrechen und somit eher den Versuch einer Optimierung des traditionellen Schulsystems darstellen. Klafki weist daher zu Recht auf eine unbeabsichtigte Nebenwirkung solcher Teilreformen hin. Sie können das dreigliedrige Schulsystem stabilisieren, wenn man sich nicht bewusst macht, dass dieses System prinzipiell reformbedürftig ist.²⁵

Dennoch lassen sich durch Ergebnisse und Erfahrungen vor allem mit den Förderstufen in Hessen wichtige Rückschlüsse für die GS ziehen, zumal sie durch empirische Untersuchungen belegt sind.

So lagen an den sechs von Geißler/Krenzer/Rang²⁶ untersuchten hessischen Schulen mit Förderstufe die Übergänge auf Realschulen und Gymnasien um 18,5% über dem Landesdurchschnitt von 36,5%, insgesamt waren es also 55% der Schüler dieser Schule. Damit ist eine Tendenz vorgezeichnet: Durch das Herausschieben einer Entscheidung für eine bestimmte Schulart, verbunden mit dem Einsatz effektiverer pädagogischer Maßnahmen, wird die Hauptschule zur Schule der Minorität. Natürlich sagen diese Werte noch nichts über den späteren Schulerfolg aus; ob beispielsweise tatsächlich die Abiturientenquote auch zugunsten der sozialen Unterschicht ansteigen wird. Allerdings bestätigen ausländische Erfahrungen eine solche Annahme. Der Anteil an qualifizierten Abschlüssen aus „unteren“ sozialen Bevölkerungsschichten nimmt z.B. in Schweden kontinuierlich mit der Steigerung der Abiturientenquote zu, wenn auch der größte Teil der Begabungsreserven überraschenderweise aus der Mittel- und Oberschicht mobilisiert wurde.²⁷

²⁵ Vgl. W. Klafki, Integrierte Gesamtschule, in Z.P. 6/68, Seite 546/547

²⁶ Vgl. Geißler, Krenzer, Rang – Fördern und Auslesen. Eine Untersuchung an hessischen Schulen mit Förderstufe, S. 29

²⁷ Vergleich der Abiturientenquoten zwischen Schweden und der BRD

	<u>Jahr</u>	<u>BRD</u>	<u>Schweden</u>
	1962	6,8%	23,2%
Vorausschätzung	1970/1980	8-15%	22-35% (% eines Geburtsjahrganges)

Vgl. H. K. Beckmann, Darstellung und Analyse des Schulwesens in der BRD – Funkkolleg Erziehungswissenschaft – Begleitbrief 2, Seite 20



In diesem Zusammenhang wird häufig der Vorwurf erhoben, die Anhebung der Schülerzahlen an den weiterführenden Schulen und damit die Erhöhung der Zahl qualifizierter Abschlüsse würde die Qualität der Ausbildung mindern. Zumindest für den Mathematikunterricht ist diese Behauptung widerlegt. In einer Studie von Husén wird nachgewiesen, dass in zwölf untersuchten Ländern kein Zusammenhang zwischen der Qualität der Ausbildung und der Anzahl der – weiterführende Ausbildungswege wählenden – Schüler besteht.²⁸

Weiterführende Bildung heißt zugleich – im Vergleich zur Volksschule – längere Ausbildungszeit. Mit zunehmender Länge der Schulbildung steigt aber die Bereitschaft, „sich auch jenseits der Schulzeit der formellen Weiterbildung zuzuwenden. Somit ist zu vermuten, dass sich mit steigender Länge der Schulzeit – ihre angemessene Nutzung vorausgesetzt – länger überdauernde Bildungsmotivationen aufbauen lassen.“²⁹

Kehren wir zu unserer Ausgangsfrage zurück. Die Untersuchungsergebnisse über die hessische Förderquote lassen erkennen, dass es durch diese schulreformerische Maßnahme gelungen ist, „das Bildungsinteresse ‚unterer‘ sozialer Schichten zu wecken“³⁰; der soziale Einzugsbereich der untersuchten weiterführenden Schulen hat sich nach der Einführung der Förderstufe nach „unten“ erweitert.³¹ So erhöhte sich bei den Kindern der Berufsgruppe „un- und angelernte Arbeiter“ der prozentuale Anteil an den Übergängen von 20% auf 30%. Die absoluten Werte liegen allerdings bei den Berufsgruppen der Mittel- und Oberschicht erheblich höher. Der Anteil von Kindern der höheren Beamten und Angestellten stieg z.B. von 84% auf 90%.³² Zusammenfassend können wir der zitierten Untersuchung zwei für unsere Fragestellung wichtige Sachverhalte entnehmen:³³

- die positive Lenkungsfunction der Förderstufe im Hinblick auf den Übergang an Realschulen und Gymnasien auch für Schüler der unteren Sozial-schicht, was als ein Indiz für den Abbau von „Milieusperrren“ angesehen werden kann;

²⁸ Husén, T. (Hrsg.), *International Study of Achievement in Mathematics 1967* – zitiert bei K. H. Flechsig, *Unterrichts- und Schulorganisation – Deutscher Bildungsrat*, Bd. 4, Seite 453

²⁹ K. H. Flechsig, a.a.O., Seite 453 – zitiert nach Strzlewicz u.a. – *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*

³⁰ Vgl. Geißler/Krenzer/Rang, *Fördern und Auslesen*, Seite 49

³¹ Vgl. a.a.O., Seite 37 und 50

³² Vgl. a.a.O., Seite 38

³³ Vgl. a.a.O., Seite 49f. u.a.

- der dominierende Einfluss der sozio-kulturellen Umweltfaktoren auf die schulische Leistungsfähigkeit und damit auch auf die Wahl der Schulart.

Folgerung: „Integrierte“ Schulorganisationen, die bewusst die Möglichkeiten individueller Förderung betreiben, gewährleisten im Vergleich zum dreigliedrigen Schulsystem ein höheres Maß an Chancengleichheit. Eine so konzipierte Schule muss in der Organisation und in den Inhalten ihres Unterrichts auf die spezifischen Bedürfnisse, vor allem auch der Kinder der sozialen „Unterschicht“ eingehen, darf nicht durch frühe Leistungsdifferenzierung soziale Selektion begünstigen und sollte schließlich durch Öffentlichkeitsarbeit im lokalen Bereich gezielt die soziale „Unterschicht“ ansprechen, um durch sachliche Information im Affektiven liegende Vorbehalte gegenüber weiterführender Bildung abzubauen.

Nur die GS wäre u.E. in der Lage, den der Förderstufe noch inhärenten Zuweisungsmechanismus aufzuheben.

Wir haben in den vorangegangenen Ausführungen versucht, die Bedingungen einer bildungspolitischen Zielsetzung nach „Gleichheit der Bildungschancen“ an ihren zentralen Bezugspunkten aufzuzeigen. Dieser Ansatz führte einmal zu einer prinzipiellen Verwerfung des dreigliedrigen Schulsystems, zum anderen konnten einige zentrale Forderungen formuliert werden, die, bei einer intendierten Zielsetzung von Chancengleichheit, konstitutive Strukturelemente von GS-Modellen sein müssen.

Zur Euphorie ist allerdings dennoch kein Anlass. Chancengleichheit ist nicht bereits durch „Gleichheit der Bildungschancen“ hergestellt – und schließlich sollte, einem Gedanken von v. Hentig folgend, die Schule nicht dadurch, dass sie den Auftrag, Chancengleichheit herzustellen, pauschal übernimmt, den anderen gesellschaftlichen Mächten ein billiges Alibi liefern.³⁴

2.4 Zum Problem der Zielsetzung = „Integration“

In einer viel beachteten Formulierung stellt der Deutsche Bildungsrat fest: „Schulen mit großer sozialer Homogenität entsprechen nicht einer offenen Gesellschaft. Sie verstärken vielmehr die Beharrungstendenzen der einzelnen Sozialschichten. Spiegelt ein hierarchisch aufgebautes Schulsystem die Schichtenstruktur der Gesellschaft, so wirkt es zugunsten einer Erhaltung der sozialen Ungleichheit. Trotz einiger Auflockerungen sind im dreiteiligen Schulsystem die verschiedenen Schulzweige immer noch

³⁴ Vgl. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, a.a.O., Seite 129 – 2. Aufl. (1969)



von großer sozialer Homogenität.“³⁵ Mit dem Anspruch, diese dem dreigliedrigen Schulsystem inhärente soziale Ungleichheit nicht zu reproduzieren, stellt die IGS zugleich ihre „Existenzfrage“.

„Integration“ hat in Richtung auf soziale Integration drei zentrale, sozusagen übergeordnete Bezugspunkte:

- den Schüler
- den Lehrer
- die Lernziele und Inhalte – kurz: das Curriculum.

Das bedeutet konkret:

- Die IGS ist Schule für *alle Schüler*, unabhängig von ihrem sozialen Status. Daraus folgt ihre Einführung als Regelschule als logische bildungspolitische Forderung.
- Die IGS kennt nur „*einen*“ *Lehrer*. Die traditionelle Lehrerausbildung hat eine desintegrierende Funktion und widerspricht der Zielsetzung einer IGS. Zu fordern wäre der Stufenlehrer.
- Die IGS strebt für alle Schüler eine im Prinzip gleichwertig, dennoch aber, bezogen auf den einzelnen Schüler, differenzierte Abschlussqualifikation (hier Abitur I) an. Dieses Ziel ist nur durch *ein Curriculum* zu verwirklichen, das nicht – wie die traditionellen Lehrpläne – schichtspezifisch orientiert ist.

Nur unter Beachtung dieser Voraussetzungen können diejenigen Bedingungen geschaffen werden, unter denen „soziale Integration“ in der Schule als ein erreichbares Ziel erscheint.

„Integration“ als Etikett für GS meint nicht ein formales, vordergründiges Integrieren der Hauptschule, der Realschule, des Gymnasiums und der Sonderschule (für den Bereich der Sekundarstufe I) bzw. der Schüler, der Lehrer und der Lehrpläne dieser Schulen in eine „neue“ Schule im Sinne von Zusammenfassen oder Einbringen von Traditionalismen.

Im Folgenden wollen wir nun versuchen, unter den verschiedensten Aspekten die Bedingungen von „sozialer Integration“ zu untersuchen und auf ihre Realisierbarkeit hin zu überprüfen. Zuvor erscheint es uns aber in Anbetracht der Relevanz für unser Thema erforderlich, den Begriff „soziale Schichten“ zu problematisieren.

³⁵ Vgl. Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen – Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Seite 29

2.4.1 Soziologischer Exkurs – Einteilungskriterien für soziale Schichten

Darüber, dass sich unsere Gesellschaft in soziale Schichten strukturiert, gibt es keinen Zweifel. Die Frage, welche Kriterien als Maßstab für eine Abgrenzung zu gelten haben, ist allerdings nicht einheitlich beantwortet. Es gibt sehr unterschiedliche Schichtenmodelle, von der Unterteilung in zwei Schichten (Klassen) bis hin zu sieben Schichten und mehr, die wiederum in sich selbst nicht homogen, sondern vielfältig differenziert sein können (z.B. ungelernete, angelernte, gelernte Arbeiter, Facharbeiter). Bei fast allen Versuchen handelt es sich um eine polarisierende Gegenüberstellung, um die Definition eines „Oben“ und eines „Unten“.

Die Orientierung an einzelnen Kriterien wie Berufszugehörigkeit, Ausbildung oder Einkommen für eine Zuordnung zu bestimmten sozialen Schichten ist die am häufigsten angewandte Methode; wie wir meinen aber eine zu einseitige. So stehen die Berufe z.B. in ihrer ständigen Über- und Unterordnung eher im historischen Hintergrund der Schichtenstruktur. Entscheidender für die Schichtenbildung sind vor allem die sozialen Zusammenhänge, die Verhaltensstile, die Normen und Erwartungen, also die sogenannte Verkehrsseite. Die Schichtzugehörigkeit wird demzufolge nicht primär von individuellen Kennzeichen wie begabt oder unbegabt, jung oder alt, reich oder arm, bestimmt, obwohl diese Faktoren in einem Bedingungs Zusammenhang stehen können; entscheidend ist vielmehr das soziale Milieu der Umwelt, in der man aufwächst. Durch das soziale Milieu werden diejenigen Verhaltensmuster und Normen vorgegeben, die schließlich die Schichtzugehörigkeit determinieren.

Die Abhängigkeit von Schichtzugehörigkeit und Sprachverhalten ist in diesem Zusammenhang ein oft zitiertes Beispiel, an dem durch spezifische Verhaltensweisen und Attribute Schichtgrenzen sichtbar werden.

Auch wird es zunehmend schwieriger werden, Schichtzugehörigkeit aufgrund äußerlich sichtbarer Attribute zu bestimmen, vor allem dort, wo Schichtgrenzen fließend sind und somit der Regulierung durch ein Bewusstsein, d.h. durch Selbsteinschätzung, einen breiteren Spielraum lässt. Die Frage, ob nun ein Facharbeiter, der zwei Kinder auf eine weiterführende Schule schickt und dessen Einkommen demjenigen eines mittleren Beamten entspricht, zur oberen Unterschicht oder zur unteren Mittelschicht gehört, ist im Rahmen solcher Modelle sicher nicht eindeutig zu beantworten.

Wir sehen, dass eine Zuordnung von sehr verschiedenen Kriterien subjektiver wie objektiver Art, solchen der Fremd- und Selbsteinschätzung, abhängt und somit nicht eindeutig zu definieren ist. Dies ist wichtig, festgehalten zu werden; denn wenn die

IGS die Effektivität – d.h. den Grad der sozialintegrativen Wirkung – ihrer Maßnahmen auf die sozialen Beziehungen auch zwischen Schülern verschiedener Schichtzugehörigkeit überprüfen will, darf sie eine Zuordnung nicht ausschließlich aufgrund eines Attributes, z.B. dem Beruf des Vaters, vornehmen.

Das Sprachniveau, Normen, Einstellungen, Konsumgewohnheiten, der Bildungsstandard, das Einkommen u.a., also „sichtbare“ und „unsichtbare“ Attribute bestimmen neben der Berufszugehörigkeit die Schichtgrenzen und damit auch die Schichtzugehörigkeit.

Dieser Problembereich ist u.E. ein wichtiger Untersuchungsgegenstand für die wissenschaftliche Begleitung eines Schulversuchs mit einer IGS.

2.4.2 Soziale Integration

Klafki sieht in der sozialen Integration eine besondere sozialerzieherische Aufgabe, die man der GS zuweist. Er fasst diesen Aspekt in einer prägnanten Formulierung als Zielprojektion wie folgt zusammen: „Es geht – im Sinne pädagogischer Gegenwirkung – um die erzieherische Einflussnahme auf die *Überwindung von Vorurteilen zwischen Kindern, die aus verschiedenen Sozialschichten stammen, um den Abbau von Bewusstseinsbarrieren, ideologischen Sperren, die einer Fundamentaldemokratisierung im Wege stehen*; positiv handelt es sich um die Schaffung von Situationen, in denen Sozialkontakte – wechselseitige Hilfe, produktive Kritik, gemeinsame Projekte und Aktivitäten usw. – möglich sind, *zweitens aber um die rationale Aufklärung über jene sozialen Voraussetzungen*, aus denen die Schüler (und die Lehrer) kommen, über ihre jeweiligen Voreinstellungen, über die in und außerhalb der Schule erfahrbaren oder beobachtbaren Gruppenprozesse und Sozialkonflikte.“³⁶

Diese Aussage impliziert indirekt Kritik am traditionellen Schulsystem, das in seiner Dreigliedrigkeit historisch determinierte Schichtvorstellungen konserviert und sich infolge des Beharrungsvermögens seiner Strukturen als unfähig erwiesen hat, den Prozess einer sozialen Integration der Schüler zu unterstützen, ja diesen, wie eine Reihe von Untersuchungsergebnissen³⁷ nachweist, geradezu verhindert hat. Pointiert könnte man sagen, dass bestimmte Sozialschichten die ihnen adäquate Schulart monopolisieren und dass sich diese Schulen wiederum in ihrem Selbstverständnis wie in ihren Anforderungen auf die Bedürfnisse, Normen und Wertvorstellungen der ihnen

³⁶ Vgl. W., Klafki, Integrierte Gesamtschule, ZfP – 6/68, Seite 572

³⁷ Siehe Literaturhinweise bei Klafki, a.a.O., Seite 521f. und Seite 572ff.

zugeordneten Gruppen eingestellt haben. Zwar wurde in den letzten Jahren durch ein offeneres Aufnahmeverfahren der weiterführenden Schulen deren Mobilitätsgrad zugunsten der „unteren“ Sozialschichten erweitert, nur kann unter einem kritischen Aspekt von Mobilität nur bedingt gesprochen werden, da es sich letztlich um einen einseitigen Anpassungsprozess von „unten“ nach „oben“ handelt.³⁸

Zudem ist der hohe Anteil derjenigen Schüler, die nach dem 7. Schuljahr die weiterführenden Schulen verlassen müssen, ein Indiz für die unveränderte Sterilität dieser Schulen. H. Roth macht darauf aufmerksam, dass das dreigliedrige Schulsystem soziale Lernprozesse geradezu verhindert hat, weil es die notwendigen Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen nicht anbieten kann. „Wer Erkennen lehren will, muss auch das gemeinsame Anerkennen von Erkenntnissen lehren. Dieses Versäumnis ist vielleicht unser größtes Versäumnis. Es betrifft Grundqualitäten gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Verhaltens im Bereich eines Staates, der keineswegs klassenlos ist. Es betrifft das Erkennen und die Auflösung von sozialen Konflikten, wozu nicht erzogen werden konnte, weil die gegenwärtig getrennten Schulsysteme schon ihre Entstehung und ihr gewahrt werden verhinderten. So verhärtet, was der Einsicht fähig ist.“³⁹

Diese Einsichten aufzuschließen, muss sich die IGS zur Aufgabe machen.

2.4.3 Gleichsetzung von Schulleistung und sozialer Herkunft

Legitimiert wurde das dreigliedrige Schulsystem auch durch den traditionellen Begabungsbegriff mit seiner Gleichsetzung von (Schul-)Leistung und sozialer Herkunft, zumal dieser Begabungsbegriff lange seine Bestätigung in der Konstanz der sozialen Strukturen der Gesellschaft fand.

H. Tütken⁴⁰ führt in diesem Zusammenhang aus, dass in einem hierarchischen Vorstellungsmodell unterstellt wurde, die Zuordnung von Leistung und sozialer Schichtzugehörigkeit – und analog dazu von Bildungsanspruch und Bildungsmöglichkeit – sei im Wesentlichen durch eine ungleiche Verteilung der Begabung gerechtfertigt, die weitgehend auf ein unterschiedliches Erbgut zurückgeführt werden könne. Diese These ist inzwischen durch die Erfahrungen einer expansiven Bildungspolitik (Bildungswerbung, Teilreformen – z.B. Förderstufen, ausländische Erfahrungen) ebenso wider-

³⁸ Vgl. auch unter 2.3.1 Seite 9f.

³⁹ Vgl. H. Roth, Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern – Auswahl – Reihe A – Seite 17

⁴⁰ Vgl. H. Tütken, Curriculum und Begabung, in: WPB. 3/1970, Seite 103



legt worden wie durch eine neue Theorie der Begabung. „Nach dieser Theorie besteht Begabung im Entwicklungsprozess als ein Produkt der Wechselwirkung zwischen Erbe und Umwelt, wobei den von der sozialen Umwelt vermittelten Lernprozessen eine ungleich größere Wirksamkeit zugeschrieben wird als den natürlichen Anlagen mit ihren weiten Spielräumen.“⁴¹

Zusammenfassend können wir sagen, dass die Dreigliedrigkeit des Schulsystems in Verbindung mit dem traditionellen Begabungsbegriff Relikte einer überkommenen Gesellschaftsstruktur sind, die den sozialen Beziehungen zwischen den am Bildungsprozess im schulischen Raum beteiligten Gruppen und Personen Barrieren gesetzt haben und noch setzen.

Im Folgenden sollen nun Erfahrungen aus Teilreformen auf ihre sozialintegrative Wirkung hin befragt werden.

2.4.4 Erfahrungen aus Teilreformen – Differenzierung nach dem Prinzip des Kern-Kurs- und des Streaming-Systems

Die Einrichtung von Förderstufenklassen in einigen Bundesländern Anfang der sechziger Jahre galt primär dem Bemühen, anstelle der nach dem 4. Schuljahr für den weitaus größten Teil der Schüler nachteiligen äußeren Differenzierung in drei Schularten mit prinzipiell unterschiedlichen Leistungsanforderungen durch organisatorische und pädagogische Maßnahmen eine gerechtere Lösung anzubieten. Organisatorisch durch die Hinausschiebung des möglichen Übertritts auf die weiterführenden Schulen um zwei Jahre sowie durch die Einrichtung eines Kern-Kurs-Systems, pädagogisch durch den Anspruch des Förderns – nicht des Auslesens. Diesen Zielen folgend richteten sich die Anstrengungen der Förderstufe vornehmlich auf den Bereich des kognitiven – nicht des sozialen – Lernens.

Dennoch haben die Erfahrungen mit der Förderstufe auch Einblick in die Bedingungen des sozialen Lernens gegeben. Geißler, Krenzer und Rang sind dieser Frage nachgegangen. Sie haben zu klären versucht, „welche Bedeutung die verschiedenen Niveaueurse für die schulischen und außerschulischen Kontakte der Schüler untereinander haben“,⁴² und kamen zu folgenden Ergebnissen:

- Die Annahme, durch bloße organisatorische Zusammenfassung von Schülern unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Herkunft in einem

⁴¹ Vgl. H. Tütken, a.a.O., Seite 104

⁴² Vgl. E. E. Geißler/Krenzer/Rang, Fördern und Auslesen, Seite 8

Schulsystem gehe bereits eine „integrative“ Wirkung aus, konnte nicht bestätigt werden;

- es zeigten sich Isolationstendenzen in den Niveauekursen mit dem höchsten (A) und mit dem niedrigsten (D) Leistungsstand, wobei diese Tendenz im zweiten Förderstufenjahr in der D-Gruppe zunimmt; dagegen ist bei den A-Kurs-Schülern eine Abnahme der Konzentrierung auf die eigene Gruppe und eine stärkere Zuwendung zu der C-Gruppe zu verzeichnen.⁴³

Diese Ergebnisse sollten die Bestimmung der Strukturen einer IGS insofern beeinflussen, als durch eine Analyse ihrer Ursachen – besonders bezüglich der Isolierungstendenzen, die den Zielsetzungen der IGS nach „sozialer Integration“ und „Gleichheit der Bildungschancen“ entgegenstehen – analoge Entwicklungen verhindert werden könnten.

Die Gründe für die während der Förderstufenzeit zunehmende Isolierungstendenz der leistungs- und sozial schwächsten, der sogenannten D-Kurs-Schüler, ist daher für die IGS von besonderer Bedeutung. Zwei Erklärungen bieten sich aufgrund der Erfahrungen mit der hessischen Förderstufe an:

- Das Image des D-Kurses ist das des leistungsschwächsten. Da die Differenzierung fachübergreifend organisiert ist, haben die Schüler dieser Kurse keine Möglichkeit einer innerschulischen Kompensation außer in den Kernkursen, in denen sie nach Aussagen der Lehrer auch erheblich bessere Leistungen zeigen als in ihrem Niveauekurs. Dieser positive Effekt wird aber dadurch gemindert, dass die Kern-Kurse von den Schülern der A- und B-Kurse nicht als „vollwertig“ betrachtet werden. Die Organisation des Differenzierungssystems bewirkt eine Ausrichtung nach oben und erzeugt dadurch in den beiden unteren Kursen einen permanenten Leistungsdruck, dem diese Schüler nicht gewachsen sind. Die ständige Leistungsüberforderung wiederum beeinflusst die Atmosphäre in den D-Kursen negativ und bewirkt dadurch eine „kontaktzerstörende Voreingenommenheit“⁴⁴ der anderen Schüler gegenüber dem ‚letzten‘ Kurs.
- Die Intensität der Zuwendung der Kurslehrer zu ihren Kursschülern wird von der Wertrangigkeit der Niveaueurse mitbestimmt. Solange die unterschiedlichen Schultypen als unterschiedlich ‚wertvoll‘ angesehen werden, wird auch den Lehrern die Unterrichtsarbeit in den höheren Kursen erstre-

⁴³ Vgl. Geißler, a.a.O., Seite 103ff.

⁴⁴ A.a.O., Seite 10f.



benswerter sein als in den D-Kursen. Diese These wird durch eine Reihe von Äußerungen der Förderstufenlehrer gestützt. U. Walz⁴⁵ weist nun darauf hin, dass sich Kinder und Jugendliche komplementär in den Führungsstil des Lehrers ein- und anpassen. Führungsstile „bilden sich aber in hohem Maße als unreflektierte Einstellungen an der erfahrenen Schulwirklichkeit⁴⁶“, so dass schließlich die äußere Situation wie die innere Atmosphäre der D-Kurse über den Führungsstil des Lehrers „auf den Sozialstatus jener Schüler zurückwirken.“⁴⁷

Hargreaves⁴⁸ kommt in einer Studie über das englische Streaming-System im Prinzip zu den gleichen Ergebnissen wie Geißler u.a.. Auch er hat kaum soziale Dissonanzen zwischen den Schülern aus A- und D-Kursen ermitteln können, vielmehr eine schulfreundliche Einstellung bei C- und D-Schülern. Er schließt daraus, dass nur aufgrund organisatorischer Reformen keine sozialen Einstellungsveränderungen bei Schülern zu erwarten sind.

Aus diesen Ergebnissen können nach dem Stand der gegenwärtigen theoretischen Diskussion Konsequenzen für die IGS eindeutig abgeleitet werden. Positiv formuliert wäre zu fordern:

- eine flexible und didaktische Differenzierung zur Vermeidung von konstanten Gruppenbildungen;
- die Großgruppe als Organisationseinheit und team-teaching: zur Vermeidung starrer Zuordnungen von Schülern durch den
 - Klassenverband und zu
 - bestimmten (Klassen-)Lehrern;
- innerhalb einer solchen Großgruppe müssten auf der Grundlage von Schülerwahlen kleine, aber konstante Tutorengruppen als *Sozialgruppen*, nicht als Lerngruppen, gebildet werden. Diese Gruppen hätten für die Schüler die Funktion eines sogenannten engeren „Heimatbereiches“, blieben also über mehrere Schuljahre konstant, was allerdings nicht ausschließt, dass Schüler auf eigenen Wunsch die Gruppe wechseln können. Die Funktion des Tutors hat beratenden und helfenden Charakter;
- eine Reform der schulformbezogenen Lehrpläne und Beurteilungsmethoden.

⁴⁵ U. Walz, Soziale Reife in der Schule, Seite 245ff.

⁴⁶ Vgl. U. Walz, Soziale Reife in der Schule, Seite 245f.

⁴⁷ Vgl. Geißler, a.a.O., Seite 106

⁴⁸ David H. Hargreaves, Social Relations in a Secondary School, London 1967, Seite 66f. und 107f.

2.4.5 Soziale Inhomogenität der Schülerschaft als Voraussetzung für soziale Integration – die Sozialstruktur des Einzugsgebietes

Eine sozial homogene Schülerstruktur würde jeder Gesamtschulkonzeption schlechthin widersprechen. In der Schülerschaft sollten vielmehr alle Sozialschichten in annähernder Übereinstimmung mit der Schichtstruktur wenigstens der kommunalen Region vertreten sein. Zu den Aufgaben einer Planung für eine IGS gehört daher auch die Ermittlung der Sozialstruktur des Einzugsbereiches der Schule; ferner die Entwicklung eines Aufnahmeverfahrens, das eine soziale heterogene Schülerstruktur gewährleistet. Dabei gehen wir von der Annahme aus, dass die Zahl der Schüleranmeldungen die Kapazität der Schule (240 Schüler pro Jahrgang) übersteigen wird. Die Erfahrungen anderer IGS-Versuche lassen eine solche Entwicklung vermuten.⁴⁹ Schulrechtlich sind IGS in Niedersachsen ja ohnehin freie Angebotsschulen, was bedeutet, dass es weder ein Aufnahmerecht seitens der Eltern noch eine Aufnahmepflicht seitens der Schule gibt.

Als Standort für das hier zu konkretisierende Modell einer IGS ist der Ortsteil Göttingen-Geismar vorgesehen, ein Einzugsgebiet expansiver Tendenz mit fast ausschließlichem Wohncharakter, also ohne nennenswerte Industrieansiedlung, im Süden der Stadt. Aufgrund der vorliegenden statistischen Daten aus dem Jahr 1961⁵⁰ sowie dem „Niveau“ der in den letzten 10 Jahren errichteten Neubaugebiete glauben wir schließen zu können, dass sich die Mittelschichtstruktur dieses Wohngebietes nicht nur gefestigt hat, sondern zu einem dominierenden Faktor geworden ist. Die Konsequenz einer Begrenzung des Einzugsgebietes der Schule auf dieses Wohngebiet wäre sicher eine sozial relativ homogene Schülerstruktur. Es ist folglich zu fordern, das Einzugsgebiet über den engeren kommunalen Bereich hinaus möglichst auf die südlich von Geismar liegenden Landgemeinden zu erweitern, damit die mit den Zielsetzungen der IGS verknüpften sozialen Lernprozesse überhaupt initiiert werden können.

Für das Schüleraufnahmeverfahren bedeutet dies, dass neben dem üblichen Kriterium für die Aufnahmeentscheidung, nämlich der Entfernung von der Wohnung des Schülers zum Standort der Schule (vom Nahen zum Fernen), auch der Sozialstatus der

⁴⁹ Vgl. Gesamtschule (Zeitschrift) 1/1970, Seite 3

⁵⁰ Angaben des Statistischen Amtes der Stadt Göttingen aufgrund der Volkszählung von 1961.

Die Ergebnisse der Zählung von 1970 sind leider noch nicht verfügbar. Sobald sie vorliegen, müsste unter der gleichen Fragestellung neu ermittelt werden.



Eltern (in Kenntnis der Problematik, die mit einer „Bestimmung“ verbunden ist) entsprechend den weiter oben genannten Grundsätzen Berücksichtigung findet.

Nur bei Akzeptierung eines Verfahrens, das diese Bedingung erfüllt, kann, der Zielvorstellung nach „sozialer Integration“ folgend, eine sozial heterogene Struktur der Schülerschaft gewährleistet werden.

2.4.6 Zur Polarität von Differenzierung und Integration

Analysen der an den ersten GS-Versuchen erprobten Differenzierungsformen sind bekanntlich unter dem Aspekt ihrer integrationsfördernden Wirkung zu mehr pessimistischen Aussagen gekommen.⁵¹ Auf die Ergebnisse der hessischen Förderstufenuntersuchungen wurde bereits hingewiesen, aber auch die Berliner Gesamtschulversuche differenzieren nach einem relativ unflexiblen Kern-Kurs-System (F E G A) und mussten gleichfalls die Erfahrung machen, dass eine Bevorzugung leistungshomogener Kurse bereits zu Beginn der Sekundarstufe I desintegrierende Folgen hatte.

Konfrontieren wir diese Ergebnisse mit der Zielsetzung „soziale Integration“, so stellt sich die Frage nach der „Bewertung“ dieses Zieles – oder: „soziale Integration“ als Zielsetzung behielte ihren leerformelhaften Charakter, wenn sie nicht im Sinne einer Transformation Entscheidungen auf allen Ebenen beeinflussen würde. Folglich stehen auch bei der Wahl von Differenzierungsmodellen oder -formen Wertentscheidungen an, die in ihren Auswirkungen unter diesem Aspekt von fachübergreifender Leistungsdifferenzierung = Differenzierung nach Sozialschichten = bis zu leistungs- und sozialheterogenen Gruppierungen reichen können. Dem dreigliedrigen Schulsystem liegt, so gesehen, eine einseitige Entscheidung zugunsten von Differenzierung = soziale Selektion zugrunde.

Für die IGS stellt sich die Frage der Bewertung jedoch nicht unter diesen einseitigen, sich ausschließenden Aspekten, zumal Differenzierung als *eines* ihrer konzeptionellen Merkmale nicht als ein organisatorisches, sondern als ein didaktisches Problem verstanden wird.

Integration und Differenzierung sind also nicht als sich ausschließende Alternativen, als sich isolierende Prinzipien zu sehen. Folglich dürfen beide Prinzipien auch nicht isoliert praktiziert werden, z.B. in einem fachübergreifenden Kern-Kurs-System einerseits oder in völlig ungegliederten Kernklassen andererseits; es ist vielmehr eine Synthese anzustreben, die u.E. am besten durch ein didaktisch und flexibel ausgerich-

⁵¹ Vgl. Helmut Sienknecht, Integration in der Schule, WPB, 9/1970, Seite 466

tetes Differenzierungsmodell⁵² zu leisten wäre. Eine Unterrichtsorganisation, die auf ein solches Modell aufbaut, könnte die allen Formen von äußeren Leistungsdifferenzierungen bis hin zur übertriebenen Individualisierung programmierten Unterrichts, inhärenten desintegrierenden Wirkungen gleichsam relativieren, d.h. in einem solchen Modell kann auch nach „Leistung“ (wobei natürlich der Leistungsbegriff einer Klärung bedarf) differenziert werden, ohne dadurch soziale Integration zu unterbinden, denn alle Differenzierungsmaßnahmen

- wären zeitlich und thematisch begrenzt für einen bestimmten Kurs oder ein bestimmtes Projekt etwa;
- beruhen auf der individuellen Lernsituation des Schülers – oder auf seinem Wahlverhalten (alternative Angebote),
- schließen ein gemeinsames, für alle Schüler verbindliches Fundamentum ein.

2.4.7 Schematische Darstellung weiterer Faktoren⁵³

Es wäre eine zu einseitige Interpretation der schulischen Möglichkeiten, wenn man die Ursachen sozial integrierender bzw. desintegrierender Bedingungen allein in der Bewertung von Standortbedingungen, Aufnahmeverfahren oder Differenzierungssystemen sehen würde. Es gibt vielmehr noch eine ganze Reihe anderer Faktoren, die sich zur Zielvorstellung „soziale Integration“ nicht neutral, sondern tendenziell entweder integrationsfördernd oder integrationshemmend verhalten (vgl. Abbildung Nr. 1). Entscheidend ist nun, ob überhaupt – und wenn ja, wie, d.h. mit welcher Intensität – diese Zielsetzung einzelne Entscheidungen in den jeweiligen Faktorengruppen beeinflusst, inwieweit also eine „Operationalisierung“ gelingt. Abbildung Nr. 2 soll veranschaulichen, dass jede der aufgeführten Faktorengruppen, je nach den realen – schulischen – Bedingungen entweder eine sozial integrative oder eine sozial desintegrative Tendenz hat. Im Hinblick auf die Zielsetzung „soziale Integration“ sind die Faktorengruppen also nicht wertfrei und stehen auch nicht isoliert nebeneinander, sondern in einem verflochtenen, interdependenten Bedingungs Zusammenhang.

Bei der Planung einer IGS muss der gesamte, sehr komplexe Zusammenhang dieses Problems berücksichtigt werden; erst dann wird deutlich, dass Integration als le-

⁵² Vgl. dazu Pkt. 6 – Vorschläge zur Unterrichtsorganisation und Differenzierung

⁵³ Im Rahmen dieser Arbeit ist eine eingehende Analyse der einzelnen Faktorengruppen nicht möglich. Dies wäre ein eigenständiges Thema, das allerdings für IGS dringend einer Bearbeitung bedarf.



diglich organisatorische Maßnahme nicht stringent zu sozialem Lernen und Verhalten führt.

Die Zielsetzung „soziale Integration“ hat für die IGS vielmehr prinzipiell bei allen Entscheidungen eine korrektive Funktion zu erfüllen. Die These freilich, dass als Folge optimaler „integrativer“ schulischer Bedingungen „soziales Verhalten“ auch praktiziertes Verhalten von Schülern außerhalb der Schule sein wird, kann in Anbetracht realer gesellschaftlicher Bedingungen nur durch wissenschaftlich-empirische Untersuchungen verifiziert oder falsifiziert werden.

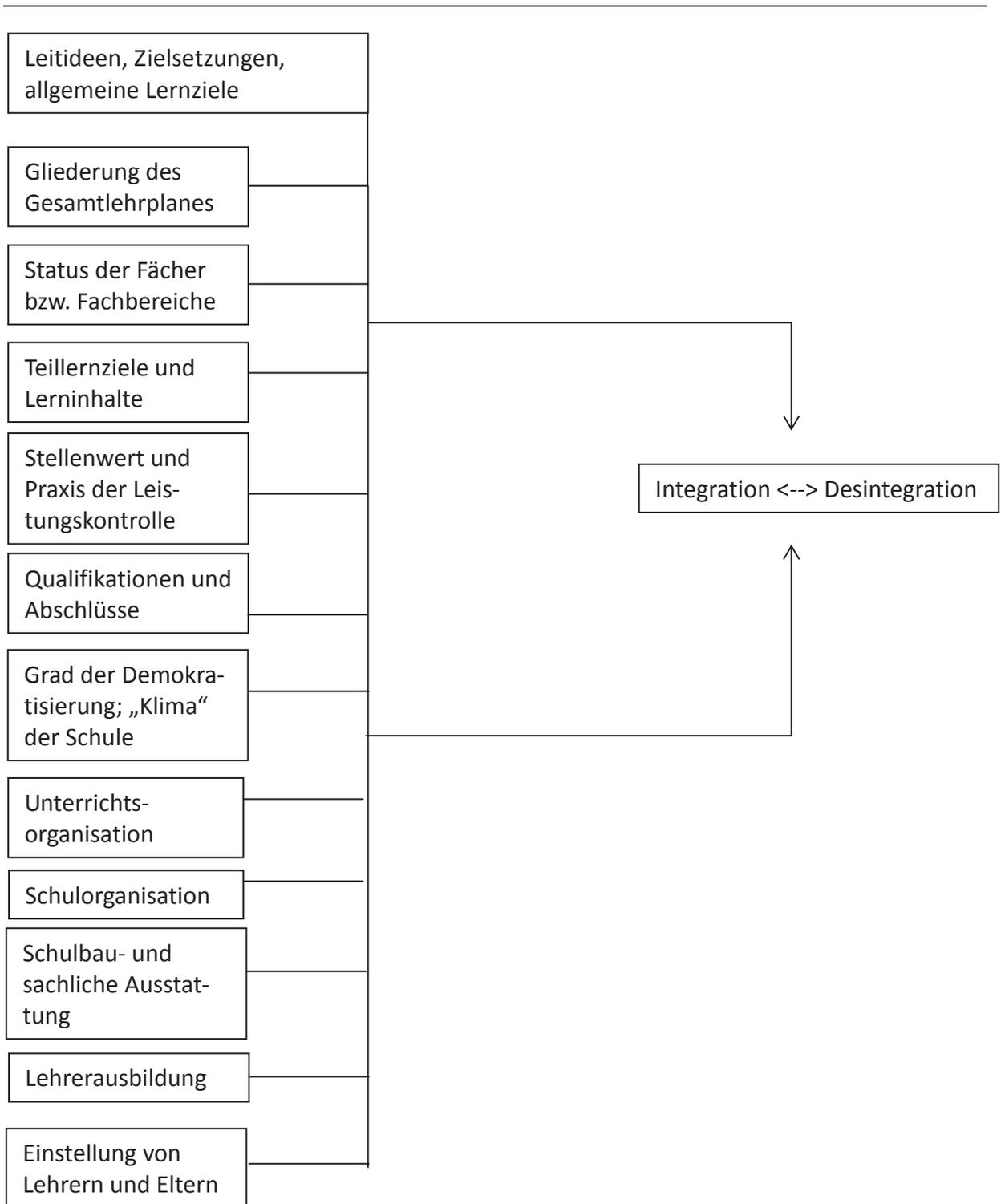


Abbildung 1: Bezugssystem der je nach ihrer Bewertung integrationsfördernden oder integrationshemmenden Faktorengruppen.

Die jeweilige Bewertung bestimmt, ob das Pendel mehr in Richtung „Integration“ oder „Desintegration“ anschlägt.

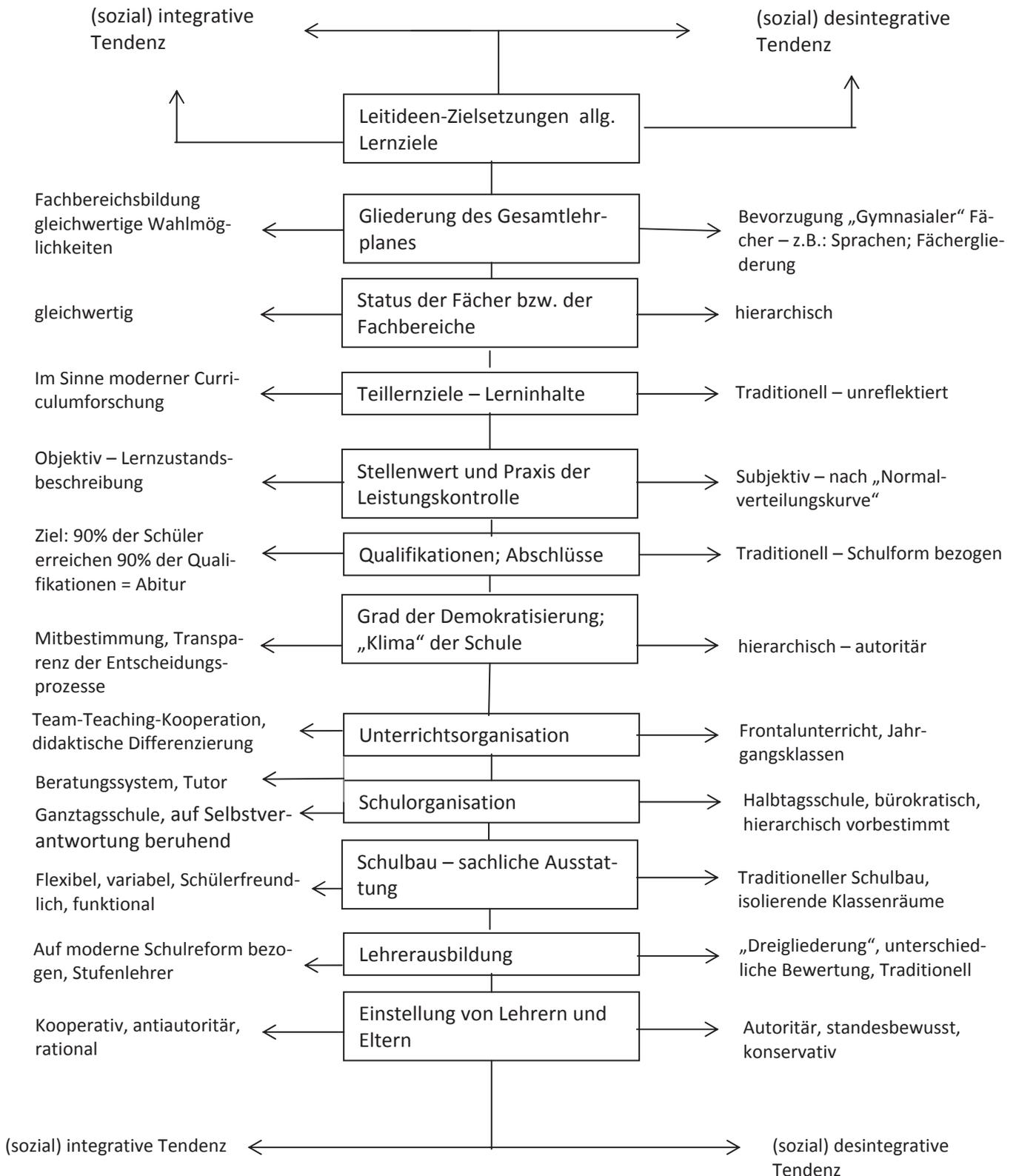


Abbildung 2: Mögliche Bewertungstendenzen der Faktorengruppe aus Darstellung 1

2.5 Zum Problem der Zielsetzung „Demokratisierung“

Die Forderung nach „Demokratisierung“ der Schule ist den Zielsetzungen „Gleichheit der Bildungschancen“ und „Integration“ inhärent. Wir können sagen, dass sich der Grad der Demokratisierung einer Schule an der Bewertung und damit an der Realität derjenigen Faktoren erweist, die die Qualität dieser beiden von der IGS nicht zu trennende Leitziele bestimmen. Demokratische Prinzipien und Verhaltensmuster müssen demzufolge überall im komplexen Strukturgefüge einer IGS sichtbar werden. Diese grundsätzliche Forderung schließt eine Reduzierung auf einzelne isolierte Bereiche, wie z.B. den der Schülermitverantwortung oder den der Schulverfassung, aus.

Ein solches Demokratieverständnis wollen wir zunächst mit H. v. Hentig bezeichnen als den Prozess „einer ständigen Veränderung der Zustände auf die nie erfüllte Möglichkeit hin, dass alle von einer Entscheidung betroffenen Personen diese zu ihrem Teil mitbestimmen.“⁵⁴

Mitbestimmung und Transparenz aller Entscheidungsprozesse sind zwei zentrale Kategorien, an denen der Prozess der Demokratisierung sichtbar wird. Mitbestimmung in der Schule zu fordern heißt, den beteiligten Gruppen, also den Schülern, Lehrern und Eltern, ein Mitbestimmungsrecht zu sichern, das sich auf all diejenigen Bereiche richtet, in denen diese Gruppen legitime Interessen zu vertreten haben. Damit ist den in der Schule agierenden Gruppen eine Autonomie zugesprochen, die sie unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht haben. Im Gegenteil: Schule ist als Institution der Gesellschaft an deren Weisungen gebunden; sie hat diese Weisungen als Funktionsträger bisher auch gehorsam und unreflektiert erfüllt. Allerdings ist ihr die in diesem Verhältnis liegende Dialektik kaum jemals zum Problem geworden.

Die GS als Modell bzw. Ziel einer demokratischen Schulreform muss sich dieses Zusammenhanges bewusst werden und die Demokratisierung ihrer eigenen Strukturen zur konsequenten Auflage und Forderung an ihre eigene Planung erheben. Tut sie das nicht, und es gibt Anzeichen dafür, dass sie bereits im Ansatz diese Chance versäumt, wird die alte Mentalität in die „neue“ Schule einkehren. Wir werden diesen Gedanken weiter unten wieder aufnehmen.

⁵⁴ Hartmut v. Hentig, „Die Sache und die Demokratie“, Neue Sammlung 2/1969, Seite 117



2.5.1 Demokratisierung der Schule als Reaktion auf ein autoritäres Schulsystem

Das Selbstverständnis der IGS ist das einer demokratischen Schule. Sie will die autoritären Strukturen des traditionellen Schulsystems nicht übernehmen. Folglich müssen zunächst diese autoritären Strukturen erkannt und aufgezeigt werden. Erst vor dem Hintergrund einer kritischen Reflektion wird es gelingen, das Modell einer demokratischen Schule zu entwerfen.

An den Abbildungen Nr. 1 und 2, die unter dem Aspekt der Integration entwickelt wurden, kann auch der Gesamtzusammenhang, in dem die Forderung nach Demokratisierung schulischer Strukturen steht, aufgezeigt werden.

Es ist leicht einzusehen, dass ausnahmslos alle die in diesen Darstellungen aufgeführten Faktoren ebenso autoritär wie auch demokratisch angelegt sein können; für Lehrer, Schüler und Eltern also entweder Möglichkeiten der Mit- und Selbstbestimmung gewähren oder verweigern. Das traditionelle Schulsystem verweigert diese Rechte den genannten Gruppen weitgehend. Fragen wir nach den Ursachen: Das deutsche Schulwesen ist das Produkt einer ständischen, autoritär-hierarchischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Es hat zahlreiche Relikte, nicht nur seine Dreigliedrigkeit, bis in die Gegenwart hinein übernommen. Diese Relikte sind zählebig und gegenwärtig im Begriff, sich in die Gesamtschulversuche einzunisten. Fachzeitschriften sind zurzeit gefüllt mit großen, auf den ersten Blick ziemlich fortschrittlich erscheinenden Anzeigen. Gesucht werden Lehrer für IGS, und zwar säuberlich getrennt nach Volks-, Real- und Gymnasiallehrer, sowie Leiter alter und neuer Provenienz: Jahrgangleiter, Stufenleiter, Direktoren, Stellvertreter u.a., auf Lebenszeit natürlich. Die Kontinuität wird gewahrt. Es gilt, diese „autoritäre“ Tendenz bei neuen Versuchen zu verhindern. Darum müssen deren Ursachen in ihrer gesellschaftlichen Abhängigkeit gesehen werden. Dem deutschen Schulwesen liegt die Organisationsform der Verwaltungsbürokratie zugrunde,⁵⁵ also ein System von hierarchisch einander über- bzw. untergeordneten Ämtern mit bestimmten, fest umrissenen Aufgaben und Rechten. Die Position des Lehrers bzw. die des Schülers ist in diesem vertikalen System jeweils die unterste. Vertikal meint, dass definierte Aufgaben unterschiedlicher Gewichtigkeit in vorgeschriebener Form den Apparat jeweils von oben nach unten durchlaufen und die „vorgesetzte“ Behörde die Verantwortung für die Tätigkeiten der ihr „Unterstellten“ zu

⁵⁵ Vgl. dazu P. Fürstenau, Neuere Entwicklung der Bürokratieforschung und des Schulwesens – Neue Sammlung, 7. Jg. 1967, Seite 511.

tragen hat. Im Bereich der Schule und Schulverwaltung verläuft diese hierarchische Gliederung vom Schüler über den Lehrer, Konrektor, Schulleiter, Schulrat, Regierungsschulrat (Regierungspräsident) zur Kultusverwaltung, wobei die jeweils oberen Instanzen vornehmlich entscheiden, anordnen und kontrollieren, während die unteren überwiegend Anordnungen ausführen und nach „oben“ darüber zu berichten haben.

Die Schule selbst – in sich gleichfalls vertikal strukturiert – finden wir in der Pyramide dieses Verwaltungsaufbaus als unterste Instanz und mit der Definition von Ellwein „vorschriftsgebunden, dauerbeaufsichtigt, von ihren Vorgesetzten vorformuliert und entsprechend unbeweglich, der Initiative entbehrend, jedem Sonderfall gegenüber hilflos – schlechthin also abhängig von dem, was ihr aufgetragen wird.“⁵⁶

Wenn dieses System von Abhängigkeiten in die IGS übernommen wird, so ist damit der Weg zur demokratischen Schule versperrt, zumal im komplexen Gebilde Schule viele Faktoren einander unmittelbar bedingen und beeinflussen.

Es ist daher zu fordern, die Schule aus diesem traditionellen Abhängigkeitsverhältnis zu lösen, ihr eine größere Autonomie zuzugestehen und sie damit in die Lage zu versetzen, ihre eigene, innere Struktur zu demokratisieren. Dies muss auf der Grundlage der Mitbestimmung von Lehrern, Schülern und Eltern geschehen. So interpretiert v. Weizäcker Schule „im Sinne eines pädagogischen Optimismus nicht als Befehlsempfänger der Gesellschaft, nicht als langsamstes Schiff im Konvoi der gesellschaftlichen Entwicklung, sondern umgekehrt als Quelle des gesellschaftlichen Wandels, als Avantgarde des gesellschaftlichen Fortschritts.“⁵⁷ Dieser Optimismus scheint uns, jedenfalls gegenwärtig, zu unwirklich, er wird sich an den Realitäten brechen und damit eine Schulplanung in die Resignation treiben.

Wie bereits eingangs erwähnt, muss die geforderte Autonomie der Schule – die es erst noch zu erreichen gilt – in ein polares Spannungsverhältnis zu denjenigen außerschulischen Kräften treten, die auf sie einwirken, die sie beeinflussen oder mit Forderungen an sie herantreten. So wird über den Status der Fächer, die Schulabschlüsse, die allgemeinen Lernziele, Zielsetzungen oder Leitideen, die Rechtsstellung der Schule und des Lehrers, die Lehrerausbildung, den Schulbau u.a. nicht oder doch nur sehr partiell in der Schule selbst entschieden.

Auch die IGS kann sich diesen Zwängen und Abhängigkeiten nicht entziehen, sie muss sich vielmehr mit ihnen auseinandersetzen, aber nicht als letztes und abhängiges

⁵⁶ Thomas Ellwein, Die verwaltete Schule, in: Argument, Heft 31, 1964, Seite 212

⁵⁷ Carl Christian v. Weizäcker, Überlegungen zur Demokratisierung des Bildungswesens in der BRD, in b.e. 1/1969, Seite 14



Glied in einer hierarchischen Kette, sondern als gleichberechtigter Partner – quasi im Sinne eines institutionalisierten Konfliktverhältnisses. Nur unter diesen Bedingungen kann unserer Meinung nach im Sinne einer realistischen Chance die Autonomie der Schule interpretiert werden.

In Kenntnis dieser Zusammenhänge sind für die Planung von GSen, die sich als demokratische Schulen verstehen, Konsequenzen abzuleiten:

- die Autonomie der IGS muss im Sinne der oben ausgeführten Bedingungen akzeptiert und realisiert werden, das bedeutet
- die Schulverwaltung muss sich als Partner der IGS verstehen, nicht als Kontrollinstanz;
- bestimmte gesellschaftliche Gruppen und Institutionen müssen sich der GS als Partner anbieten bzw. ihre Rolle als Partner erst einmal erkennen, dazu gehören die Hochschulen und Universitäten, Elternvertretungen, Berufsverbände, Parteien u.a.. „Partner“ impliziert kein falsches Harmonieverständnis, sondern schließt Konflikt mit ein;
- die GS muss sich eine demokratische Verfassung geben, die auf der Grundlage der Mitbestimmung und Transparenz Entscheidungsprozesse von der traditionell vertikalen Struktur in eine horizontale überführt;
- die Rolle des Lehrers an einer IGS ist neu zu bestimmen, sie darf nicht aus der traditionellen Dreigliedrigkeit der Schulen und der traditionellen Lehrerbildung abgeleitet werden; es gibt nur „einen“ Lehrer an Gesamtschulen mit gleichen Rechten und gleichen Pflichten (Übergangslösungen bezüglich der Rechte z.B. Gehalt werden sich nicht vermeiden lassen, sie dürfen aber nicht für andere Gruppen diskriminierend sein);
- die Rolle des Schülers ist neu zu bestimmen; er darf nicht bloßes Objekt der Schule sein, ihm muss das abgesicherte Recht eingeräumt werden, seine Interessen wirkungsvoll vertreten zu können.

Damit ist aber nur eine Seite des Problems beleuchtet. Wenn wir die Schule nach ihren autoritären Strukturen befragen, so darf der curriculare Aspekt nicht außer Acht gelassen werden. Bildungsziele und Lehrpläne werden der Schule – d.h. den Lehrern und Schülern – bis heute nicht nur vorgeschrieben, ohne dass diesen Gruppen ein Mitbestimmungsrecht gewährt wird, sie widersprechen auch in ihrer spezifischen Ausrichtung auf die traditionellen drei Schultypen demokratischen Grundsätzen, weil sie mit vorbestimmten, qualitativ unterschiedlichen Berechtigungen gekoppelt sind.

Es ist davor zu warnen, dass die IGS die traditionelle Lehrplanstruktur beispielsweise durch ein System von Leistungskursen reproduziert. Es ist aber auch nicht da-

mit getan, dass aus den vorhandenen Lehrplänen ein neuer „gesamtschulspezifischer“ unreflektiert herausgefiltert wird. Wir meinen, dass nur auf der Grundlage einer modernen Curriculumreform eine auch von den Inhalten her bestimmte Demokratisierung der Schule initiiert werden kann. Mit dieser Arbeit ist allerdings die einzelne IGS bei weitem überfordert, und somit sind die Chancen einer Verwirklichung dieser Zielsetzung von Bedingungen abhängig, auf die die Schule selbst nur geringen Einfluss hat.

Erst im Zuge einer Curriculumreform wird auch die Beurteilung der Schülerleistung auf eine gerechtere Basis gestellt werden können. Die jetzige Praxis der Leistungsbeurteilung ist ja ein besonders krasses Relikt einer undemokratischen Schule. Sie wurde aus dem vorigen Jahrhundert ohne wesentliche Änderung übernommen⁵⁸, wird weitgehend von subjektiven Kriterien bestimmt, belohnt Anpassungsleistungen und bestraft Abweichungen. Nun hat aber dieses Prüfungs- und Bewertungswesen dadurch eine eminente Bedeutung für die Schullaufbahn des einzelnen Schülers, indem es über

- Versetzung oder Sitzenbleiben
- die Einweisung in die Sonderschule
- die Zuweisung zu – oder der Verbleib auf – bestimmten Sekundarschultypen
- die Berechtigungen für den Zugang zu unterschiedlichen Berufsausbildungen

entscheidend mitbestimmt.⁵⁹ Darum muss die Leistungsbeurteilung in einer demokratisch sich verstehenden Schule auf zuverlässigen, objektiven und vergleichbaren pädagogischen Maßstäben beruhen.

Für Ingenkamp sind angemessene Verfahrensweisen zur Feststellung und Bewertung der Leistungen „eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Erfolg jedes Schulsystems.“⁶⁰ Es wäre allerdings vermessen anzunehmen, solche Verfahren könnten von einer IGS-Planungsgruppe ohne Hilfen von Experten erarbeitet werden. Daher sind Übergangslösungen unvermeidbar. Sie sollten jedoch den Intentionen einer objektiven Leistungsbeurteilung entsprechen, also z.B. lernzielorientiert ausgerichtet sein und den Lernzustand des einzelnen Schülers beschreiben.

⁵⁸ Vgl. Karlheinz Ingenkamp, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. – In: Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat – 4 –, Seite 426

⁵⁹ Vgl. Ingenkamp, a.a.O., Seite 408

⁶⁰ Vgl. Ingenkamp, a.a.O., Seite 407



Die Frage nach dem Stellenwert der Leistungsbeurteilung stellt sich der IGS jedoch noch in einem andren Zusammenhang. Während ihre Zielsetzungen und ihre Begründungsargumente Kritik am System der Leistungsbeurteilung des traditionellen Schulsystems implizieren, ist sie selbst unter diesem Aspekt der Kritik von zwei Seiten ausgesetzt. Einmal von ihren „rechten“ Gegnern, indem diese der IGS eine Leistungsnivellierung unterstellen, die sich „nach der letzten Bank“ ausrichtet⁶¹, zum anderen, indem die „linke“ Kritik eine zu erwartende Effektivitäts- und Leistungssteigerung, die z. B. in der Steigerung qualifizierterer Abschlüsse zum Ausdruck kommt, gleichsetzt mit unkritischen und angepassten Schülern, deren Fähigkeiten in verstärktem Maße der herrschenden Schicht zu gute kommen und die somit systemstabilisierend wirken.⁶²

Es ist hier nicht der Raum, um auf diese beiden Ansätze ausführlich einzugehen. Indem die IGS operational beschreibt, was sie unter Gleichheit der Bildungschancen, soziale Integration, Demokratisierung und Emanzipation versteht, indem diese Zielsetzungen also ihre Strukturen bestimmen, entbehrt eine solche Kritik der Grundlage und entlarvt sich selbst als doktrinärer Ideologismus.

2.5.2 Weitere Vorschläge für eine Konkretisierung

Im Folgenden sollen auf der Grundlage der obigen Ausführungen weitere Vorschläge zur Demokratisierung der Schulstrukturen gemacht werden. Eine „Konkretisierung“ bis ins Detail kann unseres Erachtens nur durch die Betroffenen selbst erarbeitet werden, da differierende Interessen und Sachzwänge erst unter den konkreten Bedingungen selbst transparent werden. Die Vorschläge stecken daher nur einen äußeren Rahmen ab.

2.5.2.1 Grundsätze für eine demokratische Gesamtschulverfassung

„Glaubwürdig kann eine IGS ihre Aufgaben nur verwirklichen, wenn sie in die Lage versetzt wird, sich eine demokratische Schulverfassung zu geben, die den Wider-

⁶¹ Vgl. Felix v. Cube, Gesamtschule aber wie? 3. – a.a.O., Seite 6

⁶² Vgl. Wulf Hopf u. Ulf Preuss-Lausitz, Probleme der GS, in: Blätter für deutsche und internationale Politik – 3/70, Seite 285ff.

und C. H. Evers u.a., Halt beim Rückstoß-Prinzip? b:e 3/1971, Seite 35ff. und vgl. Die differenzierte GS – hrsg. von A. Rang, Seite 208ff.

spruch zwischen der überkommenen hierarchischen Verwaltungsstruktur der Schule und einem modernen Verständnis von Bildung und Erziehung aufhebt.“⁶³

Die Konsequenz dieser Forderung ist eine erhebliche Erweiterung der Entscheidungsspielräume der einzelnen Schule und damit eine relative Unabhängigkeit von Schulverwaltung und Schulaufsicht im Sinne einer „materiellen Selbstverwaltung“. „Materielle Selbstverwaltung bedeutet nicht die formelle und institutionelle Verselbständigung der einzelnen Schule als mittelbare Staatsverwaltung durch juristische Personen des öffentlichen Rechts, sondern einen Verdichtungsgrad von dezentralisierten Kompetenzen, der das bisherige Subordinationsverhältnis der einzelnen Schule auf der untersten Stufe einer Verwaltungshierarchie ablöst zugunsten einer ständigen Kooperation zwischen den innerschulischen und außerschulischen Organen der Leitung und Verwaltung des Schulwesens.“⁶⁴

Eine GS-Verfassung sollte nicht von einer ‚Schule als konfliktlose Institution‘ ausgehen, sondern berücksichtigen, dass es Interessenkonflikte zwischen Personen und Gruppen gibt, die in der Schule ausgetragen werden müssen. Diese Konflikte sollten nicht verdeckt oder harmonisiert, sondern offengelegt und ausgetragen werden.⁶⁵

So können wir bei dem Lehrer-Schüler-Verhältnis von einer institutionalisierten Konfliktbeziehung sprechen.

Kooperation, Mitbestimmung, Transparenz und Kontrolle sind die zentralen Begriffe, an denen die Qualität einer demokratisch ausgerichteten inneren GS-Organisation gemessen werden sollte. Somit ist ein Organisationsmodell nicht Selbstzweck, sondern an qualitativen Kriterien ausgerichtet.

Der Einfluss auf die Zusammensetzung bzw. Ergänzung des Kollegiums durch Organe der Schule selbst ist eine Grundvoraussetzung für das Funktionieren eines solchen Modells.⁶⁶

⁶³ Siehe Anhang 1, „Strukturplan“, Seite 149 – Schulverfassung

⁶⁴ Deutscher Bildungsrat – Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Seite 117

⁶⁵ Vgl. Entwurf einer Schulverfassung für die Ernst-Reuter-Schule GS – in der Nordweststadt – vielfältigstes Manuskript – Seite 4

⁶⁶ Vgl. Deutscher Bildungsrat, Einrichtung von Schulversuchen mit GS, Seite 119 – hier sind noch weitere Vorschläge zu dieser Frage aufgezeigt.

2.5.2.2 Entwurf eines Organisationsmodells

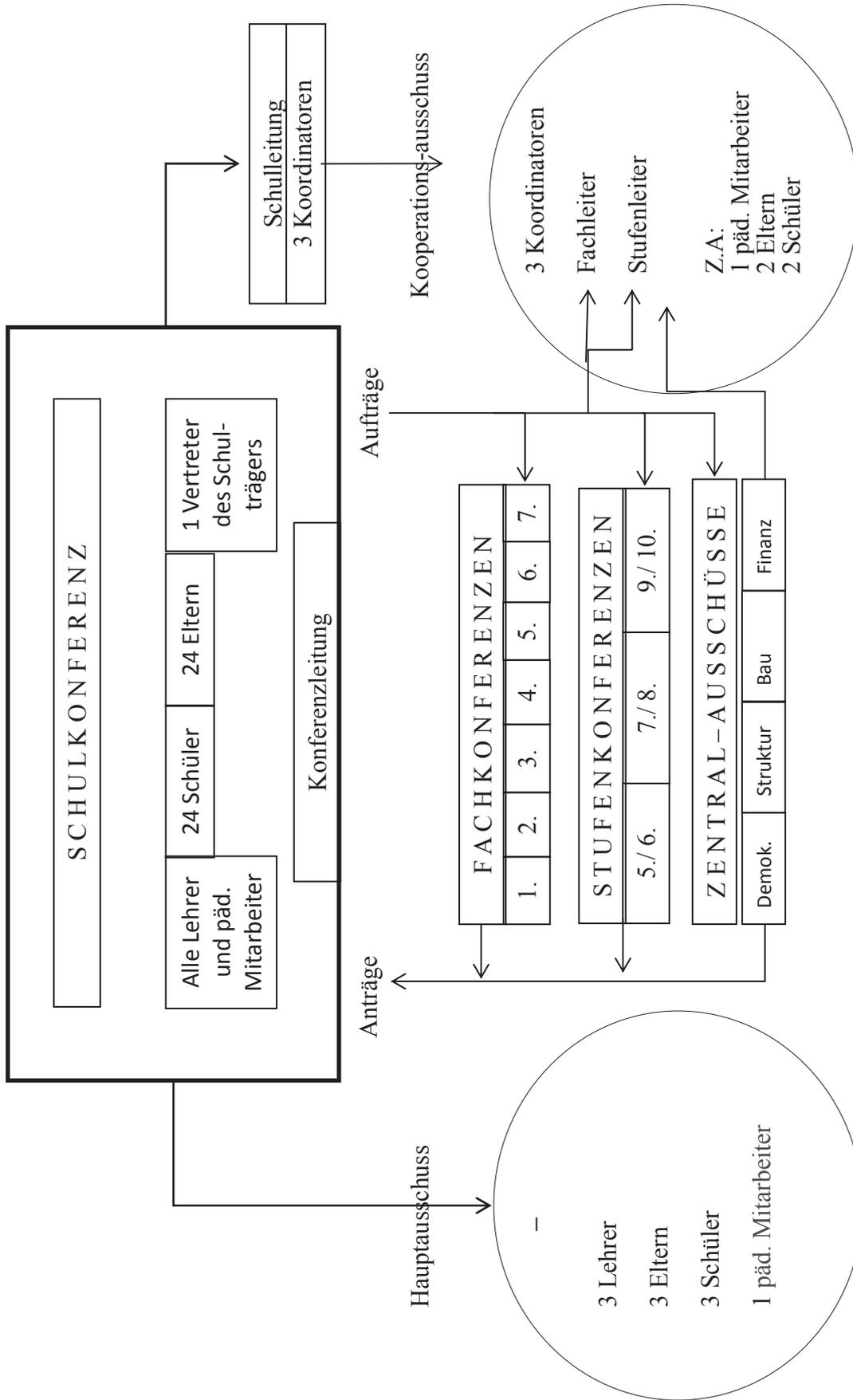


Abbildung 3: Entwurf eines Organisationsmodells

2.5.2.3 Erläuterung zum Organisationsmodell⁶⁷

I. SCHULKONFERENZ

a. Zusammensetzung

Alle Lehrer und pädagogischen Mitarbeiter, 24 Schüler (4 je Jahrgangsstufe), 24 Elternvertreter (4 je Jahrgangsstufe), 1 Vertreter des Schulträgers.

b. Aufgaben

Die Schulkonferenz ist das oberste Selbstverwaltungsorgan der Gesamtschule. Sie beschließt über alle wichtigen und grundsätzlichen Fragen, die innere Verfassung der Schule, die Bildung von Ausschüssen, wählt die Schulleitung und ist letzte Instanz in Streitfragen.

Die Schulkonferenz wählt aus ihrer Mitte ein dreiköpfiges Präsidium, das die Konferenzen leitet und vorbereitet und alle Konferenzteilnehmer ausreichend informiert.

II. SCHULLEITUNG

a. Zusammensetzung

gleichberechtigte Koordinatoren, die auf 4 Jahre von der Schulkonferenz gewählt werden

b. Aufgaben

Leitung der Gesamtschule nach den Gesetzen des Landes Niedersachsen und nach den Beschlüssen der Schulkonferenz, des Kooperations- und des Hauptausschusses

III. KOOPERATIONSAUSSCHUSS

a. Zusammensetzung

Koordinatoren, alle Fachbereichsleiter, alle Stufenleiter, die Vorsitzenden der Zentralkomitees, 2 Schüler, 2 Elternvertreter, ein Vertreter der pädagogischen Mitarbeiter

b. Aufgaben

Der Kooperationsausschuss soll die Funktion einer erweiterten Schulleitung erfüllen. Schnelle, aber wichtige Entscheidungen sollen von ihm getroffen

⁶⁷ Das Modell ist in Anlehnung an das Organisationsmodell der Ernst-Reuter-Schule (vgl. PZ 3/70 – GSen – Informationsdienst, Seite 64ff, und an ein Modell der IGS Braunschweig-West (unveröffentlichtes Manuskript)) entwickelt worden. Siehe auch Deutscher Bildungsrat, Einrichtung von GS, Seite 117ff.



werden. Ihm obliegt die Koordination der Arbeit der Ausschüsse und Konferenzen und die Beratung der Schulleitung. Er hat Vorschlags- und Vetorecht bei der Einstellung von Lehrern.

IV. HAUPTAUSSCHUSS

a. Zusammensetzung

Schüler, 3 Elternvertreter, 3 Lehrer, 1 Vertreter der pädagogischen Mitarbeiter (sie werden von den zuständigen Gremien gewählt, z.B. die Elternvertreter vom Elternrat)

b. Aufgaben

Kontrolle über die Ausführung und Einhaltung von Beschlüssen der Schulkonferenz, der Stufenkonferenzen, der Fachbereichskonferenzen und der Zentralausschüsse, Schlichtung von Streitfällen, Wahlausschuss.

V. FACHBEREICHSKONFERENZEN

a. Zusammensetzung

Alle im Fachbereich tätigen Lehrer und pädagogische Mitarbeiter, Schülervertreter

b. Aufgaben

Planung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben, Festlegung von Kriterien zur Schülerbeurteilung, Abstimmung der Pläne, Planung der Unterrichtsorganisation, Ausarbeitung bzw. Auswahl neuer fachlicher und didaktischer Konzepte, Auswahl von Lehr und Lernmitteln

VI. STUFENKONFERENZEN

a. Zusammensetzung

Alle Lehrer, die in einer Stufe unterrichten, zu gleichen Teilen Schüler und Elternvertreter

b. Aufgaben

In den Stufenkonferenzen sollen vornehmlich die pädagogischen Probleme der jeweiligen Stufe beraten werden. Dazu gehören Fragen des sozialen Bereichs der Gesamtschule, Schulveranstaltungen, Freizeit und das Verhältnis zwischen Lehrern, Schülern und Eltern.

VII. ZENTRAL-AUSSCHÜSSE

a. Zusammensetzung

Interessierte Lehrer, Schüler, Elternvertreter

b. Aufgaben

Planung, Koordination und Lösung von speziellen Problemen, die für alle Fachbereiche und Stufen und für die Schule als Ganzes auftreten.

Es können auch für zeitlich begrenzte Probleme Zentral-Ausschüsse gegründet werden. Die im Organisationsmodell aufgeführten vier Ausschüsse sind als ein exemplarischer Vorschlag zu verstehen.

Anmerkung:

Das Modell ist auf eine voll ausgebaute IGS der Sekundarstufe I abgestellt. In der Aufbauphase werden in einzelnen Bereichen Abweichungen nötig sein.

2.5.2.4 Bestimmung der Schülerrolle an einer IGS

Die soziale Rolle des Schülers in den traditionellen Schulen beschreibt W. Klafki zusammenfassend wie folgt: „Schülern ist keinerlei Autoritätsausübung institutionell gestattet, und innerhalb der Schulhierarchie ist die Schülerrolle darauf angelegt, Weisungen und Befehle ‚von oben‘ zu empfangen und auszuführen, Antworten auf die vom Lehrer gestellten Fragen zu erteilen und allgemein nur auf Initiative des Lehrers zu reagieren.“⁶⁸

Es ist einsichtig, dass die Zielsetzung der IGS eine neue Definition der Schülerrolle erfordert. In dem im vorangegangenen Abschnitt erläuterten Organisationsmodell sind dem Schüler daher Mitbestimmungsrechte eingeräumt, die sich nicht lediglich auf periphere Bereiche erstrecken, sondern sowohl auf personelle (z.B. bei der Wahl von Leiterpositionen) wie auch auf organisatorische und curriculare. Damit wären die formellen Voraussetzungen für eine Befreiung des Schülers aus seiner abhängigen und unmündigen Position geschaffen.

U.E. liegt in der Möglichkeit der Mitwirkung bei der Auswahl von Lerninhalten und der Beteiligung an der Festsetzung bzw. Definition von Beurteilungskriterien eine der größten Chancen, die Schul- und Lernmotivation der Schüler positiv zu beeinflussen. Wir sehen in diesen Maßnahmen auch eine Voraussetzung dafür, dass Schüler ihre Schulzeit nicht mehr bloß als mehr oder weniger passive Objekte erle-

⁶⁸ Wolfgang Klafki, Die Problematik der pädagogischen Institutionen: Die Analyse der Binnenstruktur, in: Funkkolleg Erziehungswissenschaft – Studien – Begleitbrief 2, Seite 48



ben.⁶⁹ Darum kommt auch der Beteiligung von Schülervetretern an den Fachbereichskonferenzen eine zentrale Bedeutung zu. So sieht z.B. der „Entwurf einer Schulverfassung für die Ernst-Reuter-Schule“ für die Fachkonferenzen eine anteilmäßige Beteiligung von Schülern „entsprechend der Anzahl der anwesenden Lehrer“ vor, bis zum 9. Schuljahr allerdings nur mit beratender Stimme⁷⁰, während die Verfassung der IGS Braunschweig-West ein volles Mitbestimmungsrecht vom 5. Schuljahr an vorsieht.⁷¹ Es wäre durch ein kontrolliertes Experiment zu überprüfen, ob eine Beteiligung bereits in der 5. Klasse eine vertretbare Regelung ist. Auch durch ein flexibles Differenzierungssystem – implizit einem umfangreichen Angebot an alternativ wählbaren gleichwertigen Kursen – wird der Entscheidungsspielraum der Schüler im Vergleich zum traditionellen Schulsystem erheblich erweitert.

Bisher haben wir die veränderten Rollenerwartungen an die Schüler aus der Sicht der Schule beschrieben. Das Problem gewinnt eine andere Dimension aus der Perspektive der Schüler selbst als soziale Gruppe. Schüler haben – bezogen auf den Raum der Schule – spezifische Interessen gegenüber

- der Schule als Institution;
- den Lehrern;
- dem Lehrplan und dem Beurteilungssystem
- den Mitschülern mit dem Ziel einer effektiven Organisation ihrer Interessen.

Die gültigen rechtlichen Grundlagen⁷² bieten allerdings keine ausreichende Grundlage für eine Verwirklichung der von beiden Seiten – der IGS und der Schüler – intendierten Erwartungen. Eine Emanzipation der Schülerrolle verlangt erweiterte rechtliche Bedingungen, in denen sich eine Schülerinteressenvertretung (SIV) organisieren kann. Die Voraussetzungen dafür müssen im Rahmen der Schulversuchsprogramme erwirkt werden.

Den Schülern ist ihre so definierte Rolle als konkrete Erfahrung durch die vorangegangene Schulzeit weitgehend unbekannt. Bewusstseins- und Verhaltensänderungen werden daher auch durch Veränderungen im oben angeführten Sinne nicht kurzfristig, sondern nur als Folge eines Lernprozesses zu erwarten sein, und schließlich

⁶⁹ Durch eine versuchsbegleitende wissenschaftliche Untersuchung sollte diese hypothetische Aussage überprüft werden.

⁷⁰ Vgl. Entwurf einer Schulverfassung für die Ernst-Reuter-Schule in Gesamtschulinformationsdienst 3 – 70, PZ, Seite 70

⁷¹ Unveröffentlichtes Manuskript der IGS Braunschweig-West

⁷² Siehe vorläufige Richtlinien zur Schülermitverantwortung – Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen – Erlass vom 16. Sept. 1968 – III/1/7 – 3000/68/V/E 1, Seite 1ff.

auch nur dann, wenn sich die Lehrer mit dem Ziel einer Emanzipation der Schülerrolle identifizieren.⁷³

2.5.2.5 Bestimmung der Lehrerrolle an einer IGS

Die traditionelle Lehrerrolle widerspricht den Zielsetzungen der IGS. Sie wurde geprägt durch eine Reihe von Erwartungen und Bedingungen, die sich ihrerseits als Barrieren für eine emanzipierte Lehrerrolle erwiesen haben. Dadurch wurde die soziale Rolle des Lehrers selbst zum Hemmfaktor für demokratische, innovative Veränderungen. An den nachstehend aufgeführten Barrieren können quasi komplementär die neuen und anderen Funktionen eines IGS-Lehrers deutlich gemacht werden. Gemeint sind:

- die hierarchische Schulstruktur;
- die Verwaltungsstruktur der Schule;
- der Beamtenstatus des Lehrers;
- die Kontrollmechanismen der Verwaltungshierarchie und ihre Funktion;
- die traditionell vorgegebenen Zielsetzungen der Schule und Lehrinhalte des Unterrichts
- das traditionelle Lehrer-Schüler-Verhältnis
- die psychologische Determination der Lehrerrolle (Adorno)⁷⁴
- die Lehrerausbildung
- das aus diesen Faktoren resultierende Selbstverständnis der Lehrer.

Nun haben allerdings Untersuchungen zur Rollenproblematik zwei wichtige Ergebnisse erbracht:

1. Individuell vollzogene Abweichungen von vorgeschriebenen Rollen sind sehr selten;
2. individuelle Verhaltensweisen werden durch Rollenzwänge entscheidend eingengt oder gehemmt – d.h. institutionelle Rollenzwänge sind von größerer Intensität als persönliches Engagement.⁷⁵

⁷³ Vgl. dazu Hermann Giesecke, Unterrichtsziele im Sozialkundeunterricht in der differenzierten GS – in: Deutscher Bildungsrat – Gutachten und Studien der Bildungskommission, 12, Lernziele der GS, Seite 55ff.

⁷⁴ Vgl. Th. W. Adorno, Tabus über den Lehrerberuf, in: Neue Sammlung, 5. Jg. 1965, Seite 487f.

⁷⁵ Vgl. W. Klafki, Die Problematik der pädagogischen Institution, in: Funkkolleg, Heft 2, a.a.O., Seite 48/49



Diese Erkenntnisse machen deutlich, dass eine Veränderung der Rolle des Lehrers sowohl eine Veränderung des Bewusstseins und der Selbstdefinition als auch der Rollenerwartungen (= Überwindung der Barrieren) voraussetzt. Beide Bedingungen, die individuellen und die institutionellen, stehen in einer Wechselbeziehung zueinander.

Indem also – den implizit im Organisationsmodell (Pkt. 2.5.2/3) enthaltenen Forderungen folgend –

- der GS das Recht einer „materiellen“ Selbstverwaltung eingeräumt wird;
- alle Entscheidungsprozesse auf der Grundlage der Mitbestimmung und Transparenz getroffen werden;
- alle sogenannten Leiterfunktionen von ihren Funktionen her begründet und durch Wahl auf Zeit besetzt werden;
- zentrale pädagogische und didaktische Entscheidungen in Fachkonferenzen unter Mitwirkung von Schülern und ggf. von Eltern fallen;
- die Schülerrolle aus ihrer Abhängigkeit befreit wird;

wird sich auch die Lehrerrolle in Richtung auf Emanzipation hin wandeln.

Die Arbeit an einer IGS verlangt vom Lehrer Fähigkeiten, in denen er bisher nicht ausgebildet wurde. Dazu gehören z.B. Kooperation und Teamarbeit innerhalb eines Fachbereichs und über Fachbereichsgrenzen hinaus, team-teaching, Übernahme von Beraterfunktion und Tutorentätigkeit. Ein IGS-Lehrer kann unter dem Anspruch einer modernen Curriculumplanung und Revision Spezialist nur in einem

Fachbereich und/oder in einem pädagogischen Teilbereich – z.B. Laufbahnberatung, Fachmann für Tests – sein. Darüber hinaus muss er die Funktion eines Tutors für eine Schülergruppe übernehmen, die sich vor allem von der des Klassenlehrers dadurch unterscheidet, dass sie mehr eine beratende als eine kontrollierende ist.

Die Veränderung der Schüler- und der Lehrerrolle ist, wenn sie den skizzierten Grundsätzen folgt, selbst ein Stück verwirklichte Demokratisierung und zugleich eine zentrale Voraussetzung für eine Demokratisierung der Schule.

3. Lehrplan und Curriculum in der Gesamtschule

3.1 Definition der Begriffe „Lehrplan“ und „Curriculum“

Diese beiden Begriffe werden in der Literatur nicht immer eindeutig verwendet. Darum wollen wir eine Klärung den folgenden Ausführungen voranstellen.

In den meisten Fällen werden die Begriffe Lehrplan und Curriculum synonym gebraucht, verbunden mit der Forderung nach einer Erneuerung, nach einer Lehrplan- und Curriculumrevision. Andere Autoren setzten Lehrplan und Curriculum voneinander ab, indem sie den Lehrplan – im traditionellen bzw. engeren Sinne⁷⁶ – auf ein Curriculum hin reformieren wollen. Dabei wird dem Curriculum die Aufgabe zugesprochen, Lernziele, Inhalte, Verfahren und Kontrolle in einem Zuge zu durchdenken.

Eine ähnliche Definition wird von Haller gegeben, wenn er einen engeren von einem weiteren Bezugsrahmen abgrenzt. Danach ist ein Curriculum „im engeren Sinne der Lehrplan, in dem Lernziele und Inhalte aufgeführt sind. Im weiteren Sinne auch die Angaben der Mittel, mit denen die bestimmten Lernziele erreicht werden sollen (...); damit wird das Curriculum zu einer Handlungsanweisung für den Unterrichtsablauf“.⁷⁷

Eine abstraktere, aber in der Substanz identische Formulierung gibt Doris Knab. Danach zielt die Wiederaufnahme des Begriffs Curriculum (im weiteren Sinne) „auf die Entwicklung eines wissenschaftlichen Instrumentariums, das eine systematische Neubestimmung der Aufgaben der Schule erlaubt. Sie problematisiert sowohl die gegenwärtigen Kodifikationsformen dieser Aufgaben wie der verschiedenen voneinander isolierten Ansätze einer systemimmanenten Revision, mögen sie nun von ins Auge fallenden Defiziten der Lehrpläne oder des diesen zugeordneten Unterrichtsprozesses ausgehen“⁷⁸ Mit der Infragestellung der gegenwärtigen, also traditionellen, Aufgaben der Schule und der Forderung nach einer Neubestimmung der Lernziele, die

⁷⁶ Vgl. Doris Knab, Curriculumforschung und Lehrplanreform, Seite 50, abgedruckt in: Mitteilungen der Kommission zur Reform der Hess. Bildungspläne, Heft 1, Nov. 1969

⁷⁷ H.-D. Haller, Glossar wichtiger hochschuldidaktischer Begriffe, in: K. H. Flechsig u.a., Blickpunkt – Hochschuldidaktik 8 – Heft 8, Seite 120

⁷⁸ Vgl. Doris Knab, a.a.O., Seite 48 – es wird darauf hingewiesen, dass der Begriff C. in der pädagogischen Diskussion kein neuer ist, sondern z.B. bereits von Morhof D. G. (1639-1691) verwendet wurde. – S. dazu auch S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Seite 1



mit dem Begriff Curriculum verbunden ist, wird zugleich die umfassende schulpolitische Relevanz dieser (In-)Fragestellung angezeigt.

Eine zusammenfassende und erklärende Definition des Lehrplans gibt H. Vogt: „Der Lehrplan ist die systematisch geordnete und schriftlich fixierte Gesamtheit – meist staatlich legalisierter – unterrichtsbestimmender (...) Aussagen unterschiedlicher Ausführlichkeit, Vollständigkeit und Verbindlichkeit darüber,

1. welche speziellen (...) Lernziele (...),
2. in welcher Schulart, Bildungsstufe, Klasse, Schuljahresabschnitt usw.,
3. in welchen Sachbereichen (...),
4. anhand welcher Lehrstoffe (...),
5. mit welchen Methoden und Organisationsformen,
6. mittels welcher Medien (...),
7. mit jeweils welcher Gewichtung, Verteilung und Wechselbeziehung (...),
8. zur Verwirklichung welcher generellen (Gesamt-)Erziehungsziele (...)

von den betreffenden Lehrenden und Lernenden unterrichtlich realisiert werden soll“.⁷⁹

Die von Vogt verwandte Formulierung „unterschiedliche Ausführlichkeit ...“ ist bekanntlich mehr negativ zu werten, da die gegenwärtig für die Schulen „verbindlichen“ Lehrpläne (gemeint sind die Richtlinien der Kultusministerien oder schulinterne Lehrpläne, die in der Regel reine Stoffsammlungskataloge sind) bisher jedenfalls keine eindeutigen Angaben über Lernziele, ihre Operationalisierung, ihre Überprüfbarkeit und Kontrolle enthalten, so dass die genannten acht Kriterien in ihrer Vollständigkeit eher auf eine Forderung hinzielen, nicht aber gegenwärtige Lehrpläne identifizieren. Dagegen fordert Klafki: „Lehrpläne müssten

1. klare Angaben über die Ziele, die der Schulunterricht anstrebt, enthalten, und sie müssten
2. in überprüfbarer Weise angeben, mit welchen Inhalten, Mitteln, Medien diese Ziele erreicht werden sollen und an welchen Kriterien oder Maßstäben man überprüfen kann, ob die gesetzten Ziele erreicht sind oder nicht erreicht sind.“⁸⁰

⁷⁹ Hartmut Vogt: „Schulreform, Lehrplanrevision und Lernzielbestimmung“ – Deutschland Archiv Nr. 2 (10.10.1969), abgedruckt in: Mitteilungen der Kommission zur Reform der Hess. Bildungspläne, Heft 2, Febr. 1970, Seite 67.

Vogt führt im Zusammenhang mit dieser Definition folgende Autoren an:
P. Heimann, W. Schulz, G. Otto, W. Klafki, B. S. Bloom u.a.

⁸⁰ W. Klafki, Curriculum Tagung 18./19.4. 1969 in Kassel/Reinhardswaldschule, Seite 13

Lehrpläne in diesem erweiterten Sinne wollen wir im Folgenden als Curricula bzw. als Curriculum bezeichnen, während wir den Begriff Lehrplan im traditionellen Sinne, also nach modernem pädagogischen Verständnis als revisionsbedürftig verwenden werden.⁸¹

3.2 Notwendigkeit einer Lehrplanrevision für die Gesamtschule

Die GS ist gegenwärtig – und wahrscheinlich auch noch für lange Zeit – sowohl bildungspolitisch als auch in ihrem eigenen Selbstverständnis eine – wenigstens im Konzept bestehende – Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem. Diese alternative Position, die sich vordergründig in einer Integration von Haupt-, Real- und Oberschule unter einem organisatorischen Konzept äußert, würde unglaublich und wäre kaum in der Lage, die in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen, wenn mit der organisatorischen Reform nicht zugleich eine Neubestimmung der Aufgaben und Ziele der (Gesamt-)Schule und in deren Folge eine grundsätzliche und radikale Reform der Lehrpläne, der Methoden wie der Bewertungs- und Beurteilungsformen einherginge.

In den vorangegangenen Ausführungen ist ja auch deutlich zum Ausdruck gekommen, dass nur organisatorische Veränderungen des Schulsystems Scheinreformen sind, dass sich die Substanz der GS nicht von den traditionellen Schulen unterscheiden würde, wenn Ziele und Inhalte die alten blieben. Die Curriculumentwicklung und die Curriculumrevision ist ein notwendiger, ja wahrscheinlich der wesentliche Bestandteil der Schulreform.

Die Frage nach den Zielen und Inhalten des Lehrens und Lernens ist speziell in der GS in ganz besonderer Weise akut. Einerseits durch den Anspruch auf Integration von Schülern unterschiedlicher Begabungsstruktur, also potenzieller Haupt-, Real- und Gymnasialschüler, andererseits durch die Notwendigkeit, differenzierte Abschlüsse anbieten zu müssen. Daraus folgt, dass die herkömmlichen Bildungspläne, Lehrbücher etc., die auf ganz bestimmte, vorformulierte traditionelle Abschlüsse hin angelegt sind, von der GS unter dem Aspekt

⁸¹ Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Definitionen arbeitshypothetischen Charakter haben. Eine um- und zusammenfassende Definition des Begriffs Curriculum findet sich u.a. bei L. Huber, Curriculum-Entwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD, in „Neue Sammlung“ Heft 2, 1971, besonders Seite 111 und 113ff.



- einer individuellen Förderung,
- einer flexiblen Differenzierung und
- ihres inhaltlichen Anspruchs und Niveaus

nicht übernommen werden können. Jede Gesamtschule steht also unter dem Zwang, Ziele und Inhalte ihres Unterrichts neu bestimmen und formulieren zu müssen. Andererseits ist sie aber als „neue“ Schule ein Teil des „alten“ Bildungssystems und zwangsläufig mit diesem in vielfacher Weise verflochten. Wir verweisen nur auf die Notwendigkeit einer Anerkennung der Abschluss-Qualifikationen der Gesamtschule durch andere Bildungseinrichtungen.

Nun ist erstaunlicherweise nicht eine Diskussion über die Revision der überalterten Ziele und Lehrpläne der Schule die Triebfeder für eine grundlegende Reform des Bildungswesens in der Bundesrepublik geworden; es war vielmehr, wie D. Knab⁸² ausführt, die Auseinandersetzung über die Organisation und Differenzierung des Schulsystems – also die Diskussion um die GS –, die die Curriculum-Diskussion entscheidend initiierte.

In den GS-Versuchen selbst, die sich dem Zwang der Praxis ja nicht entziehen konnten, sind organisatorische Probleme, und hier besonders Fragen der Differenzierung, auf der Prioritätenskala längst von Problemen der Lehrplanreform und Curriculumentwicklung verdrängt worden.

3.3 Gegenwärtige curriculare Situation an den GS-Versuchen in der Bundesrepublik

Nach einer Information des pädagogischen Zentrums⁸³ hat es im Schuljahr 1970/71 insgesamt 39 Schulversuche mit integrierten GS in der BRD gegeben. Diese Zahl hat sich wahrscheinlich im Schuljahr 1971/72 verdoppelt. Allein in Niedersachsen haben sieben IGS ihren Unterricht aufgenommen. Damit wäre die vom Deutschen Bildungsrat⁸⁴ empfohlene Mindestzahl von 40 Schulversuchen überschritten.

Eine wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werdende Lehrplanreform, schlechthin *die* Voraussetzung für eine effektive Arbeit in den GSen, gibt es allerdings in der

⁸² Vgl. Doris Knab, Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in: be, 2/1971, Seite 15

⁸³ Vgl. Gesamtschulen-Informationsdienst des Pädagogischen Zentrums (PZ) 4/70, Seite 5

⁸⁴ Vgl. Deutscher Bildungsrat – Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Seite 19

BRD noch nicht. Man kann mit Doris Knab⁸⁵ bestenfalls von „Ansätzen zur Curriculumreform“ sprechen. Dass eine solche umfassende und wirklich fundamentale Reform nicht von dem Kollegium einer oder auch mehrerer GS geleistet werden kann, haben die einen – die Lehrer – inzwischen erfahren müssen, bei den anderen – den Schul- und Kultusverwaltungen u.a. – hat es sich wohl inzwischen herumgesprochen.⁸⁶ So bedauerlich dieser Zustand auf der einen Seite auch sein mag, so hat er doch auch positive Auswirkungen gezeigt. Einmal sind wohl an den weitaus meisten GS Teilcurricula erarbeitet worden, die den traditionellen Lehrplanrahmen bei weitem überschreiten⁸⁷, zum anderen ist durch die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit den Problemen der Lehrplanreform und Curriculumentwicklung bei den beteiligten Lehrern ein Informations- und Bewusstseinsstand erreicht, der als bedeutender Faktor bei der Verwirklichung und als Voraussetzung für das Umsetzen dieser Reformbestrebungen gewertet werden darf.

Durch diese von der Basis, von der Praxis ausgehenden innovativen Tendenzen ist die wissenschaftliche Curriculumforschung sozusagen in Zugzwang geraten.

Es ist jetzt an ihr, den objektiv unbefriedigenden Zustand der GSen zu verbessern.⁸⁸ Vorerst jedoch heißt es für die GSen, um mit H. Mastmann zu sprechen, „den

⁸⁵ Vgl. Doris Knab, b e, 2/71, a.a.O., Seite 15

⁸⁶ Nur Hessen hat bereits 1968 entsprechende Konsequenzen gezogen und eine Lehrplankommission eingesetzt, die ohne den Rückhalt einer ausgebauten Curriculumforschung, aber in Einklang mit den Forderungen wissenschaftlicher Curriculumreform, Lehrpläne für die Sekundarstufe I – verwendbar für GS wie für traditionelle Schulen – entwickeln soll (vgl. D. Knab, a.a.O., Seite 17. Vergleichbare Einrichtungen gibt es in anderen Bundesländern bzw. auf Bundesebene noch nicht.

⁸⁷ So sind z.B. in NRW durch ein auf Landesebene koordiniertes System von Fachbereichsarbeitsgruppen, in die die einzelnen GSen aus ihrem Kollegium qualifizierte Fachvertreter entsenden und die durch Fachwissenschaftler ergänzt werden, eine Reihe von Teilcurricula besonders aus den Fachbereichen Gesellschaftslehre und Sprachen erarbeitet und über einen zentralen Verteiler allen GS zur Verfügung gestellt worden. Ein ähnliches System ist in Niedersachsen im Entstehen. Größere, z.B. durch die Stiftung VW geförderte Projekte sind für GS gegenwärtig noch nicht erreichbar, da sie sich erst in der Entwicklung befinden (genauere Hinweise dazu siehe D. Knab, a.a.O., Seite 18ff.)

⁸⁸ Wir wissen wohl, dass eine Curriculumreform eine „überregionale“ Aufgabe ist. Aber diese Erkenntnis sollte nicht als Argument einer Ausrede für fehlendes eigenes Engagement von den zuständigen Abteilungen bzw. Fachvertretern der Hochschulen benutzt werden. Es gilt vor allem, die Lehrerbildung mehr als bisher geschehen, auf künftige Entwicklungen, Reformen und Modelle hin auszurichten. Dazu bedarf es allerdings einer regionalen wie überregionalen Kooperations- und Koordinationsbereitschaft. Prinzipiell sollte sich jeder didaktische Fachbereich mit der Curriculumentwicklung eben seines Fachgebietes nicht nur unter hochschuldidaktischen, sondern auch unter schuldidaktischen Gesichtspunkten intensiver beschäftigen als bisher, wobei die notwendige Interdependenz zwischen diesen beiden Bereichen nicht länger ignoriert werden darf. Erfolg oder Misserfolg einer Schulreform wird auch durch die Lehrerbildung in beträchtlichem Maße beeinflusst.



harten Weg der Reform durch die institutionellen und didaktischen Stationen anzutreten⁸⁹, was bedeutet, dass die notwendigen materiellen wie rechtlichen Voraussetzungen auch für eine pragmatische Lehrplanrevision immer wieder neu zu fordern sind.

Wenn wir, trotz der – gemessen an den Ansprüchen und Möglichkeiten einer modernen Curriculumforschung – trostlosen curricularen Zustände auch auf positive Auswirkungen hingewiesen haben, so darf dabei natürlich nicht übersehen werden, dass Lernzielentwicklungen, sollen sie einen lokalen Wirkungskreis überschreiten und gesellschaftliche Veränderungen initiieren, überregionale (bildungs-)politische Entscheidungen sein müssen.

Es soll also nicht etwa einem Provinzialismus zugeredet werden; wenn wir aber die Entwicklung richtig deuten, so hat die „Reform von unten“ die Notwendigkeit einer groß angelegten Curriculumreform zwingend vor Augen geführt, da sie deutlich gemacht hat, dass Schulreform kein primär organisatorisches, sondern ein substantielles, also curriculares, Problem ist.

Insofern zeigen die Erfahrungen in der BRD Parallelen zu denen in den USA, nur dass die Reformen dort bereits in den fünfziger Jahren einsetzten.

Die Curriculumentwicklung in den USA ist ja nicht ohne Problematik verlaufen und auch bis heute trotz hoher finanzieller Aufwendungen zu keinem befriedigenden Ergebnis gekommen.⁹⁰ Sie zeigt einige prägnante Schwächen auf, die, in ihren Ursachen und Symptomen erkannt, in der BRD keine Wiederholung erfahren sollten. Daher dürfen

- konkrete Curriculumentscheidungen, besonders natürlich Lernziel-Entscheidungen und deren Legitimierung, nicht länger unabhängig von einer Curriculumtheorie getroffen werden.⁹¹ Die gegenwärtige pragmatische, im Ganzen unkoordinierte Phase muss einmünden in einen Prozess wissenschaftlich fundierter Curriculumreform.
- die (Gesamt-)Schulen und Lehrer nicht überfordert werden durch das „Chaos“⁹² einer Schwemme von Teilcurricula, die von Verlagen, Forschungs-

Vgl. auch: Ludwig Huber, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD, in: Neue Sammlung 2/1971 – besonders Seite 136ff. – Huber macht zu diesem Problem Lehreraus- und -fortbildung – Curriculumentwicklung, teilweise in Anlehnung an Heckhausen, beachtenswerte Vorschläge.

⁸⁹ Vgl. H. Mastmann, Wie hätten Sie's denn gern? In: Gesamtschule, Heft 1, Januar 1971, Seite 2

⁹⁰ Vgl. Doris Elbers, Curriculumentwicklung in den USA, in be 2/71, Seite 22ff.

⁹¹ Vgl. Doris Elbers, a.a.O., Seite 22

⁹² Vgl. Doris Elbers, a.a.O., Seite 22 und 26

gruppen an Hochschulen und Schulen u.a. entwickelt werden ohne Konsens über die Ziele und Aufgaben der Schule und ohne in einem Gesamtcurriculum eingebettet zu sein.

- die Forderungen nach einem Konsens nicht zu einer bloßen Formalisierung von Lernzielen führen, deren inhaltliche Auffüllung der Beliebigkeit überlassen bleibt,⁹³ wie es D. Elbers für die amerikanische Entwicklung skizziert, die diesem Dilemma durch eine wachsende Individualisierung des Unterrichts zu entkommen sucht. Individualisierung, d.h. unter diesem Aspekt Eingehen und Berücksichtigen des Entwicklungsstandes, der spezifischen Intelligenzfaktoren und der Interessen des einzelnen Schülers, ist als wichtige Voraussetzung für die Herstellung von Chancengleichheit Aufgabe einer (Gesamt-)Schule. Individualisierung hat aber im Rahmen allgemein akzeptierter Ziele zu geschehen und darf nicht als eine Aufforderung zu uferlosem Individualismus missverstanden werden.

3.4 Die Funktion der (Gesamt-)Schule und ihrer Lehrer in (theoretischen) Modellen zur Curriculumentwicklung und ihre praktischen Konsequenzen

Eine kritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen theoretischen Modellen zur Lehrplanreform und Curriculumentwicklung kann im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der umfangreichen Problematik dieses Komplexes nicht geleistet werden. Wir wollen uns vielmehr mit einigen für unser Thema relevanten Teilproblemen auseinandersetzen. Dazu gehört die Funktion der (Gesamt-)Schule bzw. der Lehrer bei der Entwicklung von Curricula, ihre unterrichtliche Anwendung, die Beurteilung und Kontrolle ihrer Effektivität im Hinblick auf die gesetzten Lernziele und schließlich damit verbunden Fragen ihrer Revision.

In dem vom Bildungsrat⁹⁴ vorgeschlagenen pragmatischen Modell einer Lehrplanrevision wird den Lehrern eine bedeutsame Position zugesprochen. Sie sollen nicht Empfänger fertiger Curricula sein, sondern diese vielmehr selbst initiieren und unter systematischer wie kritischer Beratung durch Experten (Fachwissenschaftler, Pädagogen, Psychologen, Sozialwissenschaftler u.a.) erarbeiten. Der Bildungsrat vertritt die

⁹³ Vgl. Doris Elbers, a.a.O., Seite 27

⁹⁴ Deutscher Bildungsrat – Einrichtung von Schulversuchen mit GS – a.a.O., Seite 80/81



Auffassung, dass Reformen, die ohne die Mitwirkung der Lehrer zustande kommen, auf Indifferenz, mangelnde Bereitschaft oder gar Widerstand stoßen werden und folglich in der Praxis unwirksam bleiben müssen.⁹⁵

Die Verwirklichung dieser Vorstellungen hätte erhebliche Konsequenzen im Hinblick auf die Funktionen des Lehrers, der nun auch neben seiner Unterrichtstätigkeit systematische Curriculumentwicklung und -revision leisten müsste. Wenn auch das Modell des Bildungsrates für die Planungsteams an GS eine wichtige Orientierungshilfe bietet, so sind doch bei den laufenden Versuchen zwei wesentliche Bedingungen in der Regel nur unzureichend oder gar nicht erfüllt worden. Einmal die geforderte systematische Beratung durch Expertenteams⁹⁶, zum anderen die bei einer solchen Funktionsveränderung notwendige Revision der Belastung mit Unterrichtsstunden⁹⁷. Lehrer, die wöchentlich 20 Stunden zu unterrichten haben, werden kaum in der Lage sein, die ihnen vom Bildungsrat zugedachten Aufgaben zu übernehmen.

Auch Klafki fordert eindringlich, einen möglichst großen Teil der Lehrer frühzeitig an der Lehrplanarbeit zu beteiligen, um „Aufnahmebereitschaft und den Willen zur Mitarbeit zu erreichen“, ohne die „der beste Lehrplan wirkungslos bleibt“. Nach seiner Auffassung ist es „eine Illusion zu glauben, dass mit der Fertigstellung und gesetzlichen Einführung neuer Lehrpläne die Ziele der inneren Reform bereits in die Realität umgesetzt sind“⁹⁸.

Dagegen bleibt im Curriculummodell des Max-Planck-Instituts Berlin das Verhältnis zwischen Curriculumforschung und Schule ungeklärt – wie überhaupt das Verhältnis bzw. die Kompetenzen zwischen den Institutionen Gesellschaft – Schule – Wissenschaft – Politik⁹⁹. Die Frage nach der Funktion und Position des unterrichtenden Lehrers wird bei Robinsohn¹⁰⁰ nur indirekt behandelt; die Lehrer wie die Schüler werden quasi zu „Konsumenten“ von Curricula; unerwähnt bleibt ferner neben Problemen der Schul- und Unterrichtsorganisation, ob sie ein Mitbestimmungsrecht bei

⁹⁵ Deutscher Bildungsrat, a.a.O., Seite 81ff. – W. Edelstein hat das Konzept des Bildungsrates weiter ausgearbeitet: „Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer“ (im Druck), vgl. be 2/71, Seite 24, dort selbst Anm. 52

⁹⁶ Siehe dazu auch „Gegenwärtige curriculare Situation an den GS-Versuchen in der Bundesrepublik“, Pkt. 3.3

⁹⁷ So werden die Lehrer an den Gesamtschulversuchen in Niedersachsen eine wöchentliche Ermäßigung von vier Unterrichtsstunden erhalten (durchschnittlich).

⁹⁸ Vgl. W. Klafki, Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen – Die Revision der hessischen Lehrpläne, Seite 15/16

⁹⁹ Vgl. D. Knab, Ansätze zur Curriculumreform, a.a.O., Seite 27

¹⁰⁰ Vgl. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculums

Lehrplanentscheidungen erhalten sollen. In späteren Veröffentlichungen bezieht Robinsohn allerdings zur Rolle des Lehrers in der Curriculum-Entwicklung Stellung. Er sieht den Lehrer als „Partner in der Ausführung“¹⁰¹, d.h. als Mitarbeiter an der „Konstruktion, Erprobung und Verwirklichung“¹⁰² von Curricula. Bei dieser Funktionszuweisung wird jedoch übersehen, dass während der Versuchsphasen, und auf diese beziehen sich die Vorschläge Robinsohns,¹⁰³ immer nur eine relativ geringe Zahl von Lehrern beteiligt werden kann, dass es aber vielmehr darauf ankommt, die große Masse der Lehrer in den „Revisionsprozess“ mit einzubeziehen.

In der Bundesrepublik sind diese Fragen darum gegenwärtig noch von geringer Resonanz, weil es hier im anspruchsvollen Sinne bisher keine Curricula gibt, die bereits mit einer breiten Schulrealität konfrontiert worden wären.¹⁰⁴

Dennoch ist eine Klärung dieser Problematik von großer Bedeutung, da sie – langfristig – die Funktion des Lehrers und schließlich auch die des Schülers entscheidend beeinflussen kann und somit auch Auswirkungen auf die Struktur der Schule hat.

Ein Blick auf die Verhältnisse in den USA zeigt, dass hier die Auseinandersetzung um die Rolle des Lehrers in der Curriculumreform nicht nur als Problem erkannt, sondern zu heftigen Kontroversen, wenn nicht sogar zu einer Polarisierung, geführt hat, die durch die Begriffe „teacher-proof-curriculum“ und „curriculum-proof-teacher“ signalisiert wird.

Nun werden die Bedingungen, wie sie in den USA herrschen¹⁰⁵, in absehbarer Zeit in der BRD kaum eine Parallele finden, da tiefgreifende und umfassende Reformen im Schulwesen politische Entscheidungen voraussetzen, und hier deuten die Zeichen eher auf eine Verlangsamung als auf eine Beschleunigung des Prozesses.

Selbst wenn es in der BRD zu einer intensiveren materiellen Förderung und sinnvollen Koordinierung der Curriculumforschung kommen sollte, wird es noch Jahre

¹⁰¹ Robinsohn, Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung, in: F. Achtenhagen (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, Seite 74

¹⁰² Robinsohn, a.a.O., Seite 74

¹⁰³ Vgl. Ludwig Huber, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD, in: neue Sammlung, 2/1971, Seite 140

¹⁰⁴ Es gibt in der BRD einige größere in der Entwicklung befindliche Projekte. Sie werden von Expertengruppen entweder an Instituten (z.B. für Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel) oder in Kommissionen (Hessen) erarbeitet. Eine Ausnahme macht das Bielefelder Modell von v. Hentig. – Genauere Hinweise siehe L. Huber, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung, a.a.O.: Seite 110ff.

¹⁰⁵ Vgl. besonders Doris Elbers, Curriculumentwicklung in den USA, in b/e 1971, Seite 22ff.



dauern, bis konkrete Ergebnisse den Gesamtschulen in der täglichen Praxis spürbare Entlastung bringen werden.

Doris Knab meint, dass die Frage so überhaupt falsch gestellt sei. Es gehe nicht darum, welche Funktion dem Lehrer in der Curriculumreform bzw. durch ein Curriculum selbst zugewiesen wird, „sondern um die Antwort auf die Frage, wofür der Lehrer Experte ist. Und das ist die pädagogische Dimension der Fachwissenschaften und ist der Unterrichtsprozess. (...) Sie sind es weiter für die Aufgaben der Konstruktion und Evaluation von Curricula“.¹⁰⁶ Wir meinen, dass Knab die Kompetenz des Lehrers, und zwar des Volksschul- wie des Gymnasiallehrers, falsch beurteilt. Sowohl die Struktur der Lehrerausbildung als auch die Bedingungen, unter denen Lehrer in den Schulen unterrichten, sprechen gegen ihre These. Auch an GS werden nur Lehrer unterrichten können, die gestern oder heute ausgebildet worden sind. So ist der Lehrer eben nicht Experte für die Konstruktion und Evaluation von Curricula (woher soll er es wohl sein?) und nur begrenzt für die pädagogische Dimension der Fachwissenschaften.

Es gilt, aufgrund dieser Tatbestände eine realistische Wendung zu vollziehen. Die Stellung der (Gesamt-)Schule und der an ihr unterrichtenden Lehrer bei der Curriculumentwicklung wird u.E. primär durch zwei Faktoren bestimmt:

- a. durch die der Curriculumentwicklung immanenten methodologischen Erfordernisse,
- b. durch die Aufgaben und Ziele der Schule selbst wie der objektiven Verhältnisse, unter denen die Schule und Lehrer ihre Arbeit zu leisten haben.

Zu a)

Der Adressat von Curricula ist die Schule und damit die Lehrer, die Schüler und schließlich auch die Eltern in dem Umfang, wie sie an Schulentscheidungen über inhaltliche Fragen beteiligt werden. In der Schule werden Curricula „umgesetzt“, hier hat sich ihre Effizienz zu erweisen, hier sind vorhandene Schwächen zu ermitteln, um eine Revision zu ermöglichen. Selbstverständlich muss einer allgemeinen Freigabe von Curricula eine Erprobungsphase mit umfangreichen Feldversuchen an ausgewählten Schulen unter wissenschaftlich gesicherter Kontrolle vorausgehen. So gesehen ist die Schule als Adressat wichtigste Station in der Curriculumentwicklung. Ihr aber die Aufgabe und damit die Verantwortung für eine selbständig zu leistende Konstruktion

¹⁰⁶ Vgl. Doris Knab, Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in b/e 2/1971, Seite 27

und Evaluation von Curricula¹⁰⁷ zu übertragen hieße, ihre Möglichkeiten bei weitem zu überschätzen. Die Folge einer solchen Fehleinschätzung wäre geradezu die Verhinderung einer fundamentalen inneren Reform der Schule, da dieser sowohl die personellen, institutionellen und materiellen Voraussetzungen fehlen. Curriculumentwicklung ist eben nicht gleichzusetzen mit Unterrichtsvorbereitung in der Form, wie sie schon immer von Lehrern geleistet wurde.

Zu b)

Ein Curriculum darf, selbst wenn es bis in die „letzte“ Sequenz vorgeplant worden ist, nicht als „vorfabrizierter“ Unterricht verstanden werden. Wir halten die häufig gesetzte Alternative zwischen „vorfabriziert“ auf der einen und durch den Lehrer „auszufüllende Freiräume“ (mit der Begründung einer von ihm zu leistenden individuellen Planung in Bezug auf die anzusprechende Schülergruppe) auf der anderen Seite für falsch, und zwar darum, weil ein (Teil-) Curriculum für Schule und Lehrer nur unter ganz bestimmten Bedingungen eine Unterrichtsverpflichtung sein darf. An dieser Stelle kommt die Frage nach der Entscheidungskompetenz ins Spiel. Sie ist für die IGS abzuleiten aus zwei Grundsätzen, und zwar:

1. der Forderung nach Autonomie der IGS gegenüber der Verwaltung und den verschiedenen Interessengruppen unter Anerkennung der durch Gesetze (hier vor allem das geltende Schulrecht, dessen Reformbedürftigkeit aber immer wieder nachgewiesen werden muss) vorgegebenen Grenzen und
2. der zugestandenen Kompetenz der Fachkonferenzen der IGS im Hinblick auf curriculare Teilentscheidungen in ihrem Fachbereich.

Bei diesen Entscheidungen sollten folgende Aspekte berücksichtigt bzw. reflektiert werden:

- die allgemeinen Zielsetzungen (Grundprinzipien) der IGS,
- die „übergeordneten“ Lernziele (General- oder Leitziele),
- die bereits akzeptierten fachspezifischen Lernziele,
- die fachliche Relevanz (Qualität) der einzuführenden Curricula,
- die schulspezifischen Verhältnisse (Fachlehrer, Räume, Klassenfrequenzen, „Klima“ der Schule,
- die spezifischen Bedürfnisse und Interessen (z.B. das Wahlverhalten) der Schüler.

¹⁰⁷ Vgl. D. Knab, a.a.O., Seite 27



Wir sind der Auffassung, dass sich unter diesem Gesichtspunkt die Frage, ob „vorfabriziert“ oder nicht, ob „teacher-proof“ oder „proof-teacher“, anders stellt. Wenn ein Curriculum mehr als eine bloße Unterrichtshilfe sein soll, muss es bis ins Detail durchdacht und geplant, also materialisiert, sein, muss es dem Lehrer Alternativen anbieten, aber auch für von der zuständigen Fachkonferenz selbst entworfene Alternativen offen sein. Ein Curriculum, das im Bereich der Operationalisierung über bloße Lernzielkataloge nicht hinwegkommt, überschätzt die Möglichkeiten der Schule.

An dieser Stelle wird die Notwendigkeit einer effektiven Lehrerfortbildung für die zukünftigen IGS-Lehrer evident, die auf die oben skizzierten Aufgaben – und nicht nur auf diese – vorbereitet werden müssen.

Wir wollen in diesem Zusammenhang eine Forderung von L. Huber¹⁰⁸ aufnehmen und für die GS Göttingen-Geismar die Einrichtung eines Curriculum-Workshops vorschlagen, in dem die Lücke zwischen einer zu fordernden Curriculumentwicklung an der Hochschule einerseits und der Schulpraxis andererseits geschlossen werden könnte. Diese Einrichtung wäre Nebenzentrum für an der Hochschule zu leistende Entwicklungsarbeit und damit zugleich ein Erprobungs- und Praxisfeld, primär aber Fortbildungsstätte für Lehrer, ohne dabei deren mögliche forschende Beteiligung auszuschließen. Die Fortbildungskurse müssten daher über einen genügend langen Zeitraum (mehrere Wochen) laufen. Es wäre auch ratsam, diese Workshops auf einen Schwerpunkt hin anzulegen (z.B. Gesellschaftslehre, kompensatorische Spracherziehung), was natürlich eine entsprechende Konzentrierung und Kompetenz an der zugeordneten Hochschule voraussetzt.

Die räumlichen Voraussetzungen für eine solche Einrichtung (Seminarräume, Unterrichtsmitschau) sind in den Vorschlägen¹⁰⁹ zum Raumprogramm der IGS Göttingen enthalten.

Wir können zusammenfassen: eine Lehrplanrevision kann, soll sie tief greifende Innovationsprozesse in der Schule einleiten, nicht von Lehrern allein, und auch nicht nebenher, geleistet werden. Es besteht aber Übereinstimmung in der Auffassung, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung, dass ohne eine Informationserweiterung und Bewusstseinsveränderung der Lehrer, mit anderen Worten: ohne ihre „Aufnahmebereitschaft“ (Klafki) eine Lehrplanreform in den Schulen nicht wirksam werden kann.

¹⁰⁸ Vgl. L. Huber, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung, a.a.O., besonders Seite 140ff.

¹⁰⁹ Vgl. Anhang 1, Seite 151, und „Organisation der Planungsphase“ Seite 127/128



Allerdings müssen die unter Punkt 3.4 diskutierten Probleme im Hinblick auf das Thema und die Intention dieser Arbeit um einen Aspekt erweitert werden, wir meinen um die Organisation der während der Planungsphase zu lösenden curricularen Probleme. Darauf soll in einem späteren Teil der Arbeit ausführlich eingegangen werden (siehe: Vorschlag zur Organisation der Planungsphase – Pkt. 5). Die obigen Ausführungen beziehen sich ja vorwiegend auf GS, die ihren Unterricht bereits aufgenommen haben, dies aber ist für das Projekt Göttingen-Geismar erst ab Sommer 1974 möglich, so dass noch eine zweieinhalbjährige Planungsphase zur Verfügung steht.



4. Überlegungen zur Lernzielproblematik

Mit der Lernzielproblematik, d.h. den Verfahren zu ihrer Ermittlung, ihrer Begründung, ihrer Operationalisierung, ihrer Evaluation und ihrer Revision ist eines der schwierigsten und zugleich zentralen Probleme nicht nur der IGS, sondern ganz generell der Schulreform angesprochen.

Da die Gesamtschulen das traditionelle Schulsystem nicht zu reproduzieren beabsichtigen, wird für sie die Frage nach den Inhalten und damit auch den Lernzielen zum Nervus rerum.

4.1 Was sind Lernziele?

Lernziele sind „beabsichtigte Wirkungen auf das Verhalten der Adressaten, zu denen ein Unterrichtssystem führen soll.“¹¹⁰ Lernziele sollen gewünschte Qualifikationen der Schüler benennen; sie zielen auf Veränderungen des Verhaltens und des Bewusstseins. Lernziele sind also nicht nur formulierte Leitideen, diese müssen vielmehr operationalisiert werden. „Damit ist gemeint, dass bei der Formulierung von Lernzielen die konkreten Verhaltensweisen angegeben werden, die aufgrund des Kurses von Schülern erreicht und ausgeführt werden sollen.“¹¹¹

4.2 Von stofforientierten zu lernzielorientierten Lehrplänen

Mit den beabsichtigten Zielen einer Unterrichtsstunde, einer Einheit, eines Faches oder gar eines Gesamtcurriculums sind zugleich auch die Lernziele der Schüler genannt. Das bedeutet, dass Lernziele im Hinblick auf den Adressaten, hier den Schüler, formuliert werden müssen. Damit verändert sich aber die „Qualität“ des Unterrichts selbst. Es kann nicht mehr primär darum gehen, einen Unterrichtsstoff „durchzunehmen“; dieser ist nach K. H. Flechsig¹¹² vielmehr nur ein Mittel zur Ermöglichung oder Beeinflussung spezifischer Lernprozesse. Die Revision der Lehrpläne bedeutet da-

¹¹⁰ Vgl. H.-D. Haller, Glossar wichtiger hochschuldidaktischer Begriffe, in: Hochschuldidaktik 9, a.a.O., Seite 18/19

¹¹¹ Vgl. K. H. Flechsig u.a., Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: Programmieretes Lernen – Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung, 1/1970, Seite 5

¹¹² Vgl. K. H. Flechsig, in: Hochschuldidaktik 8, a.a.O., Seite 18/19

nach zugleich einen Übergang von stofforientierten Lehrplänen zu lernzielorientierten Curricula.

So selbstverständlich und einsichtig es ist, dass Stoffangaben wie „der 1. Weltkrieg“, „Revolution“ oder „Kapitalismus“ absolut nichts darüber aussagen, was an diesen „Stoffen“ nun gelernt werden soll, so hat doch die Schule bisher diesen Unterschied kaum wahrgenommen oder ihn bestenfalls als einen Spielraum pädagogischer Freiheit interpretiert. Wenn es aber nicht mehr dem einzelnen Lehrer überlassen werden soll, was er, im Wesentlichen völlig unkontrolliert, aus diesen Themenangaben im Unterricht macht, bedarf es der Formulierung von Lernzielen. Über diese Lernziele muss ein allgemeiner Konsens hergestellt werden, d.h. sie sollten wenigstens für die Schulen eines größeren geographischen Bereiches verbindlich sein. Allein die erhöhte Mobilität innerhalb der Bevölkerung macht diese „Vereinheitlichung“ dringend erforderlich, damit bei einem Schulwechsel der übliche Bruch vermieden wird.

Unter diesem Aspekt wird aber auch eine Lehrplanreform, die nur auf GS ausgerichtet ist, fragwürdig, denn es muss Schülern auch ohne Verlust möglich sein, von einer GS auf traditionell gegliederte Schulen zu wechseln. – Konsequenter ist es daher zu fordern, den für die niedersächsischen Gesamtschulen eingeleiteten Prozess einer Lehrplanreform, analog den Bestrebungen in Hessen, auch auf die übrigen Schulen auszudehnen. Damit wären einer punktuellen Lehrplanreform „äußere“ Rahmenbedingungen vorgegeben. Um diese zu präzisieren, sollte bei der Entwicklung von Curricula bzw. bei der Formulierung von Lernzielen berücksichtigt werden, was Huhse¹¹³ bezüglich einer Kennzeichnung dessen, was nach dem Stand der amerikanischen Diskussion ein Curriculum zu leisten hat, folgendermaßen beschreibt:

„Es gilt an Hand von Unterrichtsgegenständen, die den akademischen Disziplinen entnommen sind, die Schüler zu intellektuell akzentuierten Lernerfahrungen zu führen, in deren Verlauf ihnen sowohl die für das betreffende Fachgebiet charakteristischen Grundbegriffe, Modelle und Strukturen einsichtig als auch die elementaren Arbeitsformen und Methoden verfügbar werden, die der Fachwissenschaftler selbst kennt und benutzt.“

Wir können daraus ableiten, dass „gesamtschulspezifische“ Lernpläne bzw. Curricula sowohl begriffsorientiert als auch funktions- oder prozessorientiert (d.h. auf Arbeitsformen, Methoden u.a.) ausgerichtet sein sollten.

¹¹³ Vgl. Klaus Huhse, Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung, Seite 19. – Wir interpretieren die Wendung „akademische Disziplinen“ nicht traditionell-hierarchisch, verstehen also beispielsweise Sport, Arbeitslehre, „Kunst“ und die modernen Sozialwissenschaften als gleichwertige Lernbereiche.

4.3 Bestimmung von Lernzielen – exemplarisch dargestellt am Beispiel der „Hessischen Curriculumkommission“

Wenn wir der These beipflichten, dass Entscheidungen über die Fachbereichsgliederung, die Stundenverteilung, über Kursangebote, Differenzierungsformen, Leistungskontrollen – aber auch über die Bau- und Raumkonzeption „nur von vorweg bestimmten und möglichst operational beschriebenen allgemeinen Lernzielen („aims“) her rational“¹¹⁴ erfolgen können, so ist die Bestimmung und Entscheidung über Lernziele die wichtigste Aufgabe im Rahmen der Planungs- und Vorbereitungsarbeit für einen IGS-Versuch.

In Kenntnis der in der BRD wie im Ausland (Schweden – USA) entwickelten unterschiedlichen Ansätze zur Lernzielfindung erscheint es uns aus verschiedenen, teilweise pragmatischen Erwägungen sinnvoll, exemplarisch am Beispiel der Arbeit der „Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne“¹¹⁵ deren Methoden und deren bisherige Ergebnisse aufzuzeigen und kritisch zu untersuchen in der Absicht, durch eine solche Analyse für die notwendige curriculare Planungsarbeit der IGS Göttingen-Geismar Anregungen und Hilfen zu erhalten.

Wir halten dieses exemplarische Vorgehen für begründet, weil die Arbeit der hessischen Kommission unter den bekannten Ansätzen

- am eindeutigsten auf GS reflektiert,
- auf ein Gesamtcurriculum für die Sekundarstufe I (5. – 10. Schuljahr) angelegt ist
- im Hinblick auf unterrichtsrelevante Ergebnisse am weitesten fortgeschritten ist (da sie gleichsam unter dem Druck einer wartenden Schulpraxis steht).

Zur Charakterisierung der Curriculumkommission sei gesagt, dass sie kein Forschungsinstitut ist, sondern eine Art Mischtyp (von Richtlinienkommission und Forschungsinstitut) auf Administrationsebene. Die hessische Kommission unterscheidet sich von den herkömmlichen Richtlinienkommissionen durch ihren anderen Ansatz: Sie strebt, von allgemeinen Lernzielen ausgehend, eine Gesamtrevision des Curriculums unter Verwendung von Kategorien der Curriculumforschung an.

¹¹⁴ K. O. Lingelbach, Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung in Hessen, in Z.f.P. 1/1971, Seite 95

¹¹⁵ Im Folgenden „Curriculumkommission“ genannt.

Die Curriculumkommission wurde auf Initiative der hessischen Landesregierung gegründet, von ihr finanziert und parlamentarisch verantwortet. Dies hat zur Folge, dass der Einfluss der Administration auf die Arbeit der Gruppe relativ groß ist. Darüber hinaus besteht eine personelle und organisatorische Verflechtung mit dem Erziehungswissenschaftlichen Seminar in Marburg und seit Mitte 1970 mit dem Bildungstechnologischen Zentrum in Wiesbaden.

Sowohl die Organisationsreform der Curriculumkommission als auch ihr methodisches Vorgehen wird weitgehend diktiert von der schulpolitischen Situation in Hessen, die gekennzeichnet ist durch die Entscheidung zur Einführung der Gesamtschule als Regelschule, sowie dem Bestreben, das „Bildungsdefizit“ in den Zonengrenzbezirken und den ländlichen Regionen durch eine Revision der überalterten Lehrpläne zu verringern.

Durch die Einrichtung von Gesamtschulen ist in Hessen allerdings eine organisatorische Reform des Schulwesens partiell einer an den Inhalten orientierten Reform vorausgegangen. Angestrebt wird nun eine wechselseitig sich bedingende „innere“ wie „äußere“ Veränderung.¹¹⁶

Die personelle Ausstattung der Curriculumkommission ist, besonders unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt, weit großzügiger als die der übrigen Forschungsvorhaben (z.B. LOT oder Afu-Göttingen) oder der Richtlinienkommission im traditionellen Sinne.¹¹⁷

4.4 Begründung und Definition der Leitidee „Emanzipation“

Die hessische Curriculumkommission geht davon aus, dass eine Auswahl und Wertung von Lernzielen nicht ohne Orientierung an einer von allen Beteiligten akzeptierten Leitidee geleistet werden kann.¹¹⁸

Andererseits muss bei einmal gesetzten Leitideen ebenso wie bei den Lernzielen selbst, weil es sich dabei immer auch um „bildungs“politische Entscheidungen handelt, nach deren Begründungen gefragt bzw. es müssen dieselben hinterfragt werden; es ist mit anderen Worten die Frage zu beantworten, *warum* bestimmte Lernziele gel-

¹¹⁶ Vgl. K. O. Lingelbach, Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung in Hessen, in Z.f.P.1/71, Seite 91ff. – Dieser Bericht gibt einen detaillierten Überblick über Organisation, Ziele und Arbeitsweise der „Curriculumkommission“.

¹¹⁷ Vgl. L. Huber, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD, a.a.O., Seite 130

¹¹⁸ Vgl. K. O. Lingelbach, a.a.O.,



ten sollen bzw. Vorrang vor anderen haben – oder als nicht akzeptabel verworfen werden. Bei diesen Entscheidungen sollte eine Leitidee Orientierungshilfe leisten, also eine regulative Funktion haben.

Auch im Sinne einer Transparenz der Entscheidungsprozesse ist es unumgänglich, diejenigen Kriterien offenzulegen, an denen sich Lernzielentscheidungen orientieren sollen.

Die Curriculumkommission ist zunächst von drei sogenannten Curriculum-determinanten ausgegangen:

1. „Gesellschaft“,
2. „Kind“,
3. „Wissenschaftliche und künstlerische Disziplinen“¹¹⁹.

Das Problem der Lernzielbestimmung wird nun in der Vermittlung dieser drei Gesichtspunkte gesehen, wobei die Entscheidung darüber, welchem der Aspekte unter den jeweiligen Bedingungen Priorität zukommen sollte, an der Leitidee „Emanzipation“ zu messen ist. „Das bedeutet: der Wert eines Lernzieles wird letztlich daran gemessen, inwieweit es innerhalb des organisierten Lernprozesses dazu beiträgt, die Fähigkeit des Schülers zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und damit sein Selbstverständnis und seine Handlungsfähigkeit in der jeweiligen historischen Situation zu fördern.“¹²⁰

An anderer Stelle wird der Begriff folgendermaßen interpretiert: „Emanzipation: verstanden als die Fähigkeit, Abhängigkeiten zu erkennen und Fremdbestimmungen zu durchschauen, um so frei zu werden, über sich selbst bestimmen und damit sich selbst verwirklichen zu können.“¹²¹

In diesen Definitionen wurde „Emanzipation“ als Leitidee und oberstes Lernziel hypothetisch von allen Kommissionsmitgliedern akzeptiert und schließlich von den politischen Entscheidungsinstanzen legitimiert.¹²²

¹¹⁹ Vgl. Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen: Bericht der „Vorbereitenden Kommission“ unter Leitung von W. Klafki (ohne Datum), Seite 31ff.

¹²⁰ Vgl. Zur Lehrplanrevision ..., a.a.O., Seite 11 und 36

¹²¹ Informationen zur Gesamtschule – Arbeitspapiere für die Praxis III, Hess. Kultusminister, Seite 9

¹²² Vgl. dazu a) K. Ch. Lingelbach, a.a.O., Seite 99

b) Kommission zur Reform der Hess. Bildungspläne, Projekt 4 –
Informationsübertragung durch Zeichen, Seite 2f.

c) Hess. Institut für Lehrerfortbildung, Mitteilungen Heft b, Seite 83

d) Mitteilungen, a.a.O., Heft 2, Seite 62f.

Es finden sich keine genaueren Angaben darüber, um welche Entscheidungsinstanzen es sich handelt und welche Kriterien zur Beurteilung von diesen angelegt werden. Aus dem Bericht von

Für die Lernzielentscheidungen in den einzelnen Arbeitsgruppen hat der Begriff nun die Funktion, Lernziele daran zu messen, ob sie emanzipationsfördernd oder -hemmend sind. Emanzipation wird also nicht als das oberste Lernziel in einer hierarchisch geordneten Kette verstanden, sondern als eine Leitidee, die alle Entscheidungen und Wertungen quasi „horizontal“ durchdringt. Soll die Leitidee aber eine solche „regulative“ Funktion erfüllen, muss sie weiter aufgeschlüsselt und definiert werden.

Diese Aufgabe wurde von einer eigens dazu eingerichteten Arbeitsgruppe (Fischer) übernommen. Sie versuchte, über eine „Operationalisierung“ von Emanzipation „zu allgemeinverständlichen Aussagen zu kommen, die sich in die Unterrichtspraxis umsetzen lassen“.¹²³ Zur Konkretisierung des abstrakten Begriffes wurden vier allgemeine Fähigkeiten „emanzipatorischen Verhaltens“ ermittelt, u.a.

- sich aus Abhängigkeiten zu befreien,
- zur Selbstbestimmung,
- zur Mitwirkung an gesellschaftlicher Emanzipation,
- befreit zu existieren.¹²⁴

Natürlich sind auch diese Qualifikationen noch zu abstrakt formuliert, um praktikabel zu sein. Die Gruppe hat folgerichtig den Versuch unternommen, durch „Ableitung“, d.h. durch Beschreibung von gesellschaftlich relevanten Fähigkeiten den Emanzipationsbegriff weiter zu konkretisieren. Den so ermittelten „allgemeinen Lernzielen“ wird nun für durch andere Methoden ermittelte Lernziele die Funktion von qualitativen Auswahlkriterien zugestanden.¹²⁵ Ein allgemein akzeptiertes Wertungsverfahren ist allerdings noch nicht gefunden worden.¹²⁶ In einem früheren Arbeitspapier¹²⁷ der Curriculumkommission hat W. Klafki einen solchen Katalog von „allgemeinen Lernzielen“, der sich aus dem Prinzip der Emanzipation ableitet, zusammengestellt und damit versucht, diesen Begriff zu konkretisieren.

Wir übernehmen nachstehend diese Aufstellung in der Absicht, daran exemplarisch zu zeigen, wie und in welchen Bereichen des Lernens eine Leitidee konkretisiert wer-

Lingelbach, Z.f.P. 1/71, a.a.O., lässt sich jedoch indirekt schließen, dass es sich bezüglich der Instanzen um das hessische Kultusministerium bzw. um die Landesregierung handelt.

¹²³ Vgl. Mitteilungen, Heft 2, a.a.O., Seite 4, siehe dazu auch Heft 3c – Mitteilungen der Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne, April 1971 – hier findet sich die letzte Zusammenfassung der bisherigen Arbeitsergebnisse unter diesem Aspekt.

¹²⁴ Vgl. Mitteilungen Heft 2, Seite 4/5 – die einzelnen Qualifikationen sind hier genannt.

¹²⁵ Vgl. a.a.O., Seite 5

¹²⁶ Vgl. Mitteilungen, Heft 3b, a.a.O., Seite 83

¹²⁷ Vgl. Bericht der Vorbereitenden Kommission, a.a.O., Seite 37/38

den kann und um Orientierungsmarken vor allem für die curriculare Planungsarbeit in den Fachbuchreihen anzubieten.

Kriterien für die Aufstellung und Bewertung von Lernzielen¹²⁸

- Beherrschung elementarer kulturell-relevanter Grundtechniken
- Fähigkeit zu wirksamer Kommunikation
- Bereitschaft und Fähigkeit zu kooperativem Verhalten
- Bereitschaft zu selbständiger Weiterbildung und Erhöhung der Lernfähigkeit (Lernen zu lernen)
- Bereitschaft und Fähigkeit zu beruflicher und sozialer Mobilität
- „Technische Sensibilität“
- Durchschaubarkeit komplexer industrieller Fertigungsprozesse und ihrer sozialökonomischen Bedingungen
- Fähigkeit des kritischen Umgangs mit wissenschaftlichen Hypothesen und Modellen (Erkenntnis der Grenzen und Brauchbarkeit)
- Fähigkeit zur Verarbeitung stark formalisierter Informationen
- Beherrschung elementarer Strategien und Forschungsmethoden, insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften (quantifizierende Methoden, technologische Rationalität usw.)
- Politische Aktivierung der Schüler (Bereitschaft und Fähigkeit zu kritischer Mitarbeit in den Organisationen und Institutionen unserer Gesellschaft und zu rational begründetem Engagement): „Politische Sensibilität“ im Sinne M. Teschners
- Kenntnis zentraler rechtlicher und moralischer Normen unserer Gesellschaft
- Fähigkeit, Konflikte der Klassen und Gruppen in unserer Gesellschaft zu erkennen und Einsicht in die eigene objektive Interessenlage; „Soziologische Phantasie“ im Sinne C. Wright Mills
- Durchleuchtung der vielfältigen personellen Abhängigkeitsverhältnisse in unserer Gesellschaft und Kritikfähigkeit gegenüber unbefragbarer Autorität
- Ideologiekritische (rationale) Haltung gegenüber tradierten Normen, Einstellungen und Verhaltensweisen in unserer Gesellschaft
- Fähigkeit, aktuelle Vorgänge, Einstellungen, Institutionen usw. historisch zu begreifen
- Kenntnis und Verständnis von Kulturen und Gesellschaften, deren Normen und Werthorizont erheblich von unseren abweichen

¹²⁸ Vgl. Bericht der Vorbereitenden Kommission, a.a.O., Seite 37/38

-
- Aufklärung über die Psychologie des menschlichen Individuums sowie über seine Triebstruktur im Zusammenhang mit grundlegenden sozialpsychologischen Prozessen zum Zweck der Affektkontrolle
 - Fähigkeiten zur sinnvollen Gestaltung der Freizeit (musische Fertigkeiten, Sport, Spiele)
 - Fähigkeit zu rationalem Konsumentenverhalten (Erziehung zur Wahl nicht nur der Instrumente, sondern auch der Ziele)
 - Förderung des Gesundheitszustandes der Schüler (Schulsport, Reihenuntersuchungen usw.)
 - Fähigkeit zur Teilnahme am literarischen und künstlerischen Leben der Gegenwart
 - Fähigkeit zu divergentem Denken und Handeln mit schöpferischem Charakter (sog. Kreativität)

Eine so verstandene und interpretierte Leitidee (Emanzipation) darf natürlich nicht nur Konsequenzen für die Lernzielbestimmungen haben, vielmehr sollte dieses Prinzip eine Art Orientierungsfunktion für alle pädagogischen Entscheidungen im Bereich der Schule und des Unterrichts ausüben, also auch in Bezug auf Organisationsfragen, Lehrer- und Schülerrolle, Leistungsbeurteilung, Beratungsdienst u.a.

4.5 Verfahren der Lernzielvermittlung

Auch an den Methoden der Lernzielvermittlung ist das pragmatische Vorgehen der hessischen Curriculumkommission zu erkennen. Es wurden drei Verfahren entwickelt, „die den zeitraubenden Prozess einer wissenschaftlichen Ermittlung lernrelevanter Situationen (Hinweis auf Modell von Robinsohn/Knab – Verf.), der zu ihrer Bewältigung erforderlichen Qualifikationen und den sie ermittelnden Curriculumelementen in vertretbarer Weise abkürzen sollten“¹²⁹, und zwar

- a. Lernzielfindung durch Analyse von (pragmatisch gefundenen) Situationen/Situationsfeldern, auf die der Lernende vorbereitet werden soll,
- b. Lernzielfindung durch kritische Analyse vorhandener Lehrpläne und vorliegenden didaktischen Materials,

¹²⁹ K. C. Lingelbach, a.a.O., Seite 98ff.



- c. Lernzielfindung durch Klärung und Konkretisierung allgemeiner, in der gegenwärtigen Situation häufig postulierter Zielsetzungen bzw. Wertungskriterien (sozio-kulturelle Normen).

Zu jedem dieser drei methodisch so unterschiedlichen Ansätze bildete sich eine Arbeitsgruppe, die ihr jeweiliges Instrumentarium zur Lernzielfindung durch Unterrichtsbeispiele zu konkretisieren versuchte. Es sind bisher sieben Projekte entstanden, die teilweise bereits in Schulen erprobt werden. Zwei weitere Projekte stehen vor ihrem Abschluss.¹³⁰ Kritisch muss allerdings angemerkt werden, dass durch ein solches „punktuelleres“ Vorgehen kaum ein Gesamtcurriculum erstellt werden kann, sondern lediglich die praktisch/pädagogische Relevanz der unterschiedlichen Ansätze zur Lernzielfindung in partiellen Bereichen des Lehrplans zu verifizieren bzw. zu falsifizieren ist.

4.5.1 Lernzielfindung durch Analyse von Situationsfeldern

„Das Verfahren geht von der Prämisse aus, dass Lernen zu emanzipatorischem Verhalten in der vorgefundenen historisch sich verändernden Gesellschaft qualifizieren soll.“¹³¹ Gesellschaft steht unter diesem Aspekt für die Bestimmung von Lernzielen als allgemeinste Kategorie, sie repräsentiert quasi die Gesamtheit aller Situationen, auf die hin Lernen ausgerichtet sein kann. Die mit diesem Ansatz beschäftigte Arbeitsgruppe versuchte nun, über eine schrittweise Differenzierung „Gesellschaft“ in lernrelevante Situationen zu zerlegen. Dabei werden zwei Kriterien angelegt,

- die Situationen sollen im öffentlichen Bewusstsein relevant sein,
- über die Situationen sollten wissenschaftliche Untersuchungen vorliegen.

Durch dieses pragmatische Vorgehen werden vier allgemeinste „Situationsfelder“ ermittelt,

- Familie,
- Öffentlichkeit,
- Beruf,
- Freie Zeit,

aus denen dann an bestimmten Aspekten die Brauchbarkeit des Instrumentariums erprobt werden sollte. – Man wählte dazu

¹³⁰ A.a.O., Seite 97

¹³¹ K. C. Lingelbach, a.a.O., Seite 99

- den Aspekt Urlaub (aus „Freie Zeit“) und
- den Aspekt Wohnen (aus „Familie“)
- und differenzierte sie mit Hilfe eines Faltblattes bis zur Beschreibung von Lernzielen/ Qualifikationen.¹³²

Alle bei der Konkretisierung notwendigen Wertentscheidungen wurden in Reflexion auf das Leitziel „Emanzipation“ getroffen, im Besondern auch die Auswahl und Bewertung der herangezogenen wissenschaftlichen Literatur.

Der Vorteil dieses Operationsmodells zeigt sich darin, „dass Lernziele nie unabhängig von konkreten, in ihrer gesellschaftlichen Relevanz und in ihrem Konfliktpotential durchsichtigen Situationen hin formuliert werden.“¹³³

4.5.2 Lernzielfindung durch Analyse vorhandener Lehrpläne

Dieser Ansatz wurde trotz der hinlänglich bekannten Kritik an den vorhandenen Lehrplänen grundsätzlich als vertretbar erachtet. Das entwickelte Verfahren sieht vor, dass die in Präambeln und Stoffplänen gefundenen „Lernziele einmal im Hinblick auf ihren Abstraktionsgrad (fachimmanente Lernziele; fachübergreifende Lernziele; „Axiome“ oder „globale Lernziele“, die der Fixierung aller anderen Lernziele zugrunde liegen), zum anderen im Hinblick auf die in den Bildungsplänen selbst genannten taxonomischen Kategorien geordnet“¹³⁴ und schließlich auf ihre Operationalisierbarkeit und auf ihre „Begründungszusammenhänge“ überprüft werden.

Die Problematik dieses Verfahrens, die darin besteht, dass die Kriterien der alten Lehrpläne unkritisch übernommen werden könnten, z.B. die traditionelle Facheinteilung, unterschiedliche Zielsetzung der Pläne im traditionellen dreigliedrigen Schulsystem, wird von der Curriculumkommission erkannt. Es wird vorgeschlagen, die ermittelten Lernziele einem Diskriminierungsverfahren zu unterwerfen; einmal im Hinblick auf Defizite, gemessen an den Ergebnissen neuerer fachdidaktischer Forschung, zum anderen im Hinblick auf die den alten Lehrplänen wie auch der wissen-

¹³² Vgl. dazu: Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne: Projekt 1 und 2 – und a.a.O., Mitteilungen Heft 2, Seite 55ff.

¹³³ Kommission zur Reform der Hess. Bildungspläne, Projekt 1, Urlaub, Seite 12

¹³⁴ K. C. Lingelbach, a.a.O., Seite 99f.



schaftlichen Literatur selbst zugrunde liegenden Normen- und Wertvorstellungen. Eine adäquate Methode ist allerdings noch nicht entwickelt worden.¹³⁵

4.5.3 Lernzielfindung durch Klärung und Konkretisierung sozio-kultureller Normen

Auch dieser dritte Ansatz ist entsprechend der pragmatischen Arbeitsweise der Curriculumkommission ein hermeneutischer. Eine Arbeitsgruppe analysierte die Literatur, die sich mit den Normen und Postulaten unserer Gesellschaft auseinandersetzt. Die so gefundenen „Werte“ wurden in „Lernziele“ umformuliert und nach inhaltlichen Kriterien stichwortartig wie folgt angeordnet:

- Information als Lernziel,
- Konflikt und Frieden als Lernziel,
- Kreativität als Lernziel,
- Durchschauen naturwissenschaftlich-technischer Zusammenhänge,
- Individuelle Werte als Lernziel¹³⁶

Teilaspekte dieser Lernziele wurden exemplarisch auf ihre Operationalisierbarkeit hin geprüft. Das Ergebnis dieses Versuchs war folgende Hypothese: „Die Operationalisierbarkeit eines Lernzieles erweist sich daran, ob die Wege zwischen oberstem Lernziel (Prinzip) und den inhaltlich bestimmten Lernzielen reversibel sind. Operationalisierbarkeit ergibt sich aus der Reversibilität des Weges zwischen Prinzip und Element.

Hierbei meint der Begriff Reversibilität nicht eine lückenlose Umkehrbarkeit schlechthin, sondern die Möglichkeit, dass beide Wege überhaupt beschritten werden können.“¹³⁷

Von Bedeutung ist dabei, dass die Ableitung einzelner Lernziele, und zwar deduktiv wie induktiv, letztlich nur im Rahmen eines Gesamtlehrplanes sinnvoll geleistet werden kann, d.h. es müssen immer auch die Querverbindungen mitbedacht werden. Schematisch dargestellt könnte ein solches Gesamtgeflecht von Lernzielen folgende Struktur haben.¹³⁸

¹³⁵ Vgl. dazu Mitteilungen, a.a.O., Heft 2, Seite 2ff. und K. C. Lingelbach, a.a.O., Seite 100f.

¹³⁶ Vgl. Mitteilungen, a.a.O., Heft 2, Seite 6f.

¹³⁷ Vgl. Mitteilungen, a.a.O., Heft 2, Seite 7

¹³⁸ Vgl. Mitteilungen; a.a.O., Heft 2, Seite 8 und Projekt 5, Sprache und Konflikt – Sonderdruck 1970, in diesem Projekt wird das Verfahren der Gruppe angewandt.

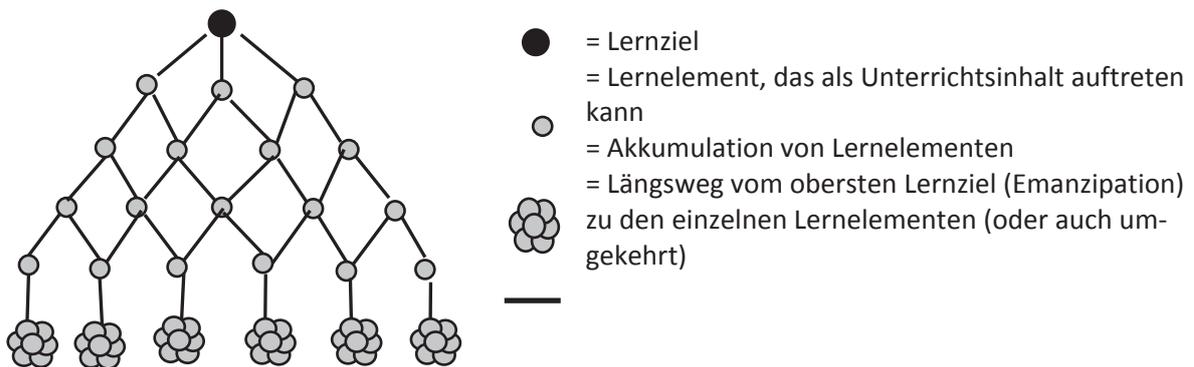


Abbildung 4: Schema einer Lernzielstruktur

Es ist der Normengruppe allerdings trotz fast zweijähriger Arbeit nicht gelungen, ihre Arbeitshypothese zu verifizieren bzw. zu falsifizieren. Die systematische Beschäftigung mit diesem Ansatz hat aber bedeutsame Teilergebnisse erbracht, die in einem Bericht¹³⁹ der „Curriculumkommission“ vom April 1971 zusammengefasst sind. So ist deutlich geworden, dass das Ausgliedern von Grobzielen in Feinziele keine formallogische Deduktion, sondern jeweils neu mit Wertentscheidungen belastet ist.¹⁴⁰ Der Weg vom obersten Lernziel zum Lernelement ist also keine zwangsläufige Folge. Auch gibt es Lernziele, „die sich nicht auf einen bestimmten Rang innerhalb der Lernzielhierarchie fixieren lassen“¹⁴¹ Beispiel: Das Grobziel „lernen, Konflikte rational zu lösen“, kann auf jeder Stufe eines Lernprozesses eingesetzt werden. Dieses „Groblernziel“ ist als Teilaspekt des Emanzipationsbegriffs selbst nicht voll operationalisierbar. Es handelt sich also, streng genommen, nicht um ein Lernziel, sondern um ein Prinzip oder um eine Leitvorstellung, „wie im Falle des Begriffs Emanzipation selbst.“¹⁴² Folgerichtig konstatiert die „Normengruppe“: „Die Behandlung von Normen allein ergibt nie und nimmer Lernziele. Es muss sozusagen das Besondere dem Allgemeinen sofort beigegeben werden, wenn eine Denkbewegung entstehen soll.“¹⁴³ Diese Erkenntnis verdeutlicht aber zugleich, dass der ursprüngliche

¹³⁹ Mitteilungen der Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne, Heft 3c, April 1971

¹⁴⁰ Vgl. a.a.O., Seite 8, Gruppe Rauschenberger

¹⁴¹ A.a.O., Seite 8, Gruppe Rauschenberger

¹⁴² A.a.O., Seite 8 und 9, Gruppe Rauschenberger

¹⁴³ Mitteilungen der Kommission, a.a.O., Heft 3c, Seite 10



Ansatz, von Normen ausgehend Lernziele zu ermitteln, als isoliertes Verfahren nicht praktikabel ist.¹⁴⁴

Zusammenfassend kann nun gesagt werden, dass alle drei Ansätze der Weiterentwicklung bedürfen. Lingelbach weist ausdrücklich darauf hin, dass sie „weder beziehungslos nebeneinander stehen noch sich gegenseitig ausschließen, sondern dass sie wechselseitig aufeinander bezogen und jeweils ergänzungsbedürftig sind. Als Ziel kann die Entwicklung eines komplexen Instruments zur Lernzielfindung, das alle drei Ansätze integriert, gelten.“¹⁴⁵ Als vorläufiges Ergebnis gilt es festzuhalten, dass es der Curriculumkommission nicht nur gelungen ist, mit Hilfe der geschilderten Methoden lernzielorientierte Unterrichtsprojekte zu erstellen, sondern auch die Leitidee „Emanzipation“ in diesen Projekten in Verbindung zu setzen mit konkreten Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmethoden, d.h. dieser Leitidee eine regulative Funktion zuzuweisen.

4.6 Folgerungen für einen IGS-Versuch

Den vorangegangenen Ausführungen zur Lernzielproblematik können eine Reihe von Folgerungen und Einsichten entnommen werden, die vor allem für die im Rahmen eines IGS-Versuchs notwendige curriculare Planungsarbeit von Bedeutung sind. Im Einzelnen wäre zu beachten:

- Lernziele intendieren bei Schülern Veränderungen des Verhaltens und des Bewusstseins;
- Lerngegenstände (Unterrichtsstoffe) sind letztlich Mittel zur Erreichung von Lernzielen – daraus folgt:
- Stofforientierte Lehrpläne sind durch lernzielorientierte Lehrpläne – konsequent: durch Curricula – abzulösen;
- Im Rahmen einer Lehrplanreform dürfen zentrale Elemente eines Curriculums wie: Leitidee, Zielsetzungen, allgemeine Lernziele („aims“), Qualifikationen, nicht auf IGS beschränkt bleiben, sie müssten auch für andere Schulen verbindlich sein;
- Aus pragmatischen Gründen kann gegenwärtig (Beispiel Hessen) eine Reform der Lehrpläne einer Reform der Organisationsformen der Schule nicht

¹⁴⁴ Vgl. a.a.O., Seite 25

¹⁴⁵ Vgl. Lingelbach, a.a.O., Seite 101

vorausgehen (wenn dies als ideale Lösung auch zu wünschen wäre), sondern beide Ansätze können nur in einem wechselseitigen Prozess betrieben werden;

- Lernzielentscheidungen können im Sinne gesellschaftskritischer Erkenntnis ohne Orientierung an einer Leitidee, über deren Interpretation ein Konsens besteht, nicht geleistet werden;
- Die Leitidee „Emanzipation“ ist operationalisierbar, allerdings nicht, wie gelegentlich noch angenommen wird, in deduktiven Verfahren;
- Die hessische Curriculumkommission konnte die „regulative“ Funktion einer Leitidee – hier „Emanzipation“ – im Hinblick auf Lernzielentscheidungen nachweisen: in unterrichtsrelevanten Projekten durch Ableitung qualitativer Auswahlkriterien für Lernziele;
- Die Methoden zu Verfahren der Lernzielgewinnung bedürfen noch der Weiterentwicklung; Teilergebnisse (Projekte, Bewertungskategorien, Einsicht in das Deduktionsproblem) haben aber wertvolle Erkenntnisse für die weitere curriculare Planungsarbeit auch an einzelnen IGS-Versuchen erbracht.



5. Vorschlag zur Gliederung des Gesamtlehrplanes

Hier können wir unmittelbar an die vorangegangenen Ausführungen anknüpfen. Wenn wir zu dem Ergebnis gekommen sind, dass Lehrpläne nicht von „Unterrichtsstoffen“, sondern von Lernzielen her zu strukturieren sind, so hat das natürlich auch Konsequenzen für die Gliederung des Gesamtlehrplanes. Nicht der Kanon der traditionellen Schulfächer mit dem diesen jeweils eigenen Selbstverständnis und Prestige sollte seine Gliederung bestimmen, sondern die durch wissenschaftliche Methoden ermittelten Lernzielsysteme. Somit schließt die Lösung der Lernzielproblematik die Frage der Gliederung des Gesamtlehrplanes mit ein. Damit befinden wir uns aber bereits wieder in einem neuen Dilemma, denn weder stehen die genannten Lernzielsysteme bereit, noch sind Methoden zu ihrer Ermittlung hinreichend erprobt. So können die folgenden Vorschläge nur hypothetischen Charakter haben. Sie sind nicht nur unter dem Aspekt einer Curriculumreform auf Veränderung hin angelegt, sondern auch in Bezug auf eine Reform der Lehrerbildung, die bis heute noch Fachlehrer für traditionelle Schulfächer ausbildet. Ferner muss reflektiert werden,

- dass Schüler in eine IGS der Sekundarstufe I mit sehr unterschiedlichen Lernerfahrungen eintreten – wir weisen nur auf den möglichen Frühbeginn mit einer Fremdsprache in der Primarstufe hin,
- dass die Aufnahmevoraussetzungen für die Sekundarstufe II, der Fach- und Berufsschulen¹⁴⁶ einer an der Lehrplanstruktur der Sekundarstufe I orientierten Revision bedürfen bzw. dass beide aufeinander abgestimmt sein müssen.

Die meisten uns bekannten IGS-Konzepte versuchen unter fachdidaktischen Aspekten durch ein Zusammenfassen traditioneller Fächer zu Fachbereichen zu einer sinnvolleren Gliederung des Lehrplanes zu kommen¹⁴⁷ Die Gefahr einer solchen zu-

¹⁴⁶ Unter formalen Kriterien ist es natürlich falsch, bei Berufsschulen von Aufnahmebedingungen zu sprechen. Es ist aber noch zu wenig über das Scheitern von Lehrlingen in den Berufsschulen bekannt. Ihr Lehrplan entspricht auch im allgemeinen Unterrichtsbereich (Muttersprache, Mathematik, Gemeinschaftskunde u.a.) traditionellen Vorstellungen und ist damit besonders für wenig lernmotivierte Schüler eine Barriere zur Erlangung eines Lehrabschlusses – mit anderen Worten: Scheitert ein Jugendlicher in der Berufsschule, bleibt als einzige Alternative häufig nur der Hilfsarbeiterstatus.

¹⁴⁷ Vgl. W. Klafki, Bericht der „Vorbereitenden Kommission“, a.a.O., Seite 109

Hier finden sich Literaturhinweise über veröffentlichte „Studentafeln“ verschiedener Gesamtschulkonzepte. Ferner sind uns u.a. die sieben niedersächsischen Gliederungen bekannt.

nächst mehr organisatorischen Zusammenfassung sehen wir in der historisch begründeten Eigendynamik der Fächer im Hinblick auf die Bewahrung ihrer Selbstständigkeit. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, sollte eine „Integration“ der Fächer in Fachbereiche, die sich als Lernbereiche verstehen, angestrebt werden.

Diese Forderung nach Integration ist allerdings nicht so zu verstehen, dass eine Öffnung unter den Fachbereichen nicht wünschenswert ist. Prinzipiell wird eine Kooperation zwischen allen denkbaren Lernbereichen allein unter dem Aspekt einer Ausrichtung der curricularen Planungsarbeiten auf die gemeinsamen Zielsetzungen der IGS nötig.

Exemplarisch sollen nun zwei Gliederungsversuche vorgestellt und problematisiert werden.

a) Gliederungsvorschlag nach v. Hentig¹⁴⁸

1. Politik, Gesellschaft und die arbeitsteilige Berufswelt
2. die Gesundheit
3. die Freizeit
4. Kommunikations- und Abstraktionssysteme: Sprache, mathematische Verhältnissprachen, Statistik, Formen der Kunst
5. Naturwissenschaften und Technologie
6. Technische Fertigkeiten: Schreibmaschinenschreiben, Autofahren u.a.

b) Gliederungsvorschläge der hessischen Curriculumkommission:¹⁴⁹

1. Human- und sozialwissenschaftliche Inhalte
2. Naturwissenschaften, Technologie, Arbeitslehre
3. Sprache und der gesamte Kommunikationsbereich
4. Logik, Wissenschaftsmethodik, Erkenntnistheorie, Mathematik
5. der musisch-ästhetische Bereich und Sport

Von Hentig bezeichnet die sechs Bereiche seines Gesamtlehrplanes als „Einheiten“, welche um Probleme herum konstruiert sind, „die heute noch durch die Schule gelöst werden müssen, dann aber – weil es diese neue Schule gegeben hat – im gesellschaftlichen Leben selbst aufgehen können.“¹⁵⁰ Als Folge einer unterrichtlichen Thematisierung dieser Probleme wird eine Veränderung des Verhaltens (der Schüler) gegenüber denselben erwartet und dadurch ein Wandel ihrer Qualität wie ihrer Bedeu-

¹⁴⁸ Vgl. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Seite 162/163 – genauere Angaben siehe besonders auf diesen beiden Seiten.

¹⁴⁹ Vgl. Bericht über die Curriculum-Tagung 18./19.4.1969 in Kassel – Reinhardswaldschule, Seite 57

¹⁵⁰ V. Hentig, a.a.O., Seite 163



tung herbeigeführt. Die Relevanz der Probleme (für die Gesellschaft!) unterliegt folglich einem Wandel, der sich wiederum auf die Lehrplangliederung auswirkt und dessen ständige Revision bewirkt.

Dieser Ansatz ist nicht nur darum interessant, weil er mit alten Vorstellungen bricht, sondern vor allem auch wegen seiner Verwandtschaft zu Methoden der Lernzielfindung (vgl. Pkt. 4.51). Nur ist er u.E. gegenwärtig nicht praktikabel, denn es fehlen zu seiner Realisierung nicht nur die erforderlichen Curricula, sondern auch entsprechend ausgebildete Lehrer.

Im Einzelnen wäre zu fragen, warum Einheiten wie „Gesundheit“ und „Freizeit“ als eigenständige Bereiche aufgeführt werden, zumal sich eine Integration in die Einheit a)1 (Politik, Gesellschaft, Berufswelt), anbietet und wie ein so komplexer Bereich wie unter a)4 genannt, unterrichtsorganisatorisch realisiert werden soll.

Von Hentig räumt zwar ein, dass seine Gliederung vorläufig und noch zu verbessern ist, er nimmt aber in Anspruch, dass sie an die Stelle der alten Stundenplanfächer treten soll. Nur zieht er daraus für sein eigenes Kolleg-Modell keine Konsequenzen, denn hier taucht unter den anzubietenden Wahlpflichtfächern die traditionelle Gliederung wieder auf.¹⁵¹

Wir weisen auf diesen Widerspruch hin, um an ihm beim gegenwärtigen Stand der Entwicklung die Grenzen der Realisierung theoretischer Modelle deutlich zu machen.

Der Gliederungsvorschlag der hessischen Curriculumkommission hat einen ausdrücklich hypothetischen Charakter.¹⁵² Es wird davon ausgegangen, dass schließlich Lernziele die Gliederung bestimmen müssen und nicht umgekehrt Lernziele aus den Fachbereichen abgeleitet werden. Da Lernzielsysteme aber erst noch zu erstellen sind, gibt es folglich auch keine gesicherten Kriterien für Lehrplangliederungen. Nun kann eine pragmatische Lehrplanreform aus den weiter oben genannten Gründen gegenwärtig noch nicht ohne Orientierung an Fach- bzw. Lernbereiche (was in diesem Stadium identisch sein dürfte) auskommen, die weitgehend aufgrund fachdidaktischer Überlegungen zustande gekommen sind. Auch die hessische Gliederung hat diesen fachdidaktischen Akzent. Aber gerade darum ist es möglich, sie als Diskussionsgrundlage für curriculare Planungsarbeit an IGS'en zu verwenden.

Im Einzelnen wirft die Gliederung eine Reihe von Problemen auf, die der Klärung bedürfen. Wir wollen uns im Folgenden mit ihnen kritisch auseinandersetzen. Unser

¹⁵¹ Vgl. v. Hentig, a.a.O., Seite 192

¹⁵² Vgl. Curriculum-Tagung 18./18. 4. 1969, Kassel – a.a.O., Seite 57

Ziel ist, einen eigenen Gliederungsvorschlag, der den Bedingungen der hiesigen curricularen Planungsvoraussetzungen gerecht wird, zu entwerfen.

Zu Pkt. b)1 – Human- und sozialwissenschaftliche Inhalte

Fragen:

- Schließt dieser Bereich geschichtliche und geographische Inhalte, Sexualerziehung, Ethnologie, Recht, Verkehr u.a. mit ein?
- Wenn ja, ist an eine curriculare Integration gedacht und unter welcher Schwerpunktverteilung sollte sie angestrebt werden?
- Wie ist ein solcher Fachbereich im Hinblick auf traditionell ausgebildete Lehrer unterrichtlich zu realisieren?
- Welche Bedeutung hat dieser Fachbereich im Hinblick auf die sozialintegrative Zielsetzung der IGS und/oder ist in bestimmten Jahrgangsstufen eine Differenzierung nach Interessen, ggf. auch nach Leistung, denkbar?

Da dieser Problembereich bisher nicht durch eine Unterrichtsforschung wissenschaftlich ausgearbeitet worden ist und auch keine veröffentlichten didaktischen Konzepte vorliegen, die genauere Konturen einer möglichen Integration der verschiedenen inhaltlichen Aspekte erkennen lassen, sind wiederum nur hypothetische Schlüsse möglich.¹⁵³

Die curriculare Planungsvorbereitung sollte es sich zur Aufgabe machen, die unterschiedlichen inhaltlichen Aspekte in einem Fachbereich „Gesellschaftslehre“ zu integrieren, also neben human- und sozialwissenschaftlichen Inhalten weitere Bereiche (vgl. 1. Frage) mit einzubeziehen. Dabei sind zwei Lösungsmöglichkeiten denkbar:

- a. In bestimmten Jahrgangsstufen dominieren Inhalte aus den Bereichen mit unterschiedlicher Intensität, z.B.
 5. + 6. Jahrgangsstufe = anthropologische (wirtschafts-)geographische und gemeinschaftskundliche Inhalte
 7. + 8. Jahrgangsstufe = historische und humanwissenschaftliche Inhalte
 9. + 10. Jahrgangsstufe = politisch-soziologische Inhalte.

¹⁵³ Vgl. W. Klafki, Integrierte Gesamtschule, Z.f.P. 6/68, Seite 567, und Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule – Gesellschaftslehre, Aug. 1970

- Es gibt allerdings unveröffentlichte Konzeptentwürfe an IGS-Versuchen, die dieses Problem aufzuarbeiten versuchen, z.B. „Gesamtschule Gelsenkirchen – Gesellschaftspolitischer Unterricht“, März 1969 – unveröffentlichtes Manuskript.
- P. Kaßner, Überlegungen zum Gesellschaftskundeunterricht an Gesamtschulen, in: GS-Information 1/71, Seite 45ff.



Inhalte aus den übrigen Bereichen können, soweit sie sich nicht in die obige Aufteilung integrieren lassen, in Form von Projekten angeboten und epochal in den Unterricht der Jahrgangsstufen eingebracht werden.

- b. Der gesamte Fachbereich wird inhaltlich in „Projekte“ aufgeschlüsselt, deren Unterrichtsdauer ein halbes Jahr nicht überschreiten sollte. Diese Projekte können als Wahlalternativen angeboten werden. Dabei muss gewährleistet werden, dass alle Schüler während der Sekundarstufe I ein bestimmtes, noch festzulegendes Fundament belegen.

Grundsätzlich sollte akzeptiert werden, dass im Fachbereich Gesellschaftslehre soziale Integration Priorität vor Leistungsdifferenzierung¹⁵⁴ hat. Alle Differenzierungsmaßnahmen sollten auf der Basis der alternativen Wahlfreiheit beruhen und zeitlich begrenzt sein.¹⁵⁵

Ferner wäre rechtlich zu prüfen, inwieweit es möglich ist, das Fach Religion im Rahmen des Schulversuchs in diesen Fachbereich zu integrieren.

Schließlich sollte die Verwirklichung fächerübergreifender Projekte und Teil-Curricula mit dem Bereich „Arbeitslehre“, mit dem musisch-ästhetischen Bereich (Kunst), sofern diese auch politische Aspekte (Werbung, Manipulation u.a.) einbezieht, und mit dem Bereich Sprache – als Kommunikationssystem – durch Kooperation der Lehrer bereits während der Planungsphase angestrebt werden.

Zu Punkt b)2 – Naturwissenschaften, Technologie, Arbeitslehre

Fragen:

- In welchem Verhältnis stehen die Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie) zur Technologie und zur Arbeitslehre?
- Wie können die fächerübergreifenden Aspekte dieses Lernbereichs zum Bereich Gesellschaft und Mathematik unterrichtsorganisatorisch verwirklicht werden?
- In welchem Verhältnis stehen die Fächer Physik, Chemie, Biologie zueinander – oder, ist an einen ungefächerten Naturlehreunterricht gedacht?

¹⁵⁴ So hat z.B. die IGS Gelsenkirchen am 7. 7. 1969 einen Antrag an das Kultusministerium gestellt, der verlangt, auf eine Notengebung im Fachbereich „gesellschaftspolitischer Unterricht“ ganz zu verzichten.

¹⁵⁵ Vgl. B. Frommelt, Das Problem der Differenzierung an Gesamtschulen, in: Informationen zur GS III, Hessischer Kultusminister, Seite 26f.

- Soll der naturwissenschaftliche Unterricht mit dem 5. Schuljahr (sog. Frühbeginn) einsetzen?
- Wie kann verhindert werden, dass Technik/Arbeitslehre zu einem „Hauptschulfach“ in der Gesamtschule wird? – oder wie kann dieses Fach entsprechend seiner Bedeutung aufgewertet werden?

Zunächst ist festzustellen, dass im ersten Vorschlag der hessischen Curriculumkommission¹⁵⁶ die Naturwissenschaften und Technologie/Arbeitslehre noch als zwei getrennte Lernbereiche aufgeführt worden sind und dass im zweiten Vorschlag die Zusammenfassung sachlich nicht begründet wird. Zwar sind die Strukturen des neuen Fachbereiches Technik/Arbeitslehre vorgezeichnet¹⁵⁷, und es besteht auch Übereinstimmung darin, dass dieser Lernbereich sowohl einen starken Bezug zu den Naturwissenschaften¹⁵⁸ als auch zur Gesellschaftslehre¹⁵⁹ haben muss, nur fehlt bis heute ein überzeugendes didaktisches Konzept, in dem die genannten Fragen aufgearbeitet worden sind. Eine befriedigende „Standortbestimmung“ des Bereichs Technik/Arbeitslehre wird erst aufgrund vorliegender Lernzielkataloge möglich sein. So hat unser Vorschlag, den Lernbereich b)2 bei der curricularen Vorbereitung für die IGS Göttingen in einen naturwissenschaftlichen und in einen Technik/Arbeitslehre zu trennen, rein hypothetischen Charakter. Es muss sich im Verlauf der Planungsphase herausstellen, ob eine solche Trennung sinnvoll ist.

In Anlehnung an Klafki¹⁶⁰ sollte für die didaktische Konzeptentwicklung gelten, dass beide Aspekte in der IGS mit dem 5. Schuljahr als obligatorisch im Unterricht eingeführt werden. Es wäre weiter vorzuschlagen, alternativ zur 2. Fremdsprache mit Beginn des 7. Schuljahres (evtl. auch mit dem 8. Schuljahr) den gesamten Lernbereich Naturwissenschaften/Technik/Arbeitslehre als Wahlpflichtfach anzubieten, wo-

¹⁵⁶ Vgl. Bericht der „Vorbereitenden Kommission“, W. Klafki, S. 103, dazu auch W. Klafki, Integrierte Gesamtschule, Z.f.P. 6/68, S. 565 und 569 – auch hier sind beide Bereiche getrennt.

¹⁵⁷ Vgl. dazu Bericht der „Vorbereitenden Kommission“, a.a.O., Seite 195ff. – hier ist weitere Literatur genannt.

- Reiner Aebel/Helmut Sommer, Pädagogische Konzeption und Organisation des Wahlpflichtfaches „Technik und Wirtschaft“ in der Mittelstufe der Thomas-Mann-Gesamtoberschule Berlin, in: Gesamtschule, Heft 3/1970, Seite 34ff.
- Klafki, Schulz, Kaufmann, Arbeitslehre in der Gesamtschule, Literaturverzeichnis, Seite 51-72

¹⁵⁸ Dazu folgendes Zitat aus „Mitteilungen der Kommission, a.a.O., Heft 2, Seite 38:

„Die Technik als das gesellschaftliche Verwertbarkeitsinstrumentarium wissenschaftlicher Ergebnisse ist offensichtlich Angelpunkt für Lernzielbestimmungen auch im ‚rein‘ naturwissenschaftlichen Bereich.“

¹⁵⁹ Vgl. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, a.a.O., besonders Seite 88ff.

¹⁶⁰ Siehe auch Anmerkungen 156 und 157



bei fachdidaktische Überlegungen beider Aspekte in kooperativer Zusammenarbeit permanent abgesprochen und ggf. punktuell in Form von Projekten zu unterrichten sind. Es leuchtet ein, dass eine solche Konzeption nur auf der Grundlage von team-teaching zu verwirklichen ist.

Freilich wird es nur mittels eines überzeugenden didaktischen Konzeptes, verbunden mit einer intensiven Aufklärungsarbeit bei Eltern und Schülern gelingen, dem Bereich Technik/Arbeitslehre das Image eines „praxisbezogenen“ Hauptschulfaches zu nehmen. Dazu ist allerdings die Möglichkeit einer kontinuierlichen Fortführung dieses Fachbereiches in der Sekundarstufe II, wie es beispielsweise in der Thomas-Mann-Gesamtoberschule Berlin vorgesehen ist,¹⁶¹ ebenso eine Voraussetzung wie die vollwertige Etablierung des Faches in der Lehrerbildung.

Erfahrungen an der Peter-Petersen-Schule Hamburg¹⁶², in der das Fach Technik, Naturwissenschaft, Wirtschaft (TNW) mit Beginn des 7. Schuljahres als Wahlpflichtfach alternativ neben Französisch und Latein angeboten wird, lassen erkennen, dass die Schüler sowohl geschlechtsspezifisch als auch schichtenspezifisch rollenkonform wählen, u.z.

Jungen	Franz. 20,5%,	Lat. 29,5%,	TNW 50,0%
Mädchen	Franz. 70,6%,	Lat. 14,7%,	TNW 14,7%
Insg.	Franz. 45,1%,	Lat. 22,2%,	TNW 32,7%

(n = nicht genannt)

Unter schichtenspezifischem Aspekt ist die Tendenz: „Je mehr der eigene Beruf (der Eltern der Schüler – Anm. des Verf.) eine praktisch-technische Intelligenz verlangt, je tiefer die soziale Einstufung, je größer ist die Neigung für das Kind, TNW zu wählen.“¹⁶³

Vor allem die Erfahrungen der schwedischen Schulreform zeigen mit aller Deutlichkeit, wie in der Form „theoretischer“ und „praktischer“ Züge innerhalb der GS die traditionelle Zweiteilung durch Schultypen fortbestehen kann, wenn eine Reform primär auf organisatorische Maßnahmen ausgerichtet ist.¹⁶⁴

¹⁶¹ Vgl. R. Aebel, H. Sommer, a.a.O., Seite 34 – Anmerkung 1

¹⁶² S. Röschmann Franz., Latein, TNW als Wahlpflichtfächer in der 5. Klasse einer Gesamtschule, in: Gesamtschule Heft 2/1971, Seite 34

¹⁶³ B. Röschmann, a.a.O., Seite 36

¹⁶⁴ Vgl. E. Jüttner, Die Reform des schwedischen Gesamtschulsystems, in: Gesamtschule, Heft 4/1970, Seite 16ff.

Setzen wir diese Ergebnisse in Beziehung zu den allgemeinen Zielsetzungen „soziale Integration“ und „Gleichheit der Bildungschancen“, so wird klar, wie entscheidend wichtig für eine IGS die Verwirklichung der oben aufgeführten Forderungen (didaktisches Konzept, Fortführung in der Sekundarstufe II, Lehrerbildung) ist.

Zu Punkt b)3 – Sprache und der gesamte Kommunikationsbereich

Fragen:

- Wird Sprache, vor allem Deutsch, als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip verstanden?
- Wie ist eine Kooperation mit den anderen Fachbereichen durchführbar?
- Welche Funktion hat Deutsch in der IGS im Hinblick auf einen kompensatorischen Sprachunterricht?
- Ist Deutsch ein „integriertes“ Fach oder soll nach Leistung differenziert werden?
- Mit welcher Fremdsprache wird begonnen und welche Sprachen werden als 2. bzw. 3. Fremdsprache angeboten – Sprachenfolge?

Die Funktion der Sprache als Kommunikationsmittel impliziert bereits ihren „fächerübergreifenden“ Charakter. Die hessische Curriculumkommission hat unter diesem Aspekt erste Konzepte erarbeitet.¹⁶⁵

Spätestens seit Bekanntwerden der Untersuchungsergebnisse von Bernstein wissen wir um die Abhängigkeit von Sprachniveau und Schichtenzugehörigkeit und damit auch um die schichtenzuweisende Funktion der Sprache. Unter einer emanzipatorischen Zielsetzung kommt daher dem sprachlichen Training in der IGS als kompensatorischer Faktor eine zentrale Bedeutung zu. Daraus ist abzuleiten, dass eine Differenzierung nach Leistungskursen einer emanzipatorischen Zielsetzung widersprechen würde,¹⁶⁶ da durch sie Gruppen mit homogenem Sprachniveau (= homogene Schichtenzugehörigkeit) geschaffen werden. Andererseits bedarf es gezielter Trainingskurse zum Abbau spezifischer Schwächen, die in homogenen Leistungsgruppen effektiver unterrichtet werden können. Aus diesen Erwägungen sollte im Fach Deutsch weder nach dem Kern noch nach dem Kursprinzip differenziert werden, sondern unter dem Primat der Zielsetzung nach einem flexiblen System von heterogenen und homogenen

¹⁶⁵ Vgl. Informationen Gesamtschule, Hess. Kultusminister, „Anregungen zur Gestaltung des Bildungsplans im Fachbereich Deutsch in Gesamtschulen“ – überarbeitete Fassung, Jan. 1971, Seite 98ff. und 105ff.

¹⁶⁶ Anregungen zur Differenzierung im Fach Deutsch vgl. Information Gesamtschule, a.a.O., Seite 1/2



Gruppen. Die hessische Curriculumkommission empfiehlt beispielsweise für das 8. Schuljahr 60 Unterrichtsstunden in heterogenen und 45 Stunden im homogenen Gruppen.¹⁶⁷

Die Wahl für Englisch als erste Fremdsprache bedarf in diesem Zusammenhang keiner weiteren Erläuterung¹⁶⁸. Als zweite Fremdsprache könnte mit dem 7. Schuljahr alternativ Französisch, Latein, Russisch u-a. angeboten werden. Eine spätere Zuwahl, also ggf. im 8. oder 9. Schuljahr, sollte jedem Schüler einer IGS offen stehen.

Die Problematik der 2. Fremdsprache liegt für eine IGS allerdings nicht so sehr in der Sprachenfolge, sondern darin, dass die Schüler (bzw. deren Eltern) nicht nach Interessen oder Begabung, sondern nach schichtspezifischen Kriterien wählen. Jüttner weist in diesem Zusammenhang auf die Erfahrungen der schwedischen Schulreform hin: „Die zweite Fremdsprache, im früheren „Parallelschulsystem“ ein Indiz für „höhere“ Schulbildung, entwickelte sich auch in der Grundschule zu einem bedeutenden Differenzierungsfaktor, der in beträchtlichem Maße die Übertragung des dualistischen Organisationsprinzips auf die Grundschule ermöglichte.“¹⁶⁹ Eine solche Entwicklung muss, da sie den Zielen der IGS widerspricht, vermieden werden. Dazu bedarf es nicht nur der Voraussetzungen, die wir weiter oben (siehe Naturwissenschaften, Technik) genannt haben, sondern auch einer neuen Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts.¹⁷⁰

Zu Punkt b)4 – Logik, Wissenschaftsmethodik, Erkenntnistheorie, Mathematik

Fragen:

- Wie ist das Verhältnis zwischen mathematischen Feinlernzielen und den allgemeinen Leitzielen der IGS in Bezug auf ihre Reversibilität?
- Ist die bisher praktizierte Leistungsdifferenzierung in Mathematik mit den Zielsetzungen der IGS vereinbar?
- Klärung der Verhältnisse zu anderen Fachbereichen bzw. Lernbereichen.

Die Erweiterung des Lernbereichs Mathematik um Logik, Wissenschaftsmethodik und Erkenntnistheorie weist auf die geisteswissenschaftliche Struktur dieses Faches hin und vollzieht zugleich eine Abgrenzung zu den naturwissenschaftlichen Fächern, denen Mathematik auch in den Lehrplänen von Gesamtschulen – häufig als Wahl-

¹⁶⁷ Vgl. Information Gesamtschule – Fachbereich Deutsch, a.a.O., Seite 24

¹⁶⁸ Vgl. auch W. Klafki, Integrierte Gesamtschule, a.a.O., Seite 561

¹⁶⁹ Vgl. E. Jüttner, Die Reform der schwedischen Gesamtschulsystems, a.a.O., Seite 17

¹⁷⁰ Vgl. W. Klafki, a.a.O., S. 563

pflichtfach: naturwissenschaftlich-mathematischer Bereich – zugeordnet wird. Eine Erweiterung des Faches sollte daher von Lernzielen her begründet werden.

Im Ganzen scheint es aber so zu sein, dass Mathematik für die curriculare Planungsarbeit an IGS von geringer Problematik ist, jedenfalls sind in der Gesamtschulliteratur kaum kritische Hinweise zu finden. Die „neue Mathematik“ hat sich bekanntlich in den Schulen relativ schnell durchgesetzt.

Nach den Maßstäben einer modernen Curriculumentwicklung ist nun allerdings eine weitgehend fachdidaktische Herleitung mathematischer Lernziele, wie beispielsweise in den „Weinheimer Gesamtschulcurricula“¹⁷¹, nicht mehr vertretbar. Auch mathematische Lernziele dürfen nicht beziehungslos neben den Leitzielen der IGS stehen, sie müssen sich vielmehr von ihnen herleiten lassen bzw. durch sie zu begründen sein. Unter diesem Aspekt sollten die Lernzielkataloge einer Revision unterworfen werden.

Mathematik gilt (neben Englisch) als das Fach, in dem auch an IGS spätestens mit Beginn des 7. Schuljahres Leistungskurse eingerichtet werden. Eine hinreichende Begründung dafür konnten wir bisher nicht finden.

Im Rahmen der Versuchsbegleitung wäre die Hypothese zu überprüfen, dass mathematische Begabungen nicht primär schichtspezifisch determiniert sind, dass also homogene Leistungsgruppen in diesem Fach eine sozial heterogene Struktur haben können. Von den Untersuchungsergebnissen müssten die Differenzierungsmaßnahmen abhängig gemacht werden. Es wäre in Mathematik also durchaus denkbar, nach Leistung zu differenzieren, ohne das Ziel der „sozialen Integration“ zu gefährden. Allerdings würde es der Zielsetzung „Gleichheit der Bildungschancen“ widersprechen, wenn nicht allen Schülern bis zum Ende der Sekundarstufe I die Möglichkeit geboten wird, die nötige Qualifikation für die Sekundarstufe II zu erwerben.

Zu Punkt b)5 – der musisch-ästhetische Bereich und Sport

Fragen:

- Nach W. Klafki: „Sollen Kunsterziehung und Musik für alle Schüler bis zur 10. Klasse in gleichem Umfang als obligatorisch erklärt werden, oder empfiehlt sich – auf der Basis eines verbindlichen Unterrichts über mehrere Jahrgänge hinweg – von der 7., 8. oder 9. Klasse ab eine Organisationsform,

¹⁷¹ Vgl. Weinheimer Gesamtschul-Curricula, hrsg. v. Rolf Burst u.a., Seite 176ff,



durch die der Schüler in zunehmendem Maße Schwerpunkte bilden kann?¹⁷²

- Wie stellt sich das Verhältnis des musisch-ästhetischen Lernbereichs unter dem Aspekt moderner didaktischer Konzeptionen zu anderen Fachbereichen, besonders zu Sprache, Gesellschaftslehre, Werken (Gestalten)?
- Wäre ein Wahlpflichtfach „Kunst“ denkbar?
- Welche Position hat Sport im musisch-ästhetischen Bereich?

In einem Arbeitsbericht der hessischen Curriculumkommission heißt es: „Da die Ideologie der Lehrpläne für bestimmte Lernbereiche (vor allem Sport und musische Fächer) so überholt erscheint, ist „eine Herauslösung der möglicherweise vorhandenen Lernziele gar nicht lohnend“¹⁷³ Zweifellos bewirkt die Krise, in der sich diese Schulfächer – vor allem Musik, Bild.-Gestalten, Werken (Gestalten/Plastik u.a.) – befinden, eine Unsicherheit auch im Hinblick auf die Gliederung des Lehrplans. Diese wird wohl nur im Rahmen einer umfassenden Curriculumrevision zu lösen sein.

Es lassen sich jedoch in Ableitung von den allgemeinen Zielsetzungen der IGS sowie der Kriterien zur Bewertung und Aufstellung von Lernzielen¹⁷⁴ einige hypothetische Aussagen über diesen Lernbereich und seine Stellung im Gesamtlehrplan machen. So wäre es nach den Grundsätzen einer individuellen Förderung und dem Bemühen, Schülern eine möglichst breite Skala von alternativen Lernangeboten bereitzustellen, begründet, Musik und Bild.-Gestalten bereits von der 7. Klasse an als Alternativen anzubieten, evtl. mit der Auflage, dass beide Lernbereiche im Verlauf der Sekundarstufe I in einem noch zu bestimmenden Umfang von jedem Schüler zu belegen sind. Es sollte auch im Rahmen der curricularen Planungsarbeit geprüft werden, ob dieser Bereich nicht durch Inhalte des Werkunterrichts (Plastik, Gestalten), des Sprachunterrichts (darstellendes Spiel u.a.) und des Sportunterrichts (Bewegungsspiele, Rhythmik) ergänzt werden kann. Nach den von W. Klafki aufgestellten – im Folgenden noch einmal wiederholten – Kriterien zur Bewertung von Lernzielen ist eine solche Erweiterung dieses Lernbereichs nur konsequent:

- Fähigkeit zur sinnvollen Gestaltung der Freizeit (musische Fertigkeiten, Sport, Spiel)
- Fähigkeit zur Teilnahme am literarischen und künstlerischen Leben der Gegenwart

¹⁷² W. Klafki, Integrierte Gesamtschule, in: Z.f.P. 6/68, Seite 572

¹⁷³ Vgl. Mitteilungen der Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne, Heft 3a, Seite 6

¹⁷⁴ Vgl. Pkt. 4.4 dieser Arbeit

-
- Fähigkeit zu divergentem Denken und Handeln mit schöpferischem Charakter (sog. Kreativität).

In Anlehnung an die neue schwedische Gesamtschulreform¹⁷⁵ könnte ein solcher umfassender Lernbereich „Kunst“ mit Beginn der 7. Klasse als Wahlpflichtfach angeboten werden. Voraussetzung für eine solche Konzeption ist allerdings die Bereitschaft der Lehrer der eingezogenen traditionellen Fächer (und der Lehrerausbildung) zur Kooperation und zum team-teaching. An der Walter-Gropius-Schule in Berlin ist z.B. mit der Planung erster integrierter Unterrichtseinheiten aus den Fächern „Form und Farbe“ (Bild.-Gestalten), Deutsch und Musik begonnen worden.¹⁷⁶

Unter dem Aspekt „sinnvolle Gestaltung der Freizeit“ ließe sich zwar Sport (Leibesübungen) dem musisch-ästhetischen Bereich zuordnen, wir halten dies aber im Hinblick auf die curriculare Planung nicht für zweckmäßig, da sowohl die „Unterrichtsinhalte“, die Unterrichtsorganisation und die Unterrichtsräume des Bereiches „Leibesübungen“ einen spezifisch eigenen Charakter haben. Wir empfehlen daher einen selbstständigen Fachbereich.

Als zusammenfassendes Ergebnis dieser kritischen Auseinandersetzung mit dem Gliederungsvorschlag von v. Hentig und dem der hessischen Curriculumkommission schlagen wir folgende vorläufige Gliederung des Gesamtlehrplanes für die IGS Göttingen vor:

¹⁷⁵ Vgl. E. Jüttner, Die Reform des schwedischen Gesamtschulsystems, a.a.O., Seite 19

¹⁷⁶ Vgl. Wolfgang Strich, Stoffplan für das Fach „Form und Farbe“ an der Walter-Gropius-Schule in Berlin, in: Gesamtschule 1971, Heft 2, Seite 11



Tabelle 1: Vorschlag zur Aufgliederung des Gesamtlehrplans

1. Gesellschaftslehre einschl. Religion	als obligatorischer Fachbereich für die Sekundarstufe I
2. Naturwissenschaften	ab 5. Schuljahr
3. Technik/Arbeitslehre (Wahlpflichtfach)	ab 5. Schuljahr Naturwissenschaften/Technik, Arbeitslehre (NTA) ab 7. Schuljahr
4. Sprache (Deutsch, Englisch (Wahlpflichtfach))	ab 5. Schuljahr Französisch oder Latein oder Russisch u.a. ab 7. Schuljahr
5. Mathematik	ab 5. Schuljahr
6. „Kunst“ (Wahlpflichtfach)	ab 5. Schuljahr ab 7. Schuljahr
7. Leibesübungen	als obligatorischer Fachbereich für die Sekundarstufe I

Die drei Wahlpflichtfächer stehen dem Schüler ab Klasse 7 alternativ zur Wahl. Eine Revision sollte nach einem halben und erneut nach einem Jahr möglich sein.

Im Gesamtlehrplan einer IGS muss aber auch ein Pool von frei zur Verfügung stehenden Stunden enthalten sein. Diese zeitlichen Freiräume innerhalb des Stundenplanes sollten weitgehend „unorganisiert“ dem Schüler Raum für eigene und selbstständig gewählte Aktivitäten bieten¹⁷⁷ oder aber für die Aufarbeitung von Defiziten genutzt werden.

¹⁷⁷ Vgl. dazu Anhang 1, Seite 137

6. Vorschläge zur Unterrichtsorganisation und Differenzierung

6.1 Zum Begriff „Differenzierung“¹⁷⁸

Ausgangspunkt der pädagogischen Diskussion über die Differenzierung ist die banale Erfahrung, dass die Schüler in Bezug auf ihre Begabungsstruktur, ihre Interessen, ihre Motivation, ihre Lerngeschwindigkeit, ihre Ansprüche (im Hinblick auf das Schulziel u.a.) sehr verschieden sind.¹⁷⁹ Weder ein gegliedertes Schulsystem noch Differenzierungsmethoden, die die Strukturen des dreigliedrigen Schulsystems reproduzieren – dazu gehören auch unflexible Niveau- und Fachleistungskurssysteme /Kern/Kurs, streaming and setting) – können dieser Vielfalt individueller Lernbedürfnisse gerecht werden. Differenzierungsmaßnahmen müssen geeignet sein, die „Entwicklung der Schüler unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Ausgangslage zu fördern. Vor dem Hintergrund dieses Zieles kann es dagegen kaum Zweck des Unterrichts sein, die Unterschiede noch zu vergrößern. Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen, die auf die verschiedenen Voraussetzungen der Schüler Rücksicht nehmen, fallen unter den Begriff Differenzierung.“¹⁸⁰

6.2 Differenzierung als Maßnahme zur Verwirklichung von Lernzielen

Die Entscheidung über die Formen der Unterrichtsorganisation, besonders über den Grad und die Methoden der Differenzierung, kann nur von den allgemeinen Zielsetzungen der IGS abgeleitet werden, denn diese haben ihre vermittelte Funktion nicht nur in den Lernzielen und Lerninhalten, sondern auch in der Organisation des Unterrichts.

Nun wird aber besonders bei dem Versuch einer Konkretisierung von Differenzierungsmodellen das polare Spannungsverhältnis, in dem die Forderungen nach „Her-

¹⁷⁸ Siehe zu diesem Kapitel auch Pkt. 2.4.4 und 2.4.6 und Anhang Nr. 1

¹⁷⁹ Vgl. Torsten Husén, Gunnar Boelt, Begabung, Interesse und Differenzierung, in b.e. 1969, Heft 2, Seite 21

¹⁸⁰ A.a.O., Seite 22



stellung von Chancengleichheit“ – was unter diesem Aspekt auch optimale Förderung des einzelnen Schülers und eine Individualisierung seines Lernprozesses bedeutet – und „soziale Integration“ – was hier zunächst Unterricht in leistungsheterogenen Gruppen meint – stehen, offenkundig. Diese „Spannung“ kann in einer IGS nicht dadurch gelöst werden, dass sich ihre Strukturen zugunsten des einen oder des anderen Zieles verschieben, sondern nur dadurch, dass eine Vermittlung zwischen beiden erreicht wird. Diese Vermittlung darf natürlich nicht nur im Rahmen der Unterrichtsorganisation – hier wird sie im Differenzierungsmodell relevant –, sondern sie muss auch in allen anderen Bereichen einer IGS geleistet werden. Eine Voraussetzung dazu wäre allerdings eine Revision der heute an den Schulen praktizierten Beurteilungsmethoden, mit anderen Worten des geltenden Leistungsbegriffes, der eindeutig kognitive Schülerleistungen bevorzugt und damit direkt eine Leistungs- und Niveaudifferenzierung fördert, während Lernen im affektiven Bereich (nach Bloom), wie Kooperationsfähigkeit, Abbau von Vorurteilen u.a. mit den traditionellen Beurteilungsmethoden nicht erfasst wird. Eine Klärung des Leistungsbegriffes in dem Sinne, soziales und affektives Lernen als „Leistung“ anzuerkennen, ist folglich eine wesentliche Voraussetzung dafür, ein didaktisches und flexibles Differenzierungsmodell realisieren zu können.

Es zeigt sich, dass Differenzierung kein ausschließlich organisatorisches Problem ist, sondern als eine Maßnahme zur Erreichung von Lernzielen verstanden werden muss, was bedeutet, dass die Methoden der Differenzierung mit den allgemeinen Zielsetzungen, den Lernzielen wie den didaktischen Konzeptionen der Fachbereiche konfrontiert bzw. von ihnen abgeleitet werden müssen, wenn sie in Bezug auf diese Ziele keine dysfunktionale Wirkung haben sollen.

Dieser Zusammenhang ist bis heute in der Diskussion um die Differenzierungsproblematik zu wenig beachtet worden.

Das eigentliche Problem sehen wir aber darin, dass in der BRD wohl über die allgemeinen Zielsetzungen der IGS als Leerformeln weitgehend ein bildungspolitischer Konsens besteht, nicht aber über deren unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten. Schließlich ist es sowohl die Intention des FEGA-Modells als auch die der „Didaktischen Differenzierung“¹⁸¹ und, wenn wir die extreme Position auf der anderen Seite hinzunehmen, die des Ausbaus des traditionellen Schulsystems, einen wichtigen Beitrag zur Herstellung der Chancengleichheit zu leisten. An dieser Stelle gewinnt das

¹⁸¹ Zur „didaktischen Differenzierung“ siehe Bernd Frommelt, Das Problem der Differenzierung an Gesamtschulen, in: Informationen zur Gesamtschule, Hess, Kultusminister, Seite 19ff.

Leitziel „Emanzipation“¹⁸² Bedeutung, indem es bestimmte Interpretationen von „Chancengleichheit“ und „sozialer Integration“ und damit auch bestimmte Differenzierungsmodelle ausschließt, z.B. alle sog. reinen Niveaudifferenzierungen.

Wir werden uns daher nicht mit den Differenzierungsformen des „streaming“ und des „setting“, auch nicht mit dem Kern/Kurs und dem FEGA-System auseinandersetzen, da wir meinen, dass diese Methoden an einer IGS heute nicht mehr praktiziert werden sollten.¹⁸³

Dagegen bieten u.E. flexible und didaktische Differenzierungsformen die Chance, gesamtschulspezifische Zielsetzungen einzulösen.

6.3 Versuche mit Formen einer flexiblen und didaktischen Differenzierung

Bei Gesamtschulplanungen in Nordrhein-Westfalen und in Hessen wird versucht, das relativ starre Differenzierungsmodell der Berliner Gesamtschulen zugunsten flexibler Differenzierungsformen¹⁸⁴ zu überwinden.

Dabei geht man von zwei Prämissen aus:

- a. dass auch Kernunterricht „Elemente der Differenzierung“ enthält bzw. enthalten sollte (z.B. innere Differenzierung, Schwerpunktkurse), wenn der Anspruch gilt, der Individuallage des einzelnen Schülers Rechnung zu tragen;

¹⁸² Definition siehe Pkt. 4.4, Seite 87

¹⁸³ Zu den Gefahren eines Kern/Fachleistungskurssystems für die Gesamtschule siehe u.a. Bernd Frommelt, Das Problem der Differenzierung an Gesamtschulen, in: Informationen zur Gesamtschule, III, a.a.O., Seite 22ff.

¹⁸⁴ Vgl. dazu Berichte von J. Lohmann über Gesamtschulplanungen in Nordrhein-Westfalen, in: Gesamtschulen-Informationsdienst, PZ Berlin, 1969, Heft 3, Seite 42ff.

Vgl. Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, hrsg. von Günter Bechert, 1971, besonders die Beiträge von Ulrich Schmidt und Siegfried Hebel,

Vgl. Bernd Frommelt, Das Problem der Differenzierung an Gesamtschulen, Informationen III, a.a.O., Seite 19ff

Vgl. Inform. Gesamtschule – Fachbereich Deutsch UNT 2.11.Jan. 71

„ „ „ Fachbereich Unterricht 2.12.Juli 70

„ „ „ Fachbereich Gesellschaftslehre, August 70

Hrsg.: Hess. Kultusminister

Christoph Edelhoff, Bewegliche Differenzierung im Englischunterricht der Phase des fundamentalen Spracherwerbs, in: Gesamtschul-Information, PZ, 2/71, Seite 55ff.



- b. dass auch Kursunterricht integrierende Elemente enthält bzw. enthalten sollte, wenn das Prinzip der Chancengleichheit, hier identisch mit Durchlässigkeit, bewahrt bleiben soll.

Unter diesen beiden Aspekten verlieren die Termini Kern-/Kursunterricht ihre ursprüngliche Bedeutung, sie sind keine sich ausschließenden Gegensätze mehr. Differenzierungsmaßnahmen erhalten eine andere Funktion, nämlich die von organisatorischen Hilfen zur Erreichung von Lernzielen. Sie berücksichtigen dabei sowohl die individuelle Lernsituation des Schülers als auch die Struktur der Lerninhalte.

Damit ist ein wichtiges Merkmal der „didaktischen Differenzierung“ angeführt, die, soll sie ihrer Funktion gerecht werden, immer auch „flexibel“ sein muss.

Zur Verdeutlichung sei noch eine Definition von E. Schwartz angeführt, die zwar auf die Grundschule bezogen ist, aber durchaus auch für die Sekundarstufe I Gültigkeit hat:

„Didaktische Differenzierung zielt auf eine optimale Begabungsentfaltung unter schulischen Bedingungen, indem sie nach dem Prinzip der Passung laufend, partiell und wechselnd die unterschiedlichen Lernziele nach Anspruchsniveau, Zielhöhe, „Begabungs“-Richtung in Beziehung setzt zu der individuellen Ausgangslage und sich dann der verschiedenen Methoden, Medien und sozialen Gruppierungen bedient, um so den „Begabungs“-Prozess optimal zu entfalten und Kreativität zu ermöglichen.“¹⁸⁵

Es gibt bisher aber noch keine wirklich fundierten, auch empirisch abgesicherten Ergebnisse, die hinsichtlich der Durchlässigkeit, der Förderungsmöglichkeiten in Bezug auf Defizite und spezifische Interessen und Begabungen, der möglichen Diskriminierung sog. leistungsschwacher Schüler und den „Verlust“ der konstanten sog. Klassengemeinschaft gesicherte Aussagen zulassen. Lediglich für einzelne Fächer – Englisch, eigensprachlicher Unterricht, Mathematik –¹⁸⁶ liegen erste, allerdings recht positive Erfahrungsberichte vor.

¹⁸⁵ Vgl. Erwin Schwartz, Funktion und Reform der Grundschule, in: Information des Hess. Instituts für Lehrerfortbildung, Heft 1, Seite 17ff.

¹⁸⁶ Vgl. Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., Informationen hess. Kultusminister, UNT 2; Edelhoff, a.a.O.

6.4 Großgruppe als Organisationseinheit

Flehsig weist in einem Gutachten¹⁸⁷ darauf hin, dass „bislang ein Zusammenhang zwischen Unterrichtserfolg und Gruppengröße (Klassenfrequenz) zumindest im Bereich von Gruppengrößen zwischen 25 und 40 Schülern noch nicht nachgewiesen werden (Husén 1967, Marklund 1962) konnte. Er widerspricht auch der gängigen Auffassung, ein Unterricht sei umso effektiver, je kleiner die Gruppe ist, in der er stattfindet. Die Wirksamkeit verschiedener Formen der Großgruppeninstruktion bestätigen seine These. Das Gutachten macht allerdings die Notwendigkeit einer Klärung dieses Problemkomplexes im Rahmen von Schulversuchen deutlich. Kontrollierte Versuche mit didaktischen Differenzierungsmodellen werden im besonderen Maße zur Aufhellung dieser wichtigen Frage beitragen können.

Die traditionelle Organisationseinheit der Klasse von in der Regel 25 – 40 Schülern verliert im Rahmen der didaktischen Differenzierung ihre zentrale Bedeutung,

- da sie (unter historischem Aspekt) ökonomisch und nicht pädagogisch begründet ist,
- da sie als Basisgruppe für ein flexibel und didaktisch ausgerichtetes Differenzierungsmodell und für team-teaching zu wenig Schüler umfasst,
- da sie als Gesprächs- und Diskussionsgruppe zu groß ist.

Eine IGS muss hier neue Lösungen finden, auch wenn die üblichen Raumverhältnisse der Schulen und zudem noch die Praktiken der Schulbehörde, Lehrermesszahlen im Verhältnis zu der Anzahl der Klassen einer Schule zu berechnen, schüleradäquate Differenzierungsformen zumindest erschweren. Damit ist implizit zum Ausdruck gebracht, dass ein Unterricht, der den Intentionen einer didaktischen und flexiblen Differenzierung folgt, wichtige Konsequenzen hinsichtlich des Schulbaues fordert.

Sie zielen

- auf eine konsequente Verwirklichung des Fachbereichsprinzips (Unterrichtsmaterialien müssen schnell verfügbar sein)
- auf variable Großgruppenräume (auf- und unterteilbar durch Stellwände, Regale, Faltwände u.a.)
- auf eine flexible Schulbaukonstruktion, die langfristig auch radikale Veränderungen (z.B. Entfernen oder auch Einsetzen von Wänden) zulässt.

¹⁸⁷ Vgl. K. H. Flehsig, Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule, in: H. Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, Seite 454



Nun deuten die Termini „didaktisch“ und „flexibel“ in Bezug auf „Differenzierung“ bereits an, dass es weder eine konstante noch eine optimale Gruppengröße geben kann, sondern dass diese, wie die Zusammensetzung der Gruppe, letztlich von den Lernzielen abzuleiten ist. Allerdings bedürfen Differenzierungsmaßnahmen in einer großen Schule eines organisatorischen Rahmens, einer Art Orientierungsschema, in dem sie wirksam werden können.

Für das Versuchsprojekt der IGS Göttingen schlagen wir jeweils eine Jahrgangsstufe (240 Schüler) als Basis für unterrichtsorganisatorische Maßnahmen vor. Ein Team von Lehrern und anderen pädagogischen Mitarbeitern aus den jeweiligen Fachbereichen sollte den Unterricht für diese Gruppe ökonomisch sinnvoll, u.a. also arbeitsteilig, planen, vorbereiten und schließlich die Ergebnisse der unterrichtlichen Umsetzung kritisch kontrollieren. Für den Unterricht selbst wird die Jahrgangsstufe in zwei von der Sozial- und Begabungsstruktur her gleichwertige Gruppen aufgeteilt. Jede dieser Großgruppen müsste von einem „konstanten“ Lehrerteam unterrichtet werden. Voraussetzung ist, dass der Unterricht wenigstens für einen halben Jahrgang/120 Schüler), möglichst aber für den ganzen Jahrgang, parallel geschaltet wird.

Damit könnte die Großgruppe (120) für die Schüler zugleich eine Art Orientierungsfunktion übernehmen,¹⁸⁸ sie müsste also über einen längeren Zeitraum, sicher während der ersten beiden Jahre der Sekundarstufe I, in ihrer Zusammensetzung möglichst konstant bleiben und sollte sich auch dann nur, entsprechend den Bedürfnissen der Schüler und des Unterrichts, nach und nach lockern, also ggf. stufenübergreifende Gruppierungen zulassen.

Diesem Vorschlag liegen zwei – freilich noch unbewiesene – Thesen zugrunde:

- dass ein Team von Lehrern (in der Praxis werden es bei 130 Schülern 3 – 5 Lehrer sein – in diesem Rahmen bietet sich die Mitarbeit von pädagogischen Assistenten an) eine Gruppe von 120 Schülern sinnvoller, und zwar aus arbeitssoziologischen, psychologischen und organisatorischen Gründen, betreuen und unterrichten kann als eine Großgruppe von 240 Schülern;
- dass 120 Schüler als Population ausreichen, um sowohl für ermittelte Defizite als auch für spezifische Begabungen bzw. Interessen noch ausreichende Gruppen bilden zu können;

¹⁸⁸ „Unterhalb“ dieser Großgruppen müssen sogenannte Tutorengruppen eingerichtet werden, die nicht mehr als 15 Schüler umfassen sollten und die sich ihren „Vertrauenslehrer“ selbst wählen. Sie bilden die eigentliche Bezugsgruppe für den Schüler. Die Tutorengruppe trifft sich regelmäßig, möglichst täglich, um alle anfallenden Probleme der Schüler zu diskutieren und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen.

- dass bei einer Großgruppe – als Organisationseinheit für die Schüler – von mehr als 120 Schülern „Orientierungsschwierigkeiten“ auftreten;
- dass die Möglichkeit einer Kompensation von Sozial- und Verhaltensstörungen bei Schülern in einer Großgruppe mit flexiblen Binnendifferenzierungen eher gelingt als in konstanten Klassengruppierungen.

Als Alternative zu diesem ersten Vorschlag wäre es auch denkbar, die Planung und Vorbereitung des Unterrichts – bezogen auf eine Jahrgangsstufe – bei konsequenter Ausrichtung auf die gleichen, gemeinsam akzeptierten Lernziele, zwei konkurrierenden Teams eines Fachbereiches zu überlassen, also nicht nur die Phase des eigentlichen Unterrichts, sondern auch die der Planung und Vorbereitung auf eine Großgruppe von 120 Schülern auszurichten. Bei Praktizierung dieses Vorschlages wäre auch die Forderung einfacher zu verwirklichen, Schüler an der Planungs- und Vorbereitungsphase zu beteiligen, denn dies wird in einem kleineren Team sinnvoller zu realisieren sein. Bei diesem Alternativvorschlag könnten gleiche Lernziele innerhalb eines Jahrgangs und innerhalb eines Fachbereichs durch unterschiedliche Lerninhalte und Methoden erreicht werden.

Die Phase der Lernzielkontrolle und der Revision müsste dann wieder gemeinsam erfolgen.

Selbstverständlich darf ein Orientierungsrahmen, der nur auf einen halben Schülerjahrgang ausgerichtet ist, keine Gruppierungen verhindern, die nur im Rahmen einer ganzen Jahrgangsstufe, evtl. auch stufenübergreifend¹⁸⁹, sinnvoll sind. Wir denken dabei u.a. an differenzierte Legastheniekurse, die Förderung spezifischer Begabungen, Gastarbeiterkinder.

Beide Vorschläge setzen eine voll ausgebaute IGS voraus, also ein voll besetztes Lehrerkollegium, da nur dann die notwendige Parallelschaltung des Unterrichts eines Schülerjahrganges in allen Fachbereichen gewährleistet ist. Für die Aufbauphase – unser Strukturplan geht von einem sukzessiven Aufbau der IGS aus – müssen Übergangslösungen gefunden werden. Es sollte aber in allen Fachbereichen von Beginn an möglich sein, den Unterricht für eine halbe Jahrgangsstufe (Großgruppe von 120 Schülern) parallel zu schalten.

¹⁸⁹ Die Möglichkeit einer jahrgangsübergreifenden Konzeption muss als offene Frage erkannt und sollte in der unterrichtlichen Praxis auf ihre Notwendigkeit und Durchführbarkeit hin geprüft werden.



6.5 Differenzierungs- und Gruppierungsmöglichkeiten innerhalb der Großgruppe

Flehsig betont in dem bereits erwähnten „Gutachten und Studien“ des Deutschen Bildungsrates die Notwendigkeit, „bei künftigen Entwicklungen und Experimenten die verschiedenen Formen der Unterrichtsorganisation nicht isoliert, sondern im Zusammenhang langfristig geplanter und detailliert entwickelter Kurse zu sehen, wobei das Kursangebot selbst weitergehende Alternativen gestatten muss als bisher“, und „Unterrichtssysteme zu entwickeln, die eine Gruppierung der Schüler nach lernrelevanten Kriterien vorsehen und sich weitgehend den individuellen Lernvoraussetzungen jedes Schülers in jedem neuen Lernbereich anpassen.“¹⁹⁰ Diese Aussagen enthalten wichtige Hinweise für Differenzierungsmaßnahmen, und zwar:

- Differenzierungsmaßnahmen innerhalb der Großgruppe sind abhängig von der curricularen Planung der Fachbereiche, letztlich also von den Lernzielen und Lerninhalten.
- Die an die Schüler gerichteten Lernangebote sollten Wahlmöglichkeiten einbeziehen.
- Die individuelle Lernvoraussetzung des Schülers (im Blick auf ein zu erreichendes Lernziel) ist ein hervorzuhebendes Differenzierungskriterium.
- Es müssen „Sondierungsverfahren“ (Diagnosen, Tests) zur Ermittlung der Lernvoraussetzungen entwickelt werden.
- Alle Gruppierungen sind zeitlich instabil, da sie sich verändern können, sobald ein Teillernziel erreicht ist.

Nun schließen u.E. Differenzierungsmaßnahmen auf der Grundlage „individueller Lernvoraussetzungen“ nicht zwangsläufig schichtspezifische Gruppierungen aus, da soziokulturell bedingte Verhaltensmerkmale wie Motivation, Sprachverhalten, Selbstständigkeit u.a. auch in Bezug auf *anzustrebende* Lernziele Bedeutung haben und folglich den Lernerfolg und die Lerngeschwindigkeit beeinflussen. Hier fällt die Aufgabe, die Zielsetzung „soziale Integration“ nicht zu vernachlässigen, zurück an die curriculare Detailplanung. Es müssen Kurse entwickelt werden, die kognitive, soziale und affektive Leistungen als Lernvoraussetzungen berücksichtigen und fördern, also als Lernziele anbieten. Allerdings zeigen die einjährigen Erfahrungen des Fröndenberger IGS-Versuchs (dort wird wie an der IGS in Kamen/NRW das Modell einer flexiblen Differenzierung erprobt), „dass sich auch bei einer auf Lernvorausset-

¹⁹⁰ K. H. Flehsig, Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung in der Schule, a.a.O., Seite 458.

zungen bezogenen Homogenisierung der Schülergruppen keine festen, über mehrere Unterrichtseinheiten konstant bleibenden Niveaugruppen herausgebildet haben¹⁹¹, doch wird dieses Ergebnis eingeschränkt durch die Feststellung, dass die Fluktuation umso stärker ist, „je eher sich Unterrichtsgegenstände vom Sprachverhalten der Schüler losgelöst behandeln lassen.“¹⁹²

Es erscheint uns zur Zeit noch nicht möglich – und vielleicht auch nicht erstrebenswert –, die einzelnen oben genannten Forderungen an die Unterrichtsorganisation in Anlehnung an Flechsig sozusagen in *ein* Differenzierungsmodell zu integrieren, vielmehr sollte ihre Realisierung durch unterschiedliche Maßnahmen und Methoden erreicht werden.

Die gegenwärtige progressive Gesamtschulpraxis versucht eine Lösung durch Unterteilung der Lehrpläne in ein Fundamentum und ein Additum. Dabei soll das Fundamentum so strukturiert sein, dass es allein zu allen Berechtigungen führt, „während das Additum in dem Maße, in dem der Schüler daran teilnimmt, seine Kenntnisse und Fähigkeiten im Sinne des Schulzwecks (besser wäre: der allgemeinen Lernziele – Anm. d. Verf.) bereichert. Fundamentum und Additum sind dementsprechend verschieden strukturiert. Das Fundamentum ist für die gesamte Schulzeit als geschlossenes, lehrganghaft aufgebautes Lernprogramm zu planen.“¹⁹³

Ein Grundmodell nach diesem Verfahren (z.B. für Mathematik) könnte folgendermaßen organisiert sein:

- *Kernphase*: heterogene Gruppierungen, Erarbeitung des Fundamentums entweder durch Einzelarbeit (individualisiertes-programmiertes Arbeitsmaterial), Partner- und Kleingruppenarbeit, in sog. Mittelgruppen (Klasse ca. 30 Schüler) oder im Wechsel zwischen Großgruppe und den anderen möglichen Gruppierungen.
- *Kursphase*: homogene Gruppierung aufgrund der Testergebnisse im Bezug auf das Fundamentum etwa in drei Niveaus: Zusatzgruppen (Lernziele des Fundamentums erreicht), Wiederholungsgruppe I (kleine Schwächen im Fundamentum), Wiederholungsgruppe II (größere Schwächen im Fundamentum)¹⁹⁴

¹⁹¹ Ulrich Schmidt, Gesamtschule Fröndenberg: Großgruppenunterricht und team-teaching, in: Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Seite 55.

¹⁹² Ulrich Schmidt, a.a.O., Seite 55

¹⁹³ Vgl. Ulrich Schmidt, a.a.O., Seite 51

¹⁹⁴ Vgl. Klaus Schittko, PHN-Abt. Hannover, Zur Frage der Differenzierung in der Gesamtschule, unveröffentlichtes Manuskript, ohne Datum (1971!)



Dieses Modell zeichnet sich durch zwei Vorzüge aus: einmal sind die Lernziele des Fundamentums wirkliche Fundamentalziele, zum anderen sind Testen und Gruppieren Maßnahmen zur Lernzielerreichung, und zwar für alle Schüler¹⁹⁵. Um nun zu verhindern, dass der Abstand zwischen den Schülern der Zusatzgruppe, also denen, die im Rückblick auf das Fundamentum keine Defizite aufgewiesen haben, und denen der übrigen Kursgruppen nicht von Lernzielkomplex zu Lernzielkomplex immer größer wird, sollte das Programm der Zusatzgruppe den folgenden Abschnitt des Fundamentums weder teilweise noch ganz vorwegnehmen, sondern

- Lernschwächen dieser Schüler in anderen Fachbereichen abbauen,
- Angebote frei zu wählender Beschäftigung, evtl. in Form alternativer, „lehrplanunabhängiger“ Zusatzstoffe, bereitstellen,
- Helferdienste in anderen Gruppen mit Lernschwierigkeiten vorsehen.

Innerhalb dieses Grundmodells (Fundamentum/Additum) sind weitere Variationen möglich, von denen drei besonders erwähnt werden sollten:¹⁹⁶

- Gruppierungen aufgrund von Wahlmöglichkeiten,
- Gruppierungen nach zusätzlich notwendig werdenden Hilfen,
- Gruppierungen durch Förderung besonderer Begabungen.

Vor allem die Möglichkeiten der Wahldifferenzierung durch alternative Lernangebote bei gleichen Lernzielen verdienen u.E. unter dem Aspekt einer wünschenswerten Motivationssteigerung der Schüler sowie der Einübung von Wahlverhalten mehr Beachtung. So wäre eine „Auflockerung“ der Kursphase denkbar durch

- projektorientierten Unterricht, in dem die Schüler bei arbeitsteiligem Verfahren ihre Teilaufgaben selbst wählen,
- Schwerpunktkurse gleicher Zeitlänge und Intensität, aber unterschiedlich strukturiert in Bezug auf die Lerninhalte;
- Intensiv- und Grundkurse in Anlehnung an das Differenzierungsmodell der Odenwaldschule¹⁹⁷; (alle Wahlmöglichkeiten schließen auch eine Wahl des Lehrers durch die Schüler ein).

Detailliert dargestellte Konzepte:

Vgl. Der Hess. Kultusminister, Unt. 2.12. Juli 1970, Englisch Klasse 7: Bericht über die audiolinguale Konzeption, Seite 5ff., a.a.O., Gesamtschule – Schwerpunkt Differenzierungsprobleme im Englischunterricht ab 8. Schuljahr, Seite 2ff.

Vgl. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., H. Borchers, H. Krämer, Probleme des Mathematikunterrichts an der Gesamtschule ..., Seite 181ff.

¹⁹⁵ Vgl. K. Schittko, a.a.O., Seite 2

¹⁹⁶ Vgl. zu diesen drei Aspekten besonders: Klaus Schittko, a.a.O., Seite 4

In Weiterführung dieser Gedanken sollte auch die Möglichkeit einer Zusammenfassung von Fundamentum und Additum im Sinne von Flechsig beachtet werden, der „die Entwicklung und Erprobung systematisch aufgebauter Kurse, die eine variable Gruppierung der Schüler vorsehen“ ... und „die Integration solcher Kurse zu einem Schulsystem“¹⁹⁸ zunächst als Modellversuch vorschlägt.

Gruppierungen mit Schülern, die zusätzlicher Hilfe bedürfen, um Defizite auszugleichen, sollten ebenso wie Gruppierungen nach besonderer Begabung einwandfreie Diagnosen vorausgehen. Eine Differenzierung, die sozial diskriminiert, widerspricht den Zielen einer IGS nicht weniger als die Vorstellung, Chancengleichheit sei nur dadurch herzustellen, dass sozial begünstigte und leistungsfähige Schüler unter Verzicht auf eigene Förderung zusätzliche Leistungen zugunsten milieubehinderter und lernschwacher Schüler zu erbringen hätten.¹⁹⁹

Abschließend soll noch ein für die Planungsarbeit zentrales Problem skizziert werden, wir meinen die Interdependenz von Differenzierungsmodell und Raumstruktur. Bekanntlich kann durch eine falsche Raumplanung und -gestaltung der Spielraum für unterrichtsorganisatorische Maßnahmen erheblich eingeschränkt werden. Unsere Frage muss daher lauten: Welche Forderungen stellt ein flexibles und didaktisch orientiertes Differenzierungsmodell an die Raumplanung – oder: lassen sich Aussagen über wiederkehrende Gruppengrößen machen?

Zunächst können wir aus den vorangegangenen Überlegungen ableiten, dass konstante Schülergruppen innerhalb der Großgruppe über einen längeren Zeitraum unserer Konzeption widersprechen würden, da Lernvoraussetzungen der Schüler und „Lerninhalte“ keine festen Größen sind, sondern der Veränderung unterliegen (Lernerfolge, Einstellungsveränderungen, Curriculumrevision u.a.).

Nun lassen allerdings unterrichtsorganisatorische Erfahrungen auch konkretere Voraussagen über mögliche Gruppengrößen zu. Ferner haben Lernziele der IGS, die unter den Stichworten „Kooperation“ und „Kommunikation“ zusammengefasst werden können, Konsequenzen für die Gruppenbildung. Sie fordern Partnerarbeit, Lernen in Kleingruppen von ca. 3-6 Schülern und Diskussionsgruppen, die nicht mehr als 15 Schüler umfassen sollten.²⁰⁰

¹⁹⁷ W. Edelstein, Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule, 1967

¹⁹⁸ Vgl. K. H. Flechsig, Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung ..., a.a.O., Seite 458

¹⁹⁹ Vgl. Ulrich Schmidt, Gesamtschule Fröndenberg, a.a.O., Seite 53

²⁰⁰ Vg. Ulrich Schmidt, a.a.O., Seite 48



Schließlich wird die Einzelarbeit, z.B. an strukturierten Lernprogrammen, einen breiten Raum im Unterricht einer IGS einnehmen, wobei noch nicht geklärt ist, wie groß eine Gruppe mit Einzelarbeit beschäftigter Schüler maximal sein darf, um von einem Lehrer ausreichend mit Lernhilfen und Verhaltenskontrollen versorgt werden zu können. Eine Prognose über die optimale Stärke dieser Gruppen ist darum schwierig, weil sie von Faktoren abhängig ist, die beim gegenwärtigen Stand besonders der curricularen Planung noch weitgehend unbekannt sind, wie z.B. der Qualität der Programme und der Motivation der Schüler, die beide wiederum in einem engen Zusammenhang stehen. Die Planung der IGS in Fröndenberg geht von maximal 50 Schülern aus.²⁰¹

Fassen wir die Ergebnisse unserer Überlegungen zusammen, so ergeben sich folgende Gruppierungsmöglichkeiten:

- die Großgruppe mit 120 Schülern eines Jahrgangs (Instruktionen, Einführungen, Demonstrationen, Tests u.a.);
- die Diskussionsgruppe mit nicht mehr als 15 Schülern;
- die Kleingruppe mit ca. 3-6 Schülern;
- Partnerarbeit – 2 Schüler –
- Unterschiedlich große, mit Einzelarbeit beschäftigte Gruppen – maximal ca. 50 Schüler;
- Schülergruppen zur Erarbeitung des Fundamentums – Großgruppe geteilt durch Anzahl der Lehrkräfte = sog. Mittelgruppe (ca. 30 Schüler) oder Gruppierungen je nach den didaktischen Erfordernissen;
- Schülergruppen zur Erarbeitung des Additums, von Projekten und Kursen – je nach den didaktischen Erfordernissen und dem Wahlverhalten der Schüler. Diese Gruppen bleiben so lange konstant, bis ein intendiertes Teillernziel erreicht ist oder Inhalte und Verfahren wechseln.²⁰²
- Daraus folgt für die Bauplanung: Traditionelle Klassenräume, auch wenn sie sich zu Fachbereichen gruppieren, werden den Anforderungen eines flexibel und didaktisch orientierten Differenzierungsmodells nicht gerecht, dieses ist vielmehr nur in Großräumen mit einer variablen, technisch modernen Aus-

²⁰¹ Vgl. Ulrich Schmidt, Gesamtschule Fröndenberg, a.a.O., Seite 48

²⁰² Vgl. dazu U. Schmidt, Gesamtschule Fröndenberg, a.a.O., Seite 54, und C.Edelhoff, Bewegliche Differenzierung im Englischunterricht der Phase des fundamentalen Spracherwerbs, in PZ Gesamtschulinformationen 2 – 71, Seite 72/73 – Edelhoff führt das Beispiel einer Gruppierung nach einem Schreibtest an. Dabei ergibt sich eine Aufteilung der Großgruppe (105 Schüler in vier Gruppen von je 70, 10, 12 und 13 Schülern).



stattung (Schalldämpfung, Stell-, Falt- und/oder Tafelwände, mobile Regale, Overhead-Projektoren, Anlage für computerunterstützten Unterricht) zu realisieren.²⁰³

²⁰³ Vgl. U. Schmidt, a.a.O., Seite 55/56. Die Konzeption in Fröndenberg sieht eine Ergänzung der Großräume um variable Übungszonen für jeweils 29 Schüler in den Fachbereichen Naturwissenschaft, Technik, Kunst und Musik vor.



7. Vorschlag zur Organisation der Planungsphase

Mit unseren Vorschlägen zur Unterrichtsorganisation haben wir den letzten zentralen und strukturbestimmenden Bereich einer IGS in den Grundzügen dargestellt. Es entspricht nun den Intentionen dieser Arbeit, die entworfenen Grundstrukturen in einem konkreten Schulversuch – hier für die IGS in Göttingen-Geismar – zu verwirklichen. Voraussetzung für die Realisierung eines solchen Zieles ist die frühzeitige Beteiligung der zukünftigen Lehrer dieser Schule im Rahmen einer Organisation der Planungsphase,

- die die einzelnen Funktionen und Kompetenzen im gesamten Planungsbe-
reich in ihren Interdependenzen und Abhängigkeiten erkennbar macht;
- die einen optimalen Informationsfluss sicherstellt;
- die die verschiedenen Arbeiten und Projekte koordiniert;
- die eine Isolierung einzelner Arbeitsgruppen vermeiden hilft;
- die Spezial- und Fachwissen optimal einsetzen hilft;
- die eine kritische „Selbst“-Kontrolle und Diskussion gewährleistet;
- die mögliche Konflikte innerhalb der Planungsgruppe transparent macht und
zugleich rationale Lösungen ermöglicht,
- die eine Koordination verschiedener und evtl. divergierender Interessen und
Forderungen, die von einzelnen Bereichen (Arbeitsgruppen) der Planungs-
gruppe gegenüber „fremden“ Institutionen und Organisationen vorgebracht
werden bzw. durchzusetzen sind, ermöglicht.

Neben diesen allgemeinen Grundsätzen müssen bei der Organisation der Planung die versuchsspezifischen und regionalen Bedingungen berücksichtigt werden. Dazu gehören für das Gesamtschulprojekt Göttingen-Geismar:

- ein Planungs- und Vorbereitungsspielraum von ca. 2 ½ Jahren (der Unter-
richt soll im Sommer 1974 mit der 5. Klasse aufgenommen werden),
- durch den Standort zweier Hochschulen die Möglichkeit einer wissenschaft-
lichen Beratung, deren Funktion sowohl eine korrektive wie auch eine initi-
ierende sein sollte,
- ein relativ breit ausgebautes traditionelles Schulsystem und damit eine mög-
liche „Reserve“ an Lehrern für die Vorbereitung des Schulversuchs,
- die Attraktivität der Stadt für Lehramtsabsolventen der Hochschulen wie
auch für Lehrer, die von außerhalb eine Versetzung nach Göttingen anstre-
ben, so dass ein evtl. Personalfehlbestand zu decken sein wird.

Wir haben in dieser Arbeit mehrfach zum Ausdruck gebracht, dass die IGS nur dann ihre Ziele verwirklichen kann, wenn sie die Reform der Lehrpläne und deren Umsetzung in die Praxis zu ihrem zentralen Anliegen macht. *Folglich muss auch die curriculare Planungsarbeit im Mittelpunkt der Schulversuchsvorbereitung stehen.* Im Rahmen dieser Entwicklungsarbeit wären auf der Grundlage der Fachkenntnisse der beteiligten Lehrer sowie in Kooperation mit Experten der örtlichen Hochschulen und unter Auswertung der in anderen IGS-Planungsgruppen bzw. Lehrplankommissionen erarbeiteten Konzepte eigene fachbereichsbezogene und interdisziplinäre *lernzielorientierte Lehrpläne* zu entwerfen, die – mit dem 5. Schuljahr beginnend – sukzessiv bis zum 10. Schuljahr fortgeführt werden müssten. Diese Arbeit kann unter dem Aspekt eines kontinuierlich aufbauenden und gleiche allgemeine Lehrziele verfolgenden Gesamtlehrplanes nur in enger Kooperation mit den Grundschulen des zukünftigen Einzugsbereiches der IGS und der Planungsgruppe für die Sekundarstufe I geleistet werden.

Die eigene auf den konkreten Schulversuch bezogene Lehrplanarbeit sollte also, soweit qualitativ vertretbar, Ergebnisse „fremder“ Planungsgruppen und Kommissionen übernehmen – allerdings nicht unreflektiert rezeptiv, sondern im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung und Weiterentwicklung. Dabei darf allerdings der Kontakt zur Diskussion um die Bedingungen und Ansprüche einer im anspruchsvollen Sinne wissenschaftlich orientierten Curriculumreform nicht verloren gehen. Hierzu bedarf es einer regelmäßigen „internen“ Information der Mitglieder der Planungsgruppe, d.h. dieses Thema muss wiederholt zum Gegenstand von Diskussionen gemacht werden. Es besteht unter diesem Aspekt ein Zuordnungsverhältnis, das schematisch folgendermaßen dargestellt werden könnte.

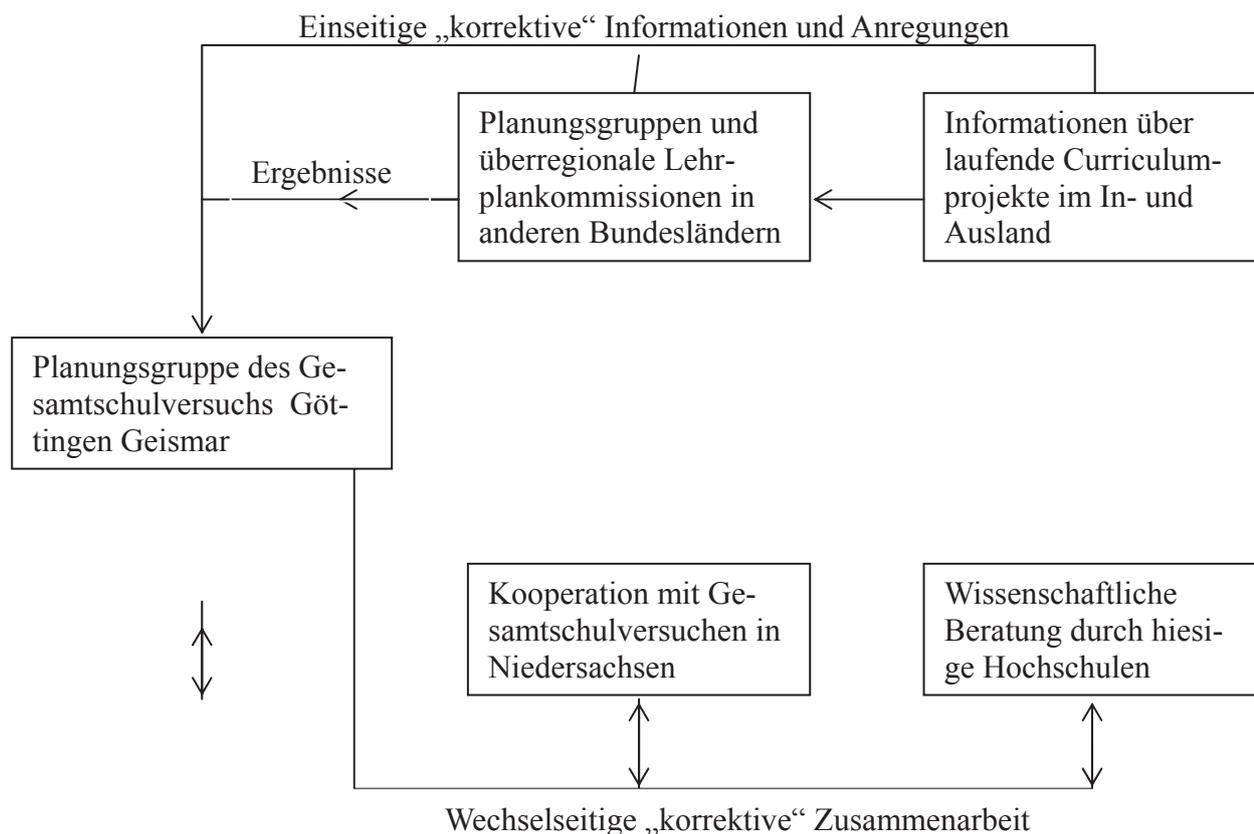


Abbildung 5: Modell zum Informationsfluss der Mitglieder der Planungsgruppe

Das Modell soll im Folgenden weiter konkretisiert werden:

Die Kritiker²⁰⁴ einer pragmatischen Lehrplanreform machen es sich u.E. zu einfach, wenn sie z.B. unter Hinweis auf die Lehrplankommission in Hessen oder auf das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel die Akzentuierung dieser Arbeiten, die nach ihrer Meinung zu einseitig auf die „Hervorbringung von Curricula“ ausgerichtet sind, beanstanden. Sie entdecken eine Vernachlässigung der Begründung von Lernzielen und vermissen weiter in den „isolierten“ Ansätzen eine Verbindung zum Gesamtcurriculum, das nach ihrer Meinung zuerst entwickelt werden müsste, und zwar auf der Grundlage umfassender Situationsfeldanalysen, Absolventenbefragungen und Bedarfsanalysen u.a.²⁰⁵

Es ist einzusehen, dass ein solches Programm Jahre benötigen würde, bis erste Ergebnisse die Schule erreichten. Seine Konsequenz liegt auf der Hand:

²⁰⁴ Vgl. dazu Doris Knab, Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, a.a.O., besonders Seite 19

²⁰⁵ Vgl. Robinsohn, a.a.O., Seite 48, Bildungsreform als Revision ...

D. Knab, a.a.O., Seite 22, Ansätze zur Curriculumreform.

Keine Schulversuche, solange die grundlegende curriculare Reform nicht geleistet ist.

Wir meinen, dass in Kenntnis der Schulrealität ein solches Vorgehen nicht zu vertreten ist. Wer die Kritik am traditionellen Schulsystem nachvollzogen hat, wird strukturelle Reformansätze dort, wo sie von „unten“ initiiert werden, nicht durch den Hinweis auf eine ungesicherte Begründung ihrer Ziele bremsen und gar ablehnen. Wir halten eine breit angelegte Curriculumreform für dringend erforderlich, diese macht aber „pragmatische“ Reformbemühungen nicht überflüssig. Eine Curriculumrevision, die die Schule verändern will, kann nur in einem Prozess wechselseitiger Entwicklung vollzogen werden.

Nach diesen Vorüberlegungen soll nun der „Organisationsplan für die Planungsphase“ konkretisiert werden. Die im nachstehenden Verzeichnis (Pkt. 7.1) aufgeführten Arbeits- und Fachbereichsgruppen resultieren einmal aus unserem Vorschlag zur „Gliederung des Gesamtlehrplanes“, zum anderen sollen sie durch Arbeitsteilung die pädagogischen Grundsatzprobleme im Hinblick auf das Planungsanliegen aufarbeiten.

Das „Funktionsmodell für die innere Struktur der Planungsgruppe“ (Pkt. 7.2) regelt deren sachliche und personelle Interdependenz, wobei die sachlichen Zuordnungen weitgehend aus dem Modell unter Punkt 7.3 zu entnehmen sind. Da die personelle Besetzung der Planungsgruppe abhängig ist von dem Engagement und der Bereitschaft fachdidaktisch wie pädagogisch qualifizierter Lehrer (aller Schularten), sollte das Organisationsmodell unter diesem Aspekt nicht fixieren, sondern „offen“ bleiben.

Mit dem „Funktionsmodell für die Planung unter curricularem Aspekt (Pkt. 7.3) sollen nicht nur Lehrplanfragen im engeren Sinne erfasst werden, sondern zugleich alle mit der Planung und Vorbereitung eines Schulversuches zusammenhängenden sachlichen Probleme, die letztlich immer auch curriculumbeeinflussend bzw. -abhängig sind. Es ist daher unumgänglich, diese zentrale Aufgabe unter Berücksichtigung der örtlichen Voraussetzungen optimal zu organisieren. Erst während der praktischen Planungsarbeit wird es möglich sein zu beurteilen, ob sich die einzelnen Gremien und Arbeitsgruppen, ihre Funktion und ihre personelle und sachliche Zuordnung bewähren. Strukturelle Veränderungen der Planungsorganisation müssen jederzeit möglich sein.

Grundsätzlich sollte aber gelten,

- dass die Planungskonferenz (Gesamtkonferenz) oberstes Entscheidungsgremium ist;
- dass die Organisation der Planungsarbeit den Prinzipien der Demokratisierung, der Transparenz, der Kooperation und Information zu folgen hat;



- dass die Planungsgruppe selbst gegenüber der Verwaltung, den Behörden und anderen Institutionen weitgehend autonom ist.

7.1 Verzeichnis der Arbeits- und Fachbereichsgruppen

Arbeitsgruppen

1	Schulorganisation
2	Schulverfassung
3	Unterrichtsorganisation
4	Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung
5	Schulbau und Schuleinrichtung
6	Informations- und Öffentlichkeitsarbeit

Fachbereiche

1.	Sprache
2.	Mathematik
3.	Naturwissenschaften
4.	Technik/ Arbeitslehre
5.	Gesellschaftslehre
6.	„Kunst“
7.	Leibesübungen

7.2 Funktionsmodell für die innere Struktur der Planungsgruppen

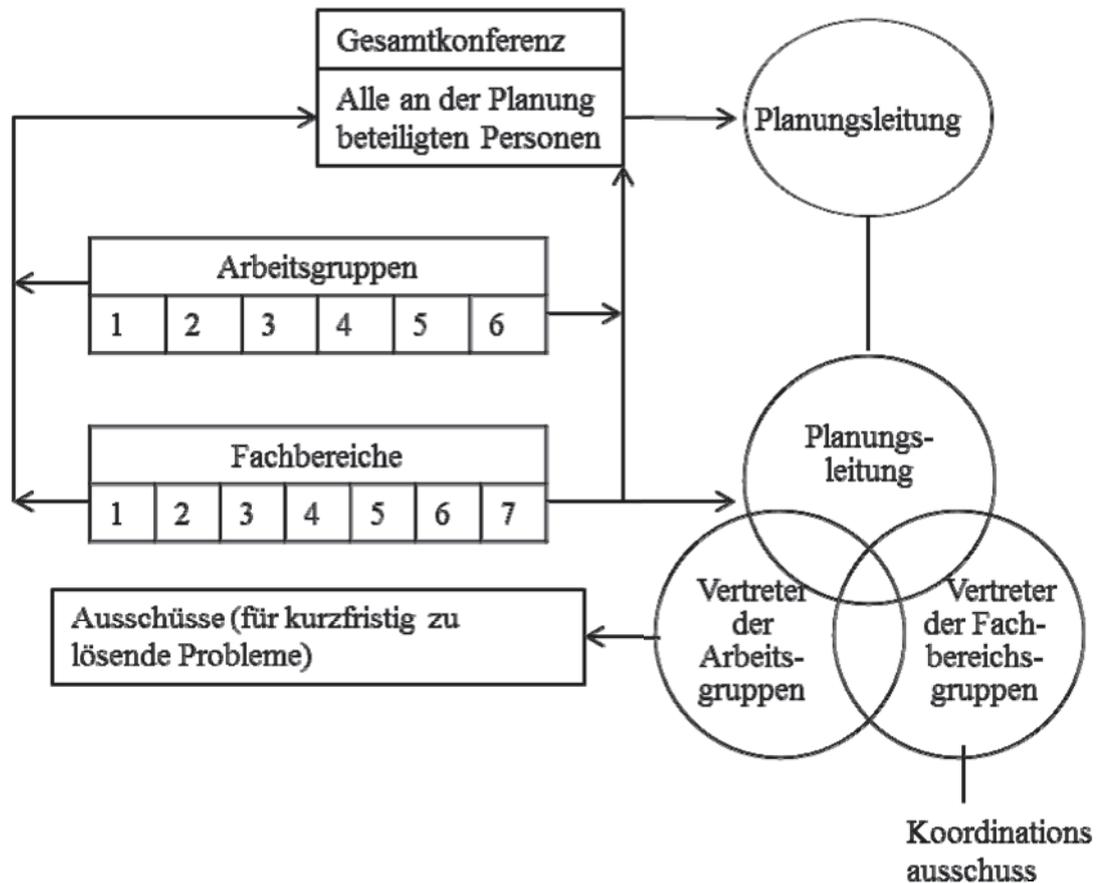


Abbildung 6: Funktionsmodell für die innere Struktur der Planungsgruppen

7.2.1 Erläuterungen zu Punkt 7.2

Gesamtkonferenz

Der Planungskonferenz gehören als stimmberechtigte Mitglieder an:

- alle an der Planungsarbeit beteiligten Personen.

Die Planungskonferenz ist als oberstes Entscheidungsorgan zuständig für alle Grundsatzentscheidungen und alle umfangreicheren Teilentscheidungen. Sie sollte wenigstens alle 3 Monate tagen. Die Sitzungen sind öffentlich und werden von der Planungsleitung vorbereitet. Die Gesamtkonferenz kann von der Planungsleitung, dem Koordinationsausschuss oder einem Drittel der Planungsgruppenmitglieder einberufen werden.



Arbeits- und Fachbereichsgruppen

Sie bestimmen die Form ihrer Arbeit und geben sich eine Geschäftsordnung, die der Zustimmung der Planungskonferenz bedarf.

Jede Gruppe wählt einen Vertreter, der für die Koordination *innerhalb* seiner Gruppe zuständig ist und diese im Koordinationsausschuss vertritt.

Koordinationsausschuss

In ihm sind als stimmberechtigte Mitglieder vertreten:

- je ein Vertreter der Arbeits- und Fachbereichsgruppen
- die Planungsleitung

Der Koordinationsausschuss hat den Status einer erweiterten Planungsleitung.

Planungsleitung

Sie besteht aus drei Mitgliedern der Planungsgruppe (es sollten möglichst alle herkömmlichen Schularten vertreten sein). Die Planungsleitung wird von der Planungskonferenz auf Zeit gewählt. Sie bedarf der Bestätigung durch die zuständige Dienstbehörde.

7.3 Funktionsmodell für die Planung unter curricularem Aspekt

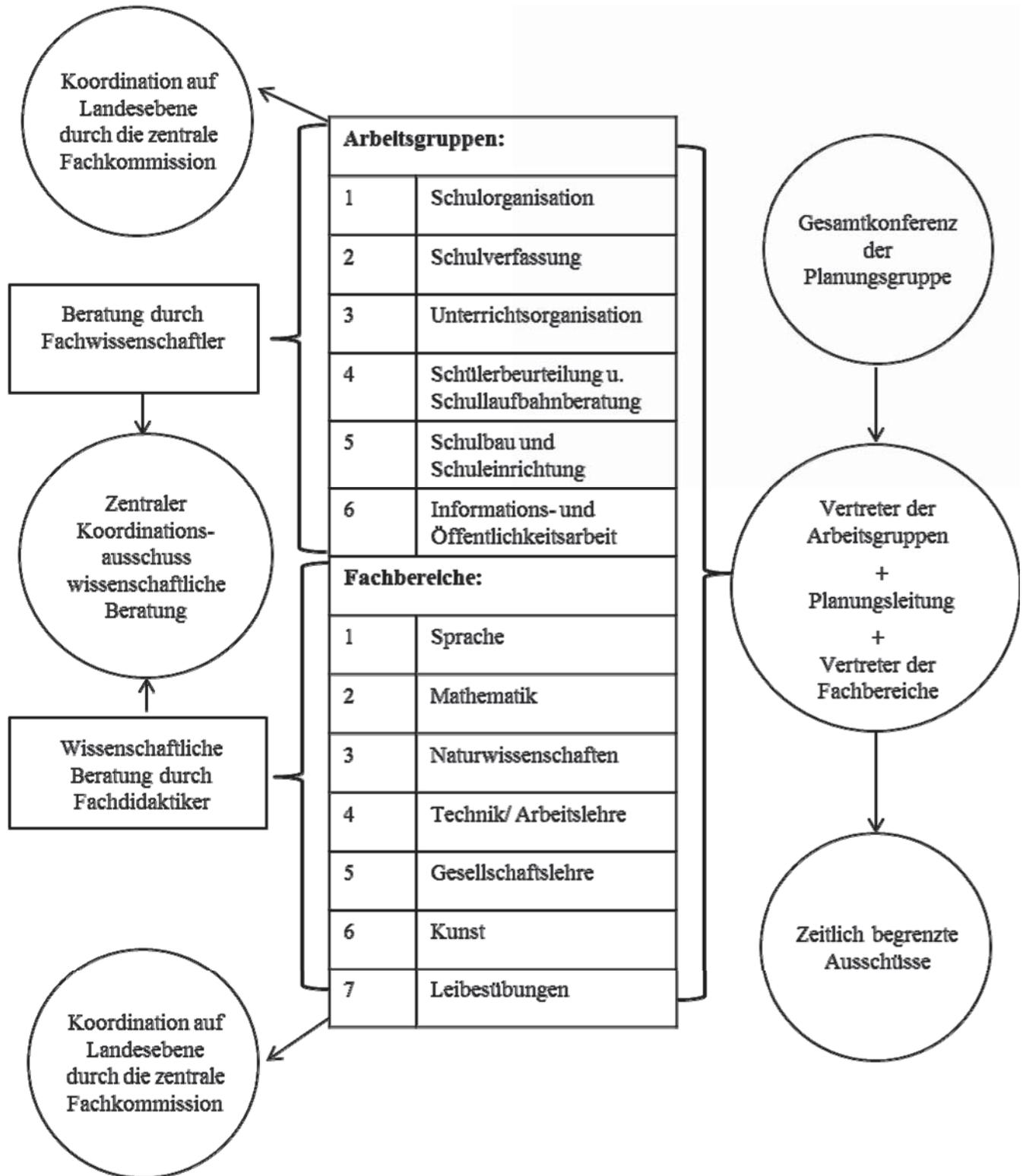


Abbildung 7: Funktionsmodell für die Planung unter curricularem Aspekt



7.3.1 Erläuterung und thematische Zuordnung zu Punkt 7.3

Die folgenden thematischen Zuordnungen zu den Arbeits- und Fachbereichsgruppen sind lediglich Vorschläge. Erst während der konkreten Planungsarbeit selbst wird sich erweisen, welche Bereiche noch hinzutreten müssen, welche überflüssig sind bzw. wo Verlagerungen sachlich erforderlich werden. Erfahrungen anderer Planungsgruppen zeigen jedoch, dass eine Aufgabenbeschreibung unter dem Aspekt der Vermeidung von Parallelplanungen erforderlich ist.

Arbeitsgruppen

1 Schulorganisation

einschließlich

- Ganztagschule,
- Schülertransport,
- Aufnahmeverfahren für Schüler,
- Probleme des sukzessiven Aufbaus der Gesamtschule,
- „innere“ Schulverwaltung, Schulmanagement,
- Sammeln und Auswerten statistischer Daten mit dem Schwerpunkt: Schülersituation im potenziellen Einzugsgebiet,
- Kooperation mit anderen Schulen (Grundschule, Berufsschule, Sekundarstufe II),
- Kooperation mit der Kreisbildstelle,
- Schule als Bildungs- und Freizeitzentrum (kommunale Kommunikation),
- Einrichtung zur Lehreraus- und -fortbildung.

2 Schulverfassung

einschließlich

- Fragen der Demokratisierung (Kollegiale Schulleitung, Beschlussgremium),
- Der „inneren“ Organisation der Schule (Organisationsmodell, Stufen- und Fachbereiche, Grad ihrer evtl. Autonomie),
- Schülerselbstverwaltung und Schülermitbestimmung,
- Zusammenarbeit mit den Eltern,
- Stellenplan.

3 Unterrichtsorganisation

einschließlich

- Stundenverteilung, Stundenpläne,

- Organisation der Unterrichtsplanung,
- Differenzierung – Integration,
- Team-teaching
- Probleme der Kooperation.

4 Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung

einschließlich

- Leistungsmessung und Leistungsbewertung,
- Qualifikation im Hinblick auf die „Abschlüsse“,
- Durchlässigkeit der Kurse,
- Beratung der Schüler durch Laufbahnberater, Schulpsychologen u.a.
- Kontakt zur Berufsberatung.

5 Schulbau und Schuleinrichtung

einschließlich

- Entwurf eines Bau- und Raumprogramms in enger Kooperation mit allen anderen Arbeitsgruppen und den Fachbereichen,
- Schuleinrichtung – zusammen mit den Fachbereichen,
- Konzept für eine Unterrichtsmitschauanlage,
- Raumvorstellungen hinsichtlich regional-kommunaler Kommunikation.

7 Informations- und Öffentlichkeitsarbeit

einschließlich

- Sicherung des Informationsflusses innerhalb der Planungsgruppe,
- Entwurf eines Informationssystems für die Gesamtschule,
- Informationsaustausch mit Schülern, Eltern, Öffentlichkeit, Institutionen, Organisationen, Planungsgruppen anderer Schulversuche,
- Zusammenarbeit mit der Presse,
- Sammeln, Auswerten und Veröffentlichen von Planungsergebnissen.

Fachbereiche:

1. Sprache: Deutsch, Fremdsprachen – Klärung des Verhältnisses von „Literatur“- und Sprachunterricht; emanzipatorischer, kompensatorischer Sprachunterricht,
2. Mathematik: neben spezifischen Fragen des bisherigen Fachs: Frage der Öffnung zum Fachbereich Sprache (Isomorphie zwischen den Strukturen der Mathematik und denen des Denkens)
Entwickeln von Denkmodellen, die einen Transfer ermöglichen,
3. Naturwissenschaften: Physik, Chemie, Biologie



4. Technik/ Arbeitslehre : Werken, technischer Unterricht, Ökonomie, Arbeitslehre, berufsbezogene Elementarbildung (Schreibmaschine, Stenographie u.a.), Interdependenz Technik/Wirtschaft/Gesellschaft/Naturwissenschaft,
5. Gesellschaftslehre: Geschichte, (Wirtschafts-)Geographie, Politik, Gemeinschaftskunde, Sexualerziehung, Religion, Ethnologie, Human- und Sozialwissenschaften, Recht, Verkehr u.a.
6. Kunst: Bildnerisches Gestalten, Werken, Plastik, Musik, Chor, Instrumentalunterricht, darstellendes Spiel, Bewegungsspiel u.a.
7. Leibesübungen: Rolle im Hinblick auf Freizeit (auch schulische Freizeit) und Gesundheit.

7.3.2 Aufgabe der Fachbereichsarbeitsgruppen

Die Arbeitsgruppen der Fachbereiche haben langfristig die Aufgabe, unter Berücksichtigung der allgemeinen Zielsetzungen der GS ein curriculares Konzept für ihre Teilbereiche zu entwickeln, also

- operationalisierte Lernziele aufzustellen,
- Projekte und Teilcurricula zu erarbeiten bzw. zu überarbeiten,
- Maßstäbe der Leistungsmessung und -bewertung zu berücksichtigen,
- Arbeits- und Unterrichtsmittel im Hinblick auf die spezifischen Bedürfnisse des Unterrichts in der IGS zu prüfen,
- Inhalte und Grenzbereiche der „alten“ Fächer zu thematisieren und das Problem der Integration der Fächer in Fachbereiche wie eine Öffnung der Fachbereiche selbst zu anderen Fachbereichen unter dem Aspekt von Lernzielen zu vollziehen bzw. zu reflektieren.

Die einzelnen Fachbereiche unterliegen keinem starren Schema von Zuordnungen durch „alte“ wie durch „neue“ Fächer. Sie sollen im Rahmen einer permanenten Curriculumreform durch neu hinzutretende Inhalte ergänzt wie durch die Herausnahme von Überholtem reduziert werden.

Kurzfristig haben die Arbeitsgruppen die Forderungen ihres Fachbereiches an die Bau- und Raumgestaltung (Größe, Anzahl und Anordnung der Unterrichtsräume, Nebenräume, Prinzipien der Raumgestaltung, Einrichtung u.a.) zu präzisieren.

7.3.3 Aufgaben des Koordinationsausschusses (vgl. Pkt. 7.3)

Für die curriculare Planungsarbeit ist der Koordinationsausschuss das zentrale Organ. Er soll das „Koordinationszentrum“ der Arbeits- und Fachbereichsgruppen sein, z.B. für die Entwicklung von Projekten, an denen mehr als ein Fachbereich beteiligt ist, oder für Fragen der Differenzierung, der Integration, der Schülerbeurteilung.

Zu einer wichtigen Aufgabe dieses Ausschusses gehört die Formulierung und Definition von (nicht fachspezifischen) Leitzielen. Konsequenz ist es darum auch, wenn die Ergebnisse der Arbeits- und Fachbereichsgruppen im Koordinationsausschuss unter dem Aspekt dieser Leitziele diskutiert und ggf. korrigiert werden. Indem dieser Ausschuss für die Beachtung einer einheitlichen Konzeption verantwortlich ist, kann er auch eine regulative Funktion haben.

Ferner richtet der Koordinationsausschuss für kurzfristig zu lösende Aufgaben, die nicht von den Arbeitsgruppen übernommen werden können, Ausschüsse ein.

7.3.4 Aufgaben der Gesamtkonferenz (vgl. Pkt. 7.3)

Sie ist als oberstes Entscheidungsorgan zuständig für alle Grundsatzentscheidungen.

7.3.5 Wissenschaftliche Beratung

Die Tätigkeit der Arbeitsgruppen und Fachbereiche bedarf einer ständigen kritischen Beratung durch kompetente Fachvertreter der Hochschulen. Anzustreben ist, dass in den Fachbereichsarbeitsgruppen Vertreter der Hochschulen aktiv mitarbeiten. In den ersten fünf allgemein pädagogisch ausgerichteten Arbeitsgruppen sollten Fachvertreter beratend tätig werden, indem sie z.B. erarbeitete Konzepte kritisch kommentieren.

Aus den Erfahrungen und Schwerpunkten der wissenschaftlichen Beratung während der Planungsphase sollte ein Konzept mit profilbestimmenden Schwerpunkten für die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs selbst entwickelt werden. Darum ist es erforderlich, dass bereits in der Planungsphase die wissenschaftliche Beratung koordiniert wird.

Die einzelnen Arbeits- und Fachbereichsgruppen werden schließlich zusammen mit den entsprechenden Gruppen der anderen niedersächsischen GS-Versuche zu regelmäßigen Tagungen unter Mitwirkung von Fachwissenschaftlern auf Landesebene zusammengezogen, um Ergebnisse und Erfahrungen zu diskutieren, zu koordinieren und um gemeinsame Projekte bzw. Teilcurricula zu erarbeiten.

7.4 Übersicht für eine Koordination der Planungsarbeit mit Institutionen und Organisationen

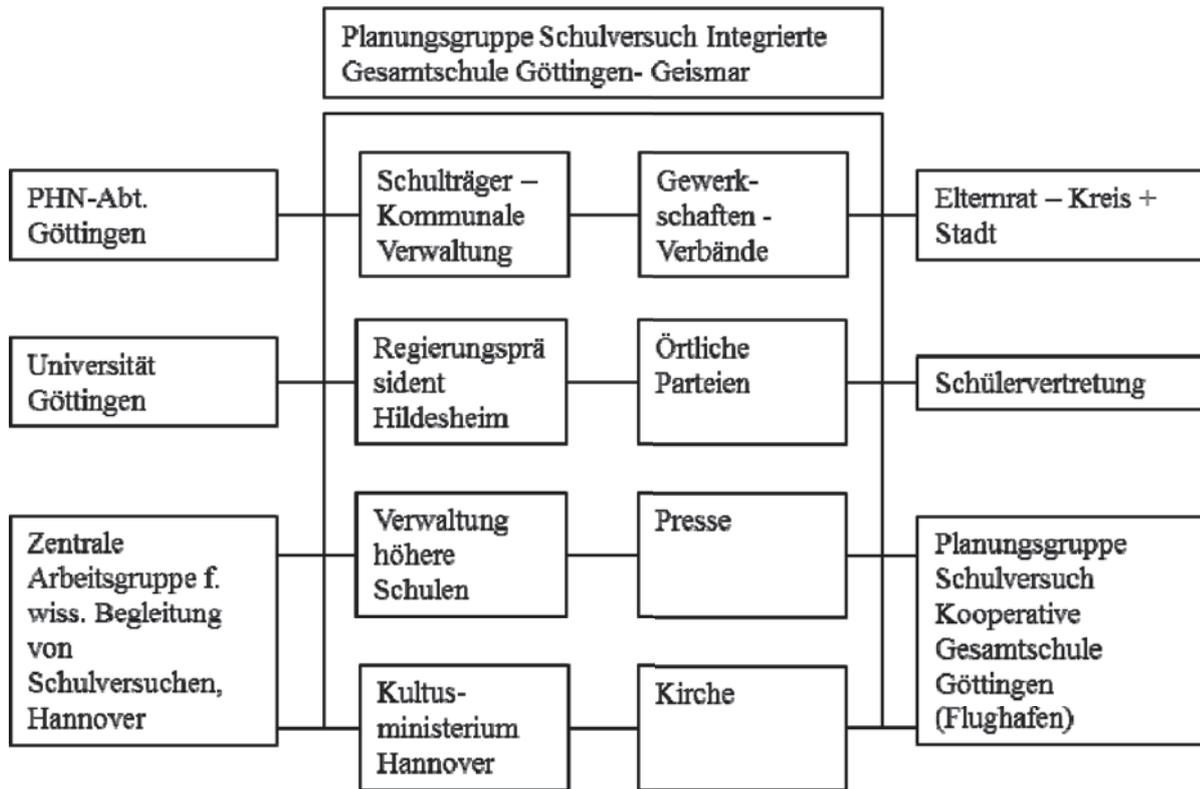


Abbildung 8: Übersicht für eine Koordination der Planungsarbeit mit Institutionen und Organisationen

8. Anhang

8.1 Anhang Nr. 1 (Oktober 1970)

Entwurf eines Strukturplanes für das Gesamtschulprojekt Göttingen-Geismar

1. Vorbemerkung

Bisherige Erfahrungen mit Gesamtschulversuchen in der Bundesrepublik haben gezeigt, dass Planungsgruppen zu deren detaillierter und wissenschaftlich fundierter Vorbereitung im gegenwärtigen Stadium der Erprobung mit dieser Schulform einen Dispositionsspielraum von wenigstens zwei Jahren benötigen.

Es ist im Stadium der Vorplanung verständlicherweise nur begrenzt möglich, die wichtigsten bei einer Gesamtschulplanung zu beachtenden Grundsätze zu skizzieren. Die folgenden Ausführungen tragen daher den Charakter eines noch recht weitmaschigen Strukturgitters. Sie reflektieren den größten Teil der zu diesem Thema bisher erschienenen und sehr umfangreichen Literatur. Besondere Beachtung fanden die in schon realisierten Gesamtschulversuchen gemachten Erfahrungen, um die bei einer so fundamentalen Innovation im schulischen Raum nicht zu vermeidenden ersten „Geburtsfehler“ für das in Göttingen vorgesehene Projekt möglichst nicht auftreten zu lassen.

2. Ausgangsdaten

Wir gehen bei den folgenden Überlegungen von der Voraussetzung aus, dass der Landkreis Göttingen als Schulträger für den Ortsteil Göttingen-Geismar den Bau eines „Schulzentrums“ für den Bereich der Sekundarstufe I (5. – 10. Schuljahr) mit jeweils 8 Zügen à 30 Schüler je Jahrgangsstufe, also für insgesamt 1440 Schüler (8 x 30 x 6) plant, um den in diesem Stadtteil durch Bevölkerungszuwachs bereits bestehenden und noch ständig steigenden Bedarf an Schulplätzen, vor allem an weiterführenden Schulen, zu decken.

Ein ausreichend großes Grundstück im Bereich Stadtstieg – Schulstraße ist bereits gesichert.

3. Integrierte Gesamtschule

Wir empfehlen, das geplante „Schulzentrum“



- a. als eine integrierte Gesamtschule (im Folgenden i. GS genannt) für den Bereich der Sekundarstufe I (5. – 10. Schuljahr) zu planen und zu bauen;
- b. dieses Projekt gemäß den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (vgl. Strukturplan für das Bildungswesen, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen) als Schulversuch zu beantragen.

3.1 Begründung

Es ist an dieser Stelle eine umfassende Auseinandersetzung mit den vielfältigen pädagogischen, sozialen und bildungspolitischen Begründungsargumenten für Schulversuche mit integrierten Gesamtschulen unseres Erachtens weder sinnvoll noch möglich. Wir gehen aber von folgenden Überlegungen aus:

Das deutsche dreigliedrige Schulsystem ist im 19. Jahrhundert nach ständisch-obrigkeitsstaatlichen Ordnungs- und Bildungsvorstellungen entwickelt worden. Es wird heute den Bedingungen einer modernen, hochindustrialisierten Gesellschaft nicht mehr gerecht und kann weder das unumstrittene „Recht auf Bildung“ verwirklichen noch der dringenden Forderung nach Demokratisierung und Modernisierung im Bildungswesen entsprechen. Das in der Verfassung verbindlich vorgeschriebene Recht auf Chancengleichheit und Selbstbestimmung bleibt für den größten Teil unserer Bevölkerung eine leere Floskel,

- wenn nicht grundlegende Reformen im Bildungswesen verwirklicht werden,
- wenn nicht das ständisch gegliederte vertikale durch ein horizontal gegliedertes Schulsystem ersetzt wird,
- wenn die Schule nicht durch eine „optimale Organisation von Lernprozessen“ Sach- und Sozialkompetenz vermittelt, durch die diese Grundrechte erst ihren Sinn erhalten.

Das aber kann die Schule glaubwürdig nur verfolgen, wenn sie ihre äußere und innere Struktur fundamental reformiert. Sie muss im Bereich der Differenzierung, der Inhalte, der Lernzielbestimmung und Kontrolle, der Mitbestimmung aller am Bildungsprozess beteiligten Gruppen und im Bereich des Schulbaus neue Wege gehen.

So unumstritten diese grundsätzlichen Reformbestrebungen auch sind, sie bedürfen zwingend der „Erprobung“ durch das Experiment. Es sind daher planmäßig vorbereitete Modellversuche mit kontrollierten Anfangsbedingungen und wissenschaftlicher Beratung und Begleitung zur Ermittlung ihrer pädagogischen und sozialen Effizienz erforderlich.

Die gegenwärtige Struktur des öffentlichen Schulwesens in Göttingen mit 24 Volksschulen, 4 Realschulen und 5 Gymnasien verlangt geradezu nach einem Schul-

versuch mit einer integrierten Gesamtschule als Stätte vermehrter kompensatorischer Erziehung im schulischen Raum. Darüber hinaus ist Göttingen als Standort einer Pädagogischen Hochschule und einer Universität in besonderem Maße geeignet, einen Schulversuch wissenschaftlich zu betreuen.

4. Empfehlungen zur äußeren Organisationsform

4.1 Achtzügiger Aufbau

Die bisherigen Erfahrungen mit GS-Versuchen in der Bundesrepublik zeigen, dass ein achtzügiger Aufbau im Bereich der Sekundarstufe I aus pädagogischen Erwägungen die optimalste Organisationsform ist. Es wäre weiter ratsam, je zwei Jahrgangsstufen zu einer organisatorischen Einheit zusammenzufassen. Der Unterricht sollte aber auf der Basis von Fachbereichen organisiert werden.

4.2 Sukzessiver Aufbau

Es ist aus organisatorischen wie pädagogischen Gründen zu empfehlen, eine Gesamtschule sukzessiv aufzubauen. Das bedeutet für das Göttinger Projekt, wenn der Unterricht mit dem 5. Schuljahr einsetzt, eine Aufbauphase von ca. 5 Jahren. Bei einer zu empfehlenden Kompaktbauweise könnte vorübergehend Schülern anderer Schulen mit schlechten oder zu beengten Raumverhältnissen eine Dependence geboten werden.

4.3 Abschlüsse und Übergänge nach dem 10. Schuljahr

Bei der Planung sollte davon ausgegangen werden, dass *alle* Schüler bis zum 10. Schuljahr die Schule durchlaufen. Am Ende der 10. Jahrgangsstufe werden differenzierte Abschlüsse erworben. Sie sollen entweder den Übergang in einen Beruf, auf eine Fachschule oder auf die Sekundarstufe II (11. – 13. Schuljahr) ermöglichen. Die Bildungsplanung prognostiziert für 1980 – nach dem Ende des 10. Schuljahres und unter Zugrundelegung der gegenwärtigen Schulabschlüsse – folgende Verteilung der Schüler:

- Hauptschule 40%
- Realschule 30%
- Gymnasium 30%

Dem Schulträger obliegt demnach die Verpflichtung, für ca. 75 Schüler des jeweiligen Jahrganges, der die i. GS durchlaufen hat, eine adäquate Fortsetzung der schuli-



schen Ausbildung an einer Sekundarstufe II zu gewährleisten. Wir halten weder die „Verteilung“ dieser Schüler an die Göttinger Gymnasien noch die Einrichtung gesonderter Klassen für eine vertretbare Lösung. Die Einrichtung einer i. GS für die Sekundarstufe I hat die Organisation einer Sekundarstufe II nach modernen pädagogischen Kenntnissen zur Konsequenz.

Dieser prognostische Verteilerschlüssel bedarf aber dringend der Überprüfung und Begründung. Neueste lernpsychologische Erkenntnisse lassen es als durchaus möglich erscheinen, dass alle Schüler – was einschränkend ca. 90% bedeuten dürfte – bei einem entsprechend strukturierten Lernangebot die Endqualifikation der Sekundarstufe I erreichen könnten.

4.4 Ganztagsunterricht

Es ist zu berücksichtigen, dass bestimmte, der i. GS zugeordnete Zielvorstellungen im Ganztagsunterricht mit entschieden größerer Intensität verwirklicht werden können. Es empfiehlt sich daher, eine i. GS als Ganztagschule (5-Tage-Woche) zu planen und zu bauen. Ganztagsunterricht verlangt von der Schulbauplanung die Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse der Schüler. Dazu gehören das Einnehmen und Bereitstellen des Mittagessens, Ruhezeiten, ein vielfältiges Angebot auch zur „unbeaufsichtigten“ Freizeitbeschäftigung, Schrankraum für jeden Schüler, eine Gestaltung des Außengeländes, die zur Aktivität im Bereich des Sports und des Spiels auffordert. Dazu gehört auch die Einrichtung eines Robinsonspielplatzes.

4.5 Angebotsschule

Nach den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates sollen Versuchsschulen als Angebotsschulen geplant werden. Das bedeutet, dass eine Gesamtschule in Geismar nicht zur Pflichtschule für einen bestimmten Einzugsbereich bestimmt werden kann, auch nicht für sogenannte Hauptschüler. Bei der regionalen Schulplanung sollte allerdings davon ausgegangen werden, dass ein großer Teil der Schüler aus dem Einzugsgebiet Geismar die i. GS besuchen wird.

Als Aufnahmekriterien könnten gelten

- die Entfernung zum Standort der Schule, vom Nahen zum Fernen – um das Transportproblem nicht zu sehr zu belasten und die Schulwege kurz zu halten,
- eine angemessene Berücksichtigung des ländlichen Einzugsgebietes südlich von Geismar,

- bei Beachtung dieser beiden Kriterien eine soziale Heterogenität der Schülerschaft entsprechend der Bevölkerungsstruktur des Einzugsgebietes.

Die Organisation des Schülertransportes müsste frühzeitig gesichert werden.

5. Planung der Unterrichtsorganisation und der Didaktik

5.1 Zielbestimmung

Die Planung der Unterrichtsorganisation und der Didaktik muss den Intentionen der allgemeinen Zielbestimmung folgen. Eine solche Zielsetzung hat pädagogische, soziale und gesellschaftspolitische Aspekte einzuschließen. Grundsätzlich gilt für die Gesamtschule, dass sie in der Förderung des Kindes und des Jugendlichen ihr oberstes Prinzip sieht. Fördern bezieht sich nicht einseitig auf kognitives, sondern gleichberechtigt auch auf soziales Lernen.

Im Einzelnen will die i. GS:

- auf der Grundlage der individuellen Lernsituation die optimale Förderung des einzelnen Schülers erreichen,
- diese Förderung nicht verwechseln mit einem durch die Unterrichtsorganisation produzierten Leistungsdruck. Förderung muss vielmehr auf der Basis der Freiwilligkeit und der Überzeugung geschehen,
- eine Individualisierung des Lernprozesses durch ein breit gefächertes Angebot von Bildungsmöglichkeiten, die sowohl den Interessen (Wahlmöglichkeiten) der Schüler als auch den Anforderungen der Gesellschaft gerecht werden,
- soziales Lernen ermöglichen durch einen integrativen Unterricht in heterogenen Gruppen (nähere Erläuterung in Punkt 5.2),
- für Schüler aller sozialen Schichten Erfahrungen vermitteln in der Absicht, reflektierendes und tolerantes Verhalten vorzubereiten und zu lernen, Konflikte zu versachlichen, um Vorurteile abzubauen,
- ein Ort sozialer Integration sein,
- vorbereiten auf die Bedingungen einer Industriegesellschaft durch die Verwirklichung kooperativen Lehrens und Lernens auf der Grundlage der Mitbestimmung.

Alle organisatorischen und didaktischen Maßnahmen haben sich von diesen grundsätzlichen Zielvorstellungen leiten zu lassen. Dabei ist darauf zu achten, dass die i. GS nicht unter organisatorischen Maßnahmen „kopflastig“ wird. Es ist vielmehr eine Synthese zwischen organisatorischer und didaktischer Reform anzustreben.



5.2 Unterrichtsorganisation – Differenzierung

„Ein Modell der Differenzierung in der GS zu entwickeln, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schulversuche“ (Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen – Einrichtung von Schulversuchen).

Bei der Komplexität der mit der Differenzierung verbundenen Probleme und Konsequenzen ist es verständlich, dass die in der Bundesrepublik bereits entwickelten GS-Modelle noch keine optimale Lösung finden konnten. Auch in Schweden ist es bisher nicht gelungen, eine zufrieden stellende Lösung zu entwickeln.

Wir gehen bei den folgenden Vorschlägen für ein Differenzierungsmodell von der Erkenntnis aus,

- dass bei dem weitaus größten Teil der Schüler am Ende des 4. Schuljahres das Leistungsprofil noch undifferenziert ist (es besteht keine signifikante Differenz zwischen sprachlichen und rechnerischen Leistungen),
- dass mit zunehmendem Alter der Schüler die Ausbildung eindeutiger Leistungs- und Interessenschwerpunkte zunimmt,
- dass eine zu frühe Differenzierung in leistungsheterogene und leistungshomogene Gruppen (Kern-, Kurs-, Niveaugruppen usw.) den Intentionen einer GS entgegenwirken, weil eine solche Einteilung genau das bewirkt, was diese Schulform zu verhindern trachtet: eine selektive Dynamik und damit eine Reproduktion des dreigliedrigen Schulsystems,
- dass homogene Gruppenzusammensetzungen für einen leistungsschwächeren Schüler fast durchweg negativer wirken als heterogene und dass für die mittleren und die überdurchschnittlich begabten oder schulleistungsfähigen Schüler die Art der Gruppenzusammensetzung keinen wesentlichen Einfluss auf die Schulleistungen bewirkt,
- dass jede Differenzierung in Leistungsgruppen die Gefahr in sich trägt, den unterschiedlichen Leistungsstand der Schüler in einer bestimmten Entwicklungsstufe zu fixieren.

5.3 Differenzierungsvorschlag für den Bereich der Jahrgangsstufen

Bei einer Weiterentwicklung der ursprünglichen Differenzierungskonzeption der ersten Gesamtschulversuche (Kern – Kurs) muss versucht werden, diese beiden Formen einander anzunähern, ohne die als sinnvoll erachtete polare Spannung zwischen Integration und Differenzierung aufzugeben. Ferner sollte verhindert werden, dass sich bestimmte Organisationsformen der Differenzierung verselbstständigen. Es ist zu fordern, dass eine äußere Leistungsdifferenzierung auf das notwendige Mindestmaß be-

schränkt bleibt und die sog. innere Differenzierung in Verbindung mit einer variablen und flexiblen Unterrichtsorganisation (team-teaching) den absoluten Vorrang vor einem starren Kurssystem hat.

Jahrgangsstufe des 5. und 6. Schuljahres

Für das 5. und 6. Schuljahr sollte grundsätzlich keine Gruppierung in leistungshomogenen Klassen vorgenommen werden. Ein für alle Schüler verbindliches Curriculum mit gleichen Zielen und gleichen Inhalten ist zu erarbeiten. Das bedeutet allerdings nicht, dass der Unterricht auf dieser Jahrgangsstufe grundsätzlich in „festen Klassen“ erfolgen soll. Es ist vielmehr ein flexibles Modell einer unterrichts- und schülerbezogenen (didaktischen) Differenzierung zu entwickeln, das sowohl die Einzelarbeit, den Unterricht in Kleingruppen als auch in Großgruppen zulässt. Ein solches Differenzierungsmodell versteht sich als pädagogische „Therapie“.

Die Differenzierungsfaktoren dieses Modells sind einerseits die Lernzeit, andererseits die spezifischen Lernschwächen, die Motivation, Interessen und Fähigkeiten des einzelnen Schülers.

7. bis 10. Schuljahr

Das Angebot an Fächern (z.B. eine 2. und 3. Fremdsprache zur Wahl) und Kursen unterschiedlicher Disziplinen und Themenstellungen wird erweitert. Die Kurse sollen zeitlich und thematisch begrenzt und kurzfristig und relativ flexibel eingerichtet werden können. Eine Gleichwertigkeit der einzelnen Unterrichtsfächer ist anzustreben. Die Entscheidung eines Schülers, anstatt einer 2. Fremdsprache einen Schwerpunkt beispielsweise im Bereich der Naturwissenschaften, der Technik, der Kunst oder der Mathematik zu wählen, darf seine Chance, später das Abitur abzulegen, nicht einschränken.

Mit zunehmendem Alter wird der allgemeine Pflichtbereich zugunsten einer individuellen Schwerpunktbildung weiter eingeschränkt. Damit soll dem Schüler die Möglichkeit gegeben werden, sich im Hinblick auf die Anforderungen des Unterrichts in der Sekundarstufe II und/oder eines künftigen Berufes sowie im Hinblick auf seine subjektiven Bedürfnisse, Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit zu profilieren. Es ist aber nicht zu leugnen, dass die Entscheidungen der Schüler nicht nur von ihren Interessen und Fähigkeiten bestimmt werden, sondern von den Forderungen und Ansprüchen der traditionellen Abschlüsse. Hier spätestens wird die Notwendigkeit einer Reform der Oberstufe (11. – 13. Schuljahr) deutlich. Solange sie nicht wenigstens partiell verwirklicht ist, sind im Bereich der Differenzierung besonders in den letzten drei



Jahren der Sekundarstufe I Kompromisse nicht zu umgehen. Es sollte in jedem Fall jedoch sichergestellt werden, dass eine äußere Leistungsdifferenzierung keine endgültige und totale ist, sondern partiell immer wieder aufgehoben werden kann.

5.4 Curriculum (Lehrplan)

Es ist einsichtig, dass die i. GS ihre Aufgaben unter Beibehaltung herkömmlicher Lehrpläne und Schulbücher nicht verwirklichen kann. Darum gehört es zu den zentralen Aufgaben einer einen Schulversuch vorbereitenden Planung, neue Curricula zu entwickeln, die sowohl den allgemeinen Zielsetzungen der i. GS entsprechen wie auch den Bedürfnissen und Forderungen der täglichen Unterrichtsarbeit in der Schule gerecht werden. Diese Arbeiten sind allein von „schulinternen“ Arbeitsgruppen nicht zu leisten. Sie bedürfen vielmehr der überregionalen Unterstützung und Koordination. Ansätze einer solchen Zusammenarbeit laufen jetzt auch in Niedersachsen an (zentrale Kommissionen).

Wir empfehlen, im Rahmen der Vorbereitung eines Schulversuchs die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass in Göttingen für ein oder auch für mehrere Fächer bzw. Fachbereiche solche für die Sekundarstufe I bestimmten Curricula erarbeitet werden können. Daran sollten Fachvertreter der Planungsgruppe für die i. GS Göttingen-Geismar, der Pädagogischen Hochschule, der Universität, aber auch Vertreter weiterer Organisationen der Öffentlichkeit (Verwaltung, Parteien etc.) mitwirken. Die Curricula sind schließlich in der praktischen Schularbeit einer wissenschaftlich gesicherten Kontrolle zu unterwerfen.

5.5 Fachbereiche

Wir halten eine Gliederung des Lehrplans, die auf dem Prinzip der traditionellen Fächereinteilung beruht, für überholt und möchten sie ersetzen durch eine Aufteilung in Fachbereiche. Bekanntlich ist die gegenwärtige Einteilung in Unterrichtsfächer weitgehend zurückzuführen auf das System der wissenschaftlichen Disziplinen den Universitäten des 19. Jahrhunderts. So fanden z.B. im Bildungskanon der allgemeinbildenden Schulen die Wirtschafts-, Human- und Sozialwissenschaften kaum Zugang. Die Unterrichtsfächer stehen auch heute noch isoliert nebeneinander, obwohl sie so starke Bezugspunkte zueinander haben, dass sie jedenfalls zeitweise interdisziplinär unterrichtet werden müssten.

Es geht nicht darum, neue Unterrichtsfächer in den allgemeinbildenden Schulen anzusiedeln, sondern die bislang in unseren Lehrplänen unberücksichtigt gebliebenen Ergebnisse aus den genannten Wissenschaften, z. T. auch aus den Fachwissenschaft-

ten, im Unterricht der nachstehend vorgeschlagenen Fachbereiche angemessen zu berücksichtigen.

Tabelle 2: Übersicht der Fachbereiche

Fachbereiche:	Bestehend aus Integration herkömmlicher Fächer:	Und zu erweitern aus Teilbereichen der:
1.Sprachen	Muttersprache, Fremdsprache	kompensatorischer Sprachunterricht; vergleichendes Sprachstudium
2.Mathematik		
3.Naturwissenschaften	Physik, Biologie, Chemie	
4.Gesellschaftslehre	Geschichte (Wirtschafts-), Geographie, Politik, Gemeinschaftskunde, Sexualerziehung, Verkehrserziehung, Religion	Pädagogik Psychologie Soziologie, Recht
5.Technik/Arbeitslehre	Werken u. a.	Technischer Unterricht, Ökonomie, berufliche Grundlehre und berufserzogene Elementarbildung (keine Berufsgrundausbildung)
6.Kunst	Bildnerisches Gestalten Musik	Rhythmik
7.Leibesübungen		

Die einzelnen Fachbereiche unterliegen keinem starren Schema von Zuordnungen durch die herkömmlichen Fächer. Sie sollen im Rahmen der angestrebten „ständigen“ Curriculumreform durch neu hinzutretende Inhalte ergänzt wie auch durch die Herausnahme von Überholtem reduziert werden.

Über den prozentualen Anteil der Fachbereiche auf die Stundenverteilung innerhalb der Jahrgangsguppen werden wir einen gesonderten Vorschlag erarbeiten. Bei der Durchsicht bereits erstellter Stundenpläne für i. GS haben wir allerdings den Eindruck gewonnen, dass der Schüler im Tagesrhythmus zu sehr verplant wird. Es er-



scheint uns angebracht, einen größeren Teil an freien Verfügungsstunden in den Tages- und Wochenrhythmus einzubauen. Während dieser Verfügungsstunden stehen Lehrer zur Beratung der Schüler in den Fachbereichen bereit.

5.6 Unterrichtsplanung – Team-teaching

Planung, Durchführung und Effektivitätskontrolle des Unterrichts in einer i. GS sind ohne neue Formen der Zusammenarbeit zwischen den Lehrern nicht zu lösen.

Diese wiederum setzt die Schaffung eines neuen theoretischen Selbstverständnisses der Lehrer, die an einer Gesamtschule unterrichten wollen, voraus.

Es wird gefordert

- durch die Entwicklung neuer Formen der Differenzierung,
- durch die Notwendigkeit, verbindliche Lernziele zu formulieren und eine daraus resultierende Zusammenstellung von Bildungsinhalten und Unterrichtsmaterialien, an denen die Lernziele verwirklicht werden,
- durch die erforderliche Abstimmung von Unterrichtssequenzen,
- durch die Einrichtung interdisziplinären Unterrichts,
- durch die Notwendigkeit von Lernzielkontrollen auf Jahrgangsstufenebene und die aus solchen Kontrollen resultierenden pädagogischen Konsequenzen,
- durch einen Unterricht in wechselnd starken Gruppen (Klein- und Großgruppen, Einzelarbeit),
- durch das Zusammenfassen von thematisch, interessen- oder leistungsgebundenen Gruppen,
- durch die Notwendigkeit einer aktiven Mitarbeit am Schulversuch,
- durch die Grenzen individueller Belastbarkeit.

Ein auf Lehrerkooperation hin angelegter Unterricht ist charakterisiert durch die genannten Maßnahmen, die gemeinsam geplant, aufeinander abgestimmt, kooperativ durchgeführt und bilanziert werden, wozu Planungs- und Koordinationskonferenzen mit je anderen Intentionen erforderlich sind.

Kooperation, wie sie hier gefordert wird, ist eine Art Vorstufe des team-teaching.

Team-teaching selbst verlangt von allen beteiligten Lehrern die Einordnung in die gemeinsam gefassten (Konferenz-)Beschlüsse, wodurch die individuelle Freiheit zugunsten einer besser durchdachten pädagogischen Konzeption bewusst eingeschränkt wird. Die Organisation des Unterrichts auf dieser Basis wäre anzustreben.

Programmierte Arbeit und Selbsttätigkeit mit individueller Lehrerhilfe werden an der i. GS die Tätigkeiten der Schüler im kooperativ-organisierten Unterricht weitgehend bestimmen.

6. Lehrer

Solange eine der GS-Arbeit adäquate Lehrerbildung nicht verwirklicht ist, sollte sich das Kollegium aus Volksschullehrern, Realschullehrern, Gymnasiallehrern, Gewerbe-schullehrern und Sonderschullehrern (für Tests, Klinikurse, Legastheniker u.a.) zusammensetzen.

Anerkannt wird, dass es weder eine Hierarchie der „Fächer“ noch eine der Lehrer gibt, die abgeleitet wird aus unterschiedlicher traditioneller Ausbildung. Alle Lehrer haben gleiche Rechte und gleiche Pflichten. Wir gehen davon aus, dass die auf Planung, Durchführung und Kontrolle von Unterricht einerseits sowie alle auf Koordinierungs- und Repräsentationsaufgaben ausgerichteten Funktionsbereiche andererseits in der i. GS keine qualitativen Unterschiede erkennen lassen. Das muss Konsequenzen sowohl für die Besoldung wie auch für die Festsetzung des Stundensolls haben.

An einer i. GS sollten nur Lehrer unterrichten, die sich freiwillig zu dieser Schulform entschieden haben. Zu beachten ist, dass von ihnen weiterreichende Fähigkeiten erwartet werden müssen wie Kooperation, Teamarbeit, team-teaching, Beraterfunktion, Mitwirkung an der Curriculumreform u.a. An einer i. GS sollte kein Lehrer eingestellt werden, der sich nicht ausdrücklich zu diesen Arbeitsformen verpflichtet.

Ein Basiskollegium ist mindestens zwei Jahre vor Unterrichtsbeginn – bei vorübergehender Abordnung der Lehrkräfte an andere Schulen – zu bilden. Es ist über den traditionellen Rahmen hinaus zu ergänzen durch weitere Mitarbeiter wie Schulpsychologen, Laufbahnberater, Werkmeister, technische Assistenten, Verwaltungsassistenten, Krankenschwestern und freie Mitarbeiter nach Bedarf.

Es wäre auch wünschenswert, Eltern für die Mitarbeit im Schulalltag zu gewinnen. Sie könnten z.B. bei Freizeitbetreuung, Essensausgabe etc., aber auch für eine der oben genannten Funktionen eingesetzt werden.

Das System traditioneller Schulaufsicht kann der Arbeit der Lehrer an einer i. GS nicht mehr gerecht werden. Es ist zu ersetzen durch eine angemessene horizontale Kontrolle, die innerhalb der einzelnen Fachbereiche vor allem durch die Lehrerteams selbst getragen wird.

Im Rahmen des Schulversuchs empfehlen wir die Integrierung eines Studienseminars für Lehrer aller „Schularten“ der Sekundarstufe I zur Erprobung neuer Formen der Ausbildung in der sog. zweiten Phase (Ausbildungsabschnitt zwischen der ersten



und zweiten Lehrerprüfung bei Volks- und Realschullehrern). Dies erscheint uns auch erforderlich, wenn inzwischen die Reform der Lehrerbildung (z.B. Stufenlehrer) verwirklicht ist.

7. Schulverfassung

Glaubwürdig kann eine i. GS ihre Aufgaben nur verwirklichen, wenn sie in die Lage versetzt wird, sich eine demokratische Schulverfassung zu geben, die den Widerspruch zwischen der überkommenen hierarchischen Verwaltungsstruktur der Schule und einem emanzipatorischen Verständnis von Bildung und Erziehung aufhebt.

Eine solche demokratische Schulverfassung setzt voraus:

- die Mitbestimmung aller Lehrenden und Lernenden bei der Organisation ihrer Arbeit und Interessen;
- die Ersetzung der hierarchischen Schulstrukturen durch Kooperation der beteiligten Gruppen (Streitfälle sind in Schlichtungskommissionen zu lösen);
- die Durchsichtigkeit und Kontrolle der Entscheidungsprozesse;
- die Verbesserung der Organisationsstruktur.

Es gilt also, die Direktorialverfassung durch eine auf der Grundlage von Mitbestimmung beruhende Gesamtschulverfassung zu ersetzen. Diese hat die Zeitwahl *aller* sog. Leiterpositionen zu sichern.

Eine diesen grundsätzlichen Intentionen folgende Schulverfassung sollte von Lehrern der GS in Zusammenarbeit mit Schulverwaltung, Eltern, Schülervertretern, politischen Parteien u.a. im Rahmen des Schulversuchsprogramms erstellt werden.

8. Wissenschaftliche Beratung und Begleitung des Schulversuchs

Die Durchführung eines Schulversuchs ist ohne wissenschaftliche Begleitung und Kontrolle nicht denkbar. Sie hat sich an den Grundsätzen der Empfehlungen der Bildungskommissionen (Deutscher Bildungsrat) für die Einrichtung von Schulversuchen auszurichten.

Wir empfehlen bei der überregionalen Organisation der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen mit i. GS in Niedersachsen für das Göttinger Projekt folgende Schwerpunktbildung:

- Im Bereich der „didaktischen Differenzierung“ empirische Untersuchungen über die Effektivität dieser Differenzierungsform unter kognitiven wie sozialen Aspekten und ggf. Erarbeitung von Vorschlägen zu einer Weiterentwicklung. Dazu gehören Kreativitätsuntersuchungen zur Überprüfung des

Zusammenhanges zwischen Differenzierungsform und Initiative sowie selbstständige Mitarbeit der Schüler.

- Vergleichende Untersuchungen über die Effektivität von Einzelarbeit und Unterricht in Klein- und Großgruppen.
- Entwicklung und Erprobung neuer Teil-Curricula für die Fachbereiche Gesellschaftslehre und Arbeitslehre/Technikunterricht. Im Rahmen der Entwicklung neuer Konzeptionen zur Gesellschaftslehre werden Einstellungsuntersuchungen klären müssen, inwieweit sich die sozialen Einstellungen der Schüler in einer i. GS gegenüber den Schülern im bisherigen Schulsystem unterscheiden (soziale Kooperation, Vorurteilslosigkeit).
- Entwicklung und Erprobung neuer Formen der Leistungsmessung und Beurteilung und Überprüfung der Daten nach schichtspezifischen Gesichtspunkten, um die Frage der intendierten größeren Chancengleichheit an i. GS klären zu können.

Weiter sollten im Rahmen des Schulversuchsprogramms eine

- demokratische Schulverfassung sowie
- neue Formen der Ausbildung von Lehrern z. A. bzw. Referendaren in der sog. „zweiten Phase“ erprobt werden.

Die wissenschaftliche Betreuung durch die Pädagogische Hochschule, Abt. Göttingen, sowie durch das Pädagogische Seminar der Universität Göttingen sollte bereits in einem sehr frühen Stadium des Schulversuchs, spätestens jedoch ein Jahr vor Beginn der Unterrichtstätigkeit, finanziell sowie personell gesichert werden.

Es ist zu bedenken, dass ohne die Bereitstellung ausreichender finanzieller Mittel eine wissenschaftliche Begleitung lediglich deklamatorischen Charakter behält.

9. Grundsätze zur Bauplanung und zum Raumprogramm

Die Gestaltung der Bauplanung und des Raumprogramms hat sich von dem entwickelten pädagogischen und didaktischen Konzept leiten zu lassen, mit anderen Worten, die Zielsetzungen einer i. GS sind, ohne dass sich die Bauplanung ihrer Intentionen annimmt, nicht zu verwirklichen.

Da unser Konzept nicht als ein statisches zu verstehen ist, gilt als zentrale Forderung an die Bau- und Raumgestaltung der Grundsatz der Flexibilität (Anpassungsfähigkeit) und der Variabilität (Veränderbarkeit).

Zunächst sollte beachtet werden, dass das Fachbereichsprinzip auch baulich zu realisieren ist und die Fachbereiche

- Gesellschaftslehre und Sprache



- Mathematik und Naturwissenschaften
- Kunst (Bildnerisches Gestalten) und Arbeitslehre/Technikunterricht
- Arbeitslehre und Naturwissenschaften und Gesellschaftslehre sinnvoll einander zugeordnet sowie die Verkehrswege zu den zentralen Einrichtungen wie Bibliotheken, Sprachlabor, Verwaltung etc. kurz gehalten werden;
- die additiv gereihten Klassenräume zu ersetzen sind durch Raumeinheiten, die durch Stützraster und versetzbare Montagetrennwände bzw. Regalsysteme den wechselnden pädagogischen und didaktischen Anforderungen angepasst werden können;
- wirksame Lösungen der Schallisolation den Geräuschpegel niedrig halten;
- das Mobiliar möglichst beweglich sein sollte;
- durch die Entwicklung neuer Unterrichtsmedien optischen, akustischen und elektronischen Charakters spezifische Anforderungen an die Raumgestaltung entstehen;
- eine deutliche Tendenz zur Individualisierung durch programmierten Unterricht zunehmend mehr Einzelarbeitsplätze erfordert (nach einer Schätzung sind 70 – 80% des Lehrstoffes der Schulen programmierbar);
- der Ganztagsunterricht eine Reihe von Konsequenzen für den Schulbau hat (siehe Nr. 4.4);
- die GS durch ein vielfältiges „auerschulisches“ Bildungsangebot (Erwachsenenbildung) und die Bereitstellung ihrer Einrichtungen zur Freizeitbeschäftigung ein Kommunikationszentrum für Geismar werden sollte;
- keine moderne Schule ohne eine ausreichend große Lehrschwimmhalle gebaut werden sollte;
- durch die Integrierung eines Studienseminars für die zweite Phase der Lehrerbildung zusätzlicher Raumbedarf entsteht;
- ein Raum für die Einrichtung einer Kindergartengruppe für Kinder des Lehr- und Verwaltungspersonals sowie unter dem Gesichtspunkt einer erweiterten Funktion als Kommunikationszentrum (für Geismar) sinnvoll wäre.

10. Weitere Schritte

Der vorliegende Strukturplan ist als „Arbeitspapier“ zu betrachten. Er soll den zuständigen politischen Gremien sowie dem Schulträger als Diskussions- und Entscheidungsgrundlage dienen.



Nach vollzogener politischer Zustimmung zu einem Schulversuch mit einer integrierten Gesamtschule für den Bereich der Sekundarstufe I in Göttingen-Geismar empfehlen wir die Bildung von Planungs- und Arbeitsgruppen, die sich mit den vielfältigen Detailproblemen einer Schulversuchsvorbereitung zu befassen hätten. Als sachliche Ausgangsbasis dieser Vorbereitungsarbeit sollten die in diesem Papier skizzierten Grundsätze gelten. Es ist einsichtig, dass eine solche Planungsarbeit von Lehrern nicht zusätzlich neben der vollen Unterrichtstätigkeit geleistet werden kann.

8.2 Anhang Nr. 2

8.2.1 Kriterien für die Bestimmung der Anzahl der Züge einer Integrierten Gesamtschule

Bei der Entscheidung über die Anzahl der Züge für eine Gesamtschule müssen eine Reihe von Faktoren berücksichtigt werden. Dazu gehören

- der Bedarf an Schülerplätzen,
- die Grundstücksgröße,
- schulorganisatorische und didaktische Aspekte,
- die Relation von Raumbedarf und Anzahl der Schüler,
- der Ausnutzungsgrad der Räume und Fachräume,
- die räumliche Nähe anderer Schulen,
- der Kostenfaktor.

Im Folgenden soll versucht werden, Kriterien zu erarbeiten, die als Entscheidungshilfe dienen können.

1. Bedarf an Schülerplätzen

Der Landkreis Göttingen²⁰⁶ hat in einer Broschüre aus dem Jahre 1966 auf die prekäre Schulraumnot vor allem für Realschulen und Gymnasien in Göttingen aufmerksam gemacht. Durch den Ausbau der vorhandenen Schulen und die Gründung eines weiteren Gymnasiums konnte der Fehlbestand aber nur teilweise aufgefangen werden, da in den letzten Jahren die Übergänge der Volksschüler auf die weiterführenden Schu-

²⁰⁶ Vgl. Schulraumnot in Göttingen – Raumprobleme der Göttinger weiterführenden und berufsbildenden Schulen zu Beginn des Schuljahres 1966/67



len stark zunahmen²⁰⁷ und die Wohnbevölkerung im Stadt- und Landkreis kontinuierlich anwuchs²⁰⁸.

Bei einer langfristigen Planung sollte davon ausgegangen werden, dass das Einzugsgebiet einer Gesamtschule unter Hinzuziehung der angrenzenden Landgemeinden identisch mit dem Wohnquartier ist, in dem ihr Standort liegt. Aus diesem Grunde muss auch die Einwohnerentwicklung in Geismar berücksichtigt werden, selbst wenn die Gesamtschule zunächst als freie Angebotsschule ausgeschrieben wird. Genaue Daten sind aus der Tabelle 3 zu entnehmen. Nach dem Stand vom Oktober 1970 gab es in Geismar 14.836 Einwohner. Die jährliche durchschnittliche Zuwachsrate der letzten 10 Jahre betrug ca. 800 und der prozentuale Anteil der unter 15-Jährigen 21,7% (Anteil im gesamten Stadtgebiet 17,1%). 1970 gab es im Ortsteil Geismar 271 Schulanfänger.

Anhand dieser wenigen Daten kann selbstverständlich keine Entscheidung über die erforderliche Größe der Gesamtschule getroffen werden. Dazu wäre eine umfassende und detaillierte Schulentwicklungsplanung Voraussetzung, die den gesamten Stadt- und Landkreis einbezieht. Wir meinen aber, dass aufgrund der aufgezeigten Entwicklungstendenzen keine Schule mit weniger als acht Zügen, also für wenigstens 240 Schüler je Jahrgang, gebaut werden sollte. Unter der hypothetischen Annahme, dass alle Schüler des Einschulungsjahrganges 1970 in Geismar bei einem möglichen Unterrichtsbeginn der Gesamtschule im Jahre 1974 für diese Schule angemeldet würden, müssten bereits 31 Schüler abgewiesen werden.

2. Grundstücksgröße

Das zur Verfügung stehende Grundstück misst 87.000 m². Die Niedersächsischen Schulbaurichtlinien von 1969 legen für voll ausgebaute Schulen eine Richtzahl von 30 m²²⁰⁹ für den Flächenbedarf der Sportstätten zugrunde. Dieser Satz entspricht auch dem im Berliner Schulentwicklungsplan angesetzten Wert, der allerdings anders aufgeschlüsselt ist = 25 m² Grundfläche und 5 m² Sportfläche pro Schüler.

Nach diesen Zahlen würden für eine

- | | |
|--|-----------------------|
| - achtzügige Gesamtschule mit 1.440 Schülern | 43.200 m ² |
| - zehnzügige Gesamtschule mit 1.800 Schülern | 54.000 m ² |

²⁰⁷ Siehe dazu Tabelle 3 + 4 (im Schuljahr 1969/70 betrug der Anteil 55,2% im Verhältnis zu den Lebendgeborenen des Jahres 1958/59)

²⁰⁸ Siehe dazu Tabelle Nr. 1 + 2.

²⁰⁹ Vgl. Niedersächsische Schulbaurichtlinien von 1969, Seite 2

-
- zwölfzügige Gesamtschule mit 2.160 Schülern 64.800 m²

benötigt. Unter diesem Aspekt ist also der Entscheidungsspielraum nicht eingeeignet, selbst nicht bei Berücksichtigung des durch einen Ganztagsunterricht entstehenden vermehrten Flächenbedarfs.

3. Schulorganisatorische und didaktische Aspekte

Die Gesamtschule kann ihre Ziele nur verwirklichen, wenn sie in die Lage versetzt wird, auf der Grundlage der individuellen Lernbedürfnisse der Schüler ein umfassendes und differenziertes Kursprogramm anzubieten. Darum darf die Schülerzahl je Jahrgangsstufe und damit auch die Anzahl der zur Verfügung stehenden Lehrer nicht zu gering sein, andererseits muss die Jahrgangsstufe als Bezugsebene für Schüler und Lehrer überschaubar bleiben. Aus diesen Überlegungen folgt, dass vier- und sechszügige Organisationsformen unter dem Aspekt der Differenzierung wie des Kursangebotes zu klein bemessen und Systeme mit zehn und mehr Zügen an Überschaubarkeit verlieren.²¹⁰

Eine ungerade Zügigkeit ist nach H. Mastmann/W. Flössner²¹¹ grundsätzlich zu vermeiden. Die Autoren berufen sich dabei auf zweijährige Gesamtschulerfahrungen in Berlin. Dies gilt nach ihren Angaben auch für sechs und zehn Züge, weil hier durch Teilung ungerade Zahlen entstehen. Als optimale Größe bietet sich demnach unter organisatorischem Aspekt ein achtzügiger Aufbau an, also 240 Schüler je Jahrgangsstufe. Da organisatorische und didaktische Probleme in einer engen Wechselbeziehung stehen, würden von einer solchen Entscheidung zugleich auch positive Einflüsse auf den Unterricht selbst ausgehen.

4. Relation von Raumbedarf (in m²) und Anzahl der Schüler

Nach der bereits zitierten Untersuchung von Mastmann/Flössner beeinflusst die Anzahl der Züge der Schule den errechenbaren Flächenbedarf an Unterrichtsräumen, Fachräumen, Aufenthaltsräumen etc. pro Schüler. Die Autoren kommen zu folgendem Ergebnis²¹²:

²¹⁰ Vgl. H. Mastmann/W. Flössner, Schulstruktur und Raumprogramm, in: Gesamtschule, 1/1970, Seite 23

²¹¹ Vgl. ebd.

²¹² Vgl. ebd., Seite 24



Tabelle 3: Raumbedarf in Abhängigkeit von der Schülerzahl

Züge	Gesamtschülerzahl	Fläche pro Schüler (ohne Turnhalle)
4	720	7,16 m ²
6	1080	6,27 m ²
8	1440	6,28 m ²
10	1800	6,35 m ²
12	2160	6,04 m ²

Zugrunde gelegt wurde der Bedarf einer integrierten Mittelstufe (5. – 10. Schuljahr) bei Ganztagsbetreuung sowie ein Unterricht, der nicht konsequent nach dem Fachbereichsprinzip organisiert war. Die Bereiche Mathematik, Gesellschaftslehre und Sprache wurden in sog. allgemeinen Unterrichtsräumen unterrichtet.

5. Ausnutzungsgrad der Räume und Fachräume

In einer Studie der Bildungskommission²¹³ weist P. Sievert nach, dass mit zunehmender Schulgröße der Raumbedarf relativ abnimmt. Die prozentuale Raumeinsparung bei Gesamtschulen mit Ganztagsunterricht und „Mischdifferenzierung“²¹⁴ in Abhängigkeit von der Zahl der Züge beim Fachraumprinzip zeigt folgende Ergebnisse:

²¹³ Vgl. Peter Sievert, Deutscher Bildungsrat – Gutachten und Studien, Bd. 13, Seite 90ff.

²¹⁴ Der Terminus „Mischdifferenzierung“ wird von Sievert nicht näher erläutert. Wir nehmen an, dass er unter diesen Begriff eine flexible Differenzierung fasst, da er in Abgrenzung dazu von Differenzierung in Kern- und Leistungsniveaus spricht.



Tabelle 4: Raumeinsparung in Abhängigkeit von der Zügigkeit

Züge	Raumeinsparung in % ²¹⁵
6	0,0
8	0,8
10	7,0
12	8,1
20	10,4

(Als Berechnungsgrundlage ist die sechszügige Gesamtschule = 100% gesetzt worden. Schüler pro Zug generell 30).

Zwölfzügige Gesamtschulen sind unter diesem Aspekt eine optimale Größe; die mögliche Raumeinsparung erhöht sich bei größeren Systemen nur noch minimal.

Die von Sievert ermittelten Ergebnisse zur Raumnutzung zeigen – bei einer Organisation nach dem Fachraumprinzip – eine vergleichbare Tendenz:

Mögliche durchschnittliche prozentuale Raumnutzung der Gesamtschule ohne Ganztagsunterricht bei einer angenommenen Maximalauslastung von 34 Wochenstunden²¹⁶.

Tabelle 5: Durchschnittliche prozentuale Raumnutzung

Züge	bei Klassenraumprinzip	bei Fachraumprinzip
6	62,73	84,15
8	61,25	84,81
10	63,71	90,00
12	64,10	90,95
20	63,17	92,86%

Diese Gegenüberstellung macht deutlich, dass das Fachraumprinzip nicht nur aus pädagogischen, sondern auch aus ökonomischen Gründen dem Klassenraumprinzip unbedingt vorzuziehen ist.

²¹⁵ P. Sievert, a.a.O., Seite 173

²¹⁶ Vgl. P. Sievert, a.a.O., Seite 145/146, Tabelle 7 und 8



Die Werte stehen natürlich in einem bestimmten Verhältnis zur Methode der Differenzierung sowie auch zur Anordnung und Aufteilung der Räume selbst. Bei der Anwendung einer flexiblen Differenzierung und „offenen“ Raumanordnung lassen sich die Werte für die sechs- und achtzügigen Formen sicher verbessern.

Zunächst scheint allerdings unter ökonomischem Aspekt eine zehn- oder zwölfzügige Gesamtschule die optimale Größe zu sein.

Die effektive Raumnutzung wird natürlich durch einen Ganztagsunterricht wie unter der intendierten Voraussetzung, dass Schule zugleich kommunales Bildungs-, Freizeit- und Kommunikationszentrum sein sollte, wesentlich erhöht.

Nach dem zusammenfassenden Ergebnis von Sievert ist, ausgehend vom Raumbedarf, die Einrichtung von Ganztags Gesamtschulen mit Fachraumprinzip die ökonomisch günstigste Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem mit Halbtagsunterricht.²¹⁷

Als Berechnungsgrundlage dienten der Untersuchung die Schulbaurichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen. Da diese keine verbindlichen Angaben über das Raumprogramm von Gesamtschulen enthalten, wurde ihr Bedarf mathematisch ermittelt.²¹⁸ Die Daten können also lediglich eine Tendenz aufzeigen, sie dürfen nicht absolut gesehen werden.

6. Räumliche Nähe anderer Schulen

Die räumliche Nähe anderer bereits bestehender oder geplanter Schulen kann bei der Erörterung des entstehenden Problems aus mehreren Gründen relevant werden:

- durch eine wünschenswerte Kooperation benachbarter Schulen bei der Lösung gemeinsamer pädagogischer Probleme, die aber mit zunehmender Größe des Systems gefährdet wird;
- durch mögliche gemeinsame Benutzung des Außengeländes, der Sportanlagen, der Schwimmhalle oder anderer technischer Einrichtungen, wie z.B. eines Computers;
- durch mögliche Teilintegration des Unterrichts z.B. bei Spezialkursen;
- durch die Verkehrssituation, besonders bei gemeinsamem Unterrichtsbeginn.

An das für die Gesamtschule vorgesehene Gelände schließen bereits zwei Volksschulen an:

²¹⁷ Vgl. P. Sievert, a.a.O., Seite 104

²¹⁸ Vgl. P. Sievert, a.a.O., Seite 69

-
- die Hauptschule²¹⁹ „Geismar I“ mit 13 Unterrichtsklassen und 384 Schülern
 - die Grundschule „Geismar II“ mit 15 Unterrichtsklassen und 463 Schülern²²⁰
Insg. 847 Schüler

Geplant ist ferner eine mehrzügige Sonderschule, ca. 250/300 Schüler.

Es ist also davon auszugehen, dass neben den Schülern der Gesamtschule noch weitere 1100 Schüler in räumlicher Nähe zentriert werden.

- Bei einer achtzügigen Gesamtschule wären es dann insg. ca. 2500 und
- bei einer zwölfzügigen Gesamtschule ca. 3300 Schüler.

In der Bundesrepublik gibt es noch keine – uns bekannten – Erfahrungen über Probleme, die durch Zentrierung eines vergleichbaren Schulkomplexes entstehen; es ist aber sicher, dass organisatorische Probleme mit der Größe des Systems zunehmen und damit entsprechend die Chance zu einer für dringend erforderlich gehaltenen effektiveren Zusammenarbeit unter den verschiedenen Schulsystemen abnimmt. Unter diesem Aspekt wäre einer achtzügigen Gesamtschule der Vorzug zu geben.

7. Kostenfaktor

Das relative Kostenverhältnis in Bezug zur Größe einer Gesamtschule ist in Tendenzen aus den unter Pkt. 4 und 5 gemachten Ausführungen abzuleiten. Über die absoluten Kosten können so lange keine brauchbaren Angaben gemacht werden, wie der Schulbau in seinen Grundstrukturen nicht standardisiert ist.

Kostenvergleiche²²¹ zwischen dem dreigliedrigen Schulsystem in Bayern und Gesamtschulen mit Ganztagsunterricht in Berlin zeigen keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Investitionsbedarfs. In größeren Systemen, die als Ganztagschule geplant sind, können die Raumkapazitäten besser auf den Unterrichtsbedarf abgestellt werden, was zu einer Einsparung von 10 – 15% an Unterrichtsräumen im Vergleich zum traditionellen Schulsystem führen kann und damit die erforderlichen Mehrausgaben für Aufenthaltsräume, Küche etc. kompensiert.²²²

²¹⁹ Unter einer langfristigen Schulplanung könnte diese Hauptschule mit der bereits bestehenden Grundschule (Geismar II) zu einer 6- bis 8-zügigen Grundschuleinheit mit Vorschulklassen umorganisiert werden.

²²⁰ Stand 15. 10. 1970 – Angaben des Landkreises Göttingen

²²¹ Mock, Richard, in: Hitpaß/Laurien/Mock, Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule? Seite 97ff.

²²² Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Seite 311f. Siehe auch: betrifft Erziehung 3/70, Seite 12



8. Zusammenfassung

Wenn wir mit Mastmann eine ungerade Zügigkeit ausschalten, bieten sich unter Reflexion auf die vorgegebenen kommunalen Bedingungen als Ergebnis die achtzügige und die zwölfzügige Gesamtschule als Alternativen an.

Die ökonomischen Faktoren deuten in ihrer Tendenz auf eine zwölfzügige Gesamtschule hin, während unter pädagogischem wie organisatorischem Aspekt eine achtzügige Gesamtschule die optimalere Größe zu sein scheint.

Dabei ist ausdrücklich auf den hypothetischen Charakter dieser Aussage hinzuweisen, das vorliegende Material lässt aber gegenwärtig noch keine exakteren Schlüsse zu.

Es ist ohnehin noch weitgehend an der traditionellen Organisation in Klassen – bezüglich der Räume und der Schüler – orientiert. Überlegungen zum Schulbau und zur Schulorganisation für die IGS werden zukünftig wohl mehr von der absoluten Zahl der Schüler je Jahrgangsstufe auszugehen haben und nicht von der Zahl der Züge.

Eine Entscheidung sollte sich von dem primär pädagogischen Auftrag, den eine Schule zu erfüllen hat, leiten lassen.

9. Schlussbemerkung

Die vorliegende Arbeit wird nur dann den ihr durch die Formulierung des Themas vorgegebenen Zweck erfüllen können, wenn sie während der noch bevorstehenden Planungsphase für das IGS-Projekt in Göttingen-Geismar und natürlich erst recht mit Beginn des Unterrichts an dieser Schule einer ständigen, an wissenschaftlicher Forschung besonders im Hinblick auf bereits begonnene IGS-Versuche im In- und Ausland orientierten Ergänzung, Erweiterung und Korrektur unterzogen wird.

In diesem Sinne möchte diese Arbeit ein Arbeitspapier sein.

Anmerkung:

Die Anhänge 3: „Statistische Angaben“ und 4: „Vorschlag zur Stundenverteilung und zur Gliederung des Tagesablaufes in Unterricht und Freizeiten“, der Originalfassung sind in dieser Abschrift nicht übernommen. Die Originalfassung ist, wie oben bereits erwähnt, in der Göttinger Universitätsbibliothek einzusehen.



10. Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN, FRANK/MEYER, H. L. (HRSG.): Curriculumrevision; Möglichkeiten und Grenzen, München 1971
- ADORNO, TH. W.: Tabus über dem Lehrberuf, in: Neue Sammlung, 5. Jahrgang 1965
- AEBEL, REINER/SOMMER, HELMUT: Pädagogische Konzeption und Organisation des Wahlpflichtfaches „Technik und Wirtschaft“ in der Mittelstufe der Thomas-Mann-Gesamtoberschule Berlin, in: Gesamtschule, Heft 3, 1970
- BECHERT, GÜNTER (HRSG.): Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Weinheim 1971
- BECK, J.: Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft? In: Erziehung in der Klassengesellschaft, Einführung in die Soziologie der Erziehung, München 1970
- BECKMANN, H. K.: Darstellung und Analyse des Schulwesens in der BRD. – Funkkolleg Erziehungswissenschaft – Studien-Begleitbrief 2, Erziehungswissenschaftliches Seminar der Universität Marburg, Weinheim 1969
- BLOOM, BENJAMIN S.: Alle Schüler schaffen es, in: „betrifft Erziehung“, 11/1970
- Borchers, H./Krämer, H.: Probleme des Mathematikunterrichts in der Gesamtschule, in: Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Hrsg. G. Bechert, 1971
- BURST, LICHTER, MONO, OETTINGER, SCHWARZ: Weinheimer Gesamtschul-Curricula (Quelle & Meyer), Heidelberg 1971
- CORRELL, WERNER: Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation, Reihe B, 1969
- CUBE, FELIX V.: Gesamtschule, aber wie? Manuskripte des Deutschlandfunks vom 27. 11. 70, 4. 12. 70, 11. 12. 70, 18. 12. 70, 8. 1. 71
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, 1. Auflage 1970
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Empfehlungen der Bildungskommission Stuttgart, 1969
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Differenzierung im Sekundarschulwesen, 2. Auflage 1969, Band 3
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Begabung und Lernen, Stuttgart 1968, 5. Auflage 1970, Band 4
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969, 1. Auflage, Band 12
- EDELHOFF, CHRISTOPH: Bewegliche Differenzierung im Englischunterricht der Phase des fundamentalen Spracherwerbs, in: Gesamtschulen-Informationsdienst, PZ. Heft 2, 1971
- EDELSTEIN, WOLFGANG: Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule, Entwicklung und Struktur, Frankfurt am Main 1967
- ELLERS, DORIS: Curriculumentwicklung in den USA, in: „betrifft Erziehung“, Heft 2, 1971
- ELLWEIN, THOMAS: Die verwaltete Schule, in: Das Argument – Berliner Hefte für Probleme der Gesellschaft, 31, 6. Jahrgang 1964, Heft 4
- EVERS, C. H. U.A.: Halt beim Rückstoß-Prinzip? In: „betrifft Erziehung“, Heft 3, 1971

-
- FLATOW, S. V. U.A.: Materialien zum Problem der ökonomischen Implikation von Schulreformen in der BRD, in: Erlanger Bildungsökonomie, WS 1969/70
- FLECHSIG, K. H. U.A.: Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: Programmieretes Lernen – Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung 1/1970
- FLECHSIG, K. H. U.A.: Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule – Unterrichts- und Schulorganisation, in: Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat – Gutachten und Studien Bildungskommission, Band 4, 3. Auflage, 1969
- FLECHSIG, K. H./RITTER, U. P.: Blick-punkt- Hochschuldidaktik 8, Konstanzer Werkstattseminar, 1970
- FROMMBERGER, ROLFF/SPIESS: Gesamtschule – Wege zur Verwirklichung, Braunschweig 1969
- FROMMELT, BERND: Das Problem der Differenzierung an Gesamtschulen, in: Informationen zur Gesamtschule, Arbeitspapiere für die Praxis III, Der Hess. Kultusminister, ohne Datum
- FÜRSTENAU, PETER: Soziologie der Kindheit, Gesellschaft und Erziehung, Teil III, Heidelberg 1969
- FÜRSTENAU, PETER: Neuere Entwicklung der Bürokratieforschung und des Schulwesens, in: Neue Sammlung, 7. Jahrgang, 1967
- GAMM, HANS-JOCHEN: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970
- GEIBLER, ERICH E./KRENZER, R. PH./RANG, ADALBERT: Fördern und Auslesen – eine Untersuchung an hessischen Schulen mit Förderstufe, 1967, 2. Auflage
- GIESECKE, HERMANN: Unterrichtsziele im Sozialkundeunterricht in der differenzierten Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien, Bd. 12, Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969
- GOEHRKE, KLAUS: Dient die Gesamtschule der Demokratisierung? In: Gesamtschul-Informationen, Pädagogisches Zentrum Berlin, 1, 1971
- HARGREAVES, DAVID H.: Social Relations in a Secondary School, London 1967
- VON HENTIG, HARTMUT: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, 1. Auflage, Stuttgart 1969, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage 1969
- VON HENTIG, HARTMUT: Die Sache und die Demokratie, in: Neue Sammlung, Heft 2, 1969
- HITPAß, JOSEF/LAURIEN, HANNA-RENAME/MOCK, RICHARD: Dreiegliedertes Schulsystem oder Gesamtschule? Bamberg 1970
- HOPF, WULF/PREUSS-LAUSITZ, U.: Probleme der Gesamtschule, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Köln., 3/1970
- HUBER, LUDWIG: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD, in: Neue Sammlung, Heft 2, 1971
- HUHSE, KLAUS: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung, Studien und Berichte, Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin 1968



- HUSÉN, TORSTEN/BOALT, GUNNAR: Begabung, Interesse und Differenzierung, in: „betrifft Erziehung“, Heft 2, 1969
- INGENKAMP, KARLHEINZ: Zur Problematik der Jahrgangsklasse, Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Band IX, Weinheim/Berlin/Basel 1969
- INGENKAMP, KARLHEINZ: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests, in: Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat, Bd. 4, 3. Auflage 1969
- JÜTTNER, E.: Die Reform des schwedischen Gesamtschulsystems, in: Gesamtschule, Heft 4, 1970
- KABNER, P.: Überlegungen zum Gesellschaftskundeunterricht an Gesamtschulen, in: Gesamtschulen-Informationsdienst, Heft 1, 1971
- KLAFKI, WOLFGANG/RANG, ADALBERT/RÖHRS, HERMANN: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School, Das Pädagogische Forum, Braunschweig 1970
- KLAFKI/SCHULZ/KAURMANN: Arbeitslehre in der Gesamtschule, Weinheim/Berlin/Basel 1969, 4. Auflage 1970
- KLAFKI, WOLFGANG: Integrierte Gesamtschule, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1968
- KLAFKI, WOLFGANG: Die Problematik der pädagogischen Institutionen: Die Analyse der Binnenstruktur, in: Funkkolleg Erziehungswissenschaften – Studienbegleitbrief 2, Weinheim 1969
- KLAFKI, WOLFGANG: Curriculum-Tagung 18./19. 4. 1969 in Kassel, Reinhardswaldschule, Red. Bearbeitung: K. Chr. Lingelbach
- KNAB, DORIS: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in: „betrifft Erziehung“, Heft 2, 1971
- KNAB, DORIS: Curriculumforschung und Lehrplanreform, in: Mitteilungen der Kommission zur Reform der Hess. Bildungspläne, Heft 1, Nov. 1969
- LENGERT, RUDOLF: Politik der Schulreform im Teufelskreis der Kompromisse, Aktuelle Pädagogik, Neuwied und Berlin 1969
- LINGELBACH, K.: Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung in Hessen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, 1971
- LOHMANN, JOACHIM: Perspektiven einer Schulstruktur, in: Gesamtschulen Informationsdienst, P. Z., Heft 3, 1970
- MASTMANN, HORST: Wie hätten Sie's denn gern? In: Gesamtschule, Heft 1, 1971
- MASTMANN, HORST/FLÖSSNER, WOLFRAM: Schulstruktur und Raumprogramm, in: Gesamtschule, Heft 1, 1970
- MASTMANN, HORST/FLÖSSNER, WOLFRAM/TESCHNER, WOLFGANG-P. u.a.: Gesamtschule. Ein Handbuch der Planung und Einrichtung, Schwalbach bei Frankfurt a.M., 1968
- MOLLENHAUER, KLAUS: Erziehung und Emanzipation, Polemische Skizzen, München, 3. Auflage 1970
- ORRING, JONAS: Die Schule in Schweden, SÖ-förlaget/Skolöverstyrelsen, Stockholm 1967
- PICHT, GEORG: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten-Fr. i. Br., 1964

-
- RANG, ADALBERT/SCHULZ, WOLFGANG: Die differenzierte Gesamtschule, Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Band 8, München 1969
- RASCHERT, JÜRGEN: Nah- und Fernziele der Gesamtschule, in: „betrifft Erziehung“ 4/1969
- ROBINSOHN, S. B.: Ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung, in: Achtenhagen, F. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, 1971
- ROBINSOHN, SAUL B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Aktuelle Pädagogik, Neuwied am Rhein und Berlin, 2. durchgesehene Auflage 1970
- RÖSCHMANN, B.: Franz., Latein, TNW als Wahlpflichtfächer in der 7. Klasse einer Gesamtschule, in: Gesamtschule, Heft 2, 1971
- ROTH, HEINRICH: Revolution der Schule – Die Lernprozesse ändern – Reihe A, Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, 1969
- SANDER, THEODOR/ROLFF, HANS-G./WINKLER, GERTRUD: Die Demokratische Leistungsschule, Auswahl Reihe B, 11/12, Hannover 1967, 2. Auflage 1969
- SCHITTKO, KLAUS: Zur Frage der Differenzierung in der Gesamtschule, unveröffentlichtes Manuskript, ohne Datum
- SCHMIDT, ULRICH: Gesamtschule Fröndenberg = Großgruppenunterricht und team-teaching, in: Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, hrsg. v. G. Bechert, 1971
- SCHULTZE, W.: Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg vom Gymnasium, Frankfurt a.M. 1964
- SCHWARTZ, ERWIN: Funktion und Reform der Grundschule, in: Information des Hess. Instituts f. Lehrerfortbildung, Heft 1, Seite 17ff.
- WIENKNECHT, HELMUT: Integration in der Schule, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 9, 1970
- SIEVERT, PETER: Raum- und Lehrerbedarf in Gesamtschulen, in: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien, Bd. 13, 1. Auflage 1970
- STIMPEL, HANS-MARTIN: Schüler, Lehrerstudenten und Politik. Ein internationaler Vergleich, Göttingen 1970
- STRICH, WOLFGANG: Stoffplan für das Fach „Form und Farbe“ an der Walter-Gropius-Schule in Berlin, in: Gesamtschule, 1971, Heft 2
- THOMAS, K.: Schichten und Klassen, vervielfältigtes Vorlesungsmanuskript, S.S. 1969, Universität Göttingen, Soziologisches Seminar
- TÜTKEN, H.: Curriculum und Begabung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 3, 1970
- VOGT, HARTMUT: Schulreform. Lehrplanrevision und Lernzielbestimmung – Deutschland Archiv Nr. 2, in: Mitteilungen der Kommission zur Reform der Hess. Bildungspläne, Heft 2, Febr. 1970
- WALZ, URSULA: Soziale Reife in der Schule. Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit, Berlin 1960
- WEIZSÄCKER, C. C. V.: Überlegungen zur Demokratisierung des Bildungswesens in der BRD, in: betrifft Erziehung, 1/1969
- WILHELM, THEODOR: Demokratie in der Schule, Paedagogica Bd. 7, Göttingen 1970



Verschiedenes Material:

Bildungsbericht 70: Die Bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1970

Entwurf einer Schulverfassung für die Ernst-Reuter-Schule, Gesamtschule in der Nordweststadt, vervielfältigtes Manuskript, ohne Datum. Informationsdienst des Pädagogischen Zentrums – Gesamtschul-Informationen, Heft 3, 1970

Gesamtschulen. Informationsdienst, Pädagogisches Zentrum, ab Heft 1, 1969

Gesamtschule – Zeitschrift für ein modernes Bildungssystem, ab 2. Jahrgang, Heft 1

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland

Informationsschrift des Niedersächsischen Kultusministeriums über die Orientierungsstufe, ohne Datum

Richtlinien für die Schulen in Niedersachsen, Realschulen, vom 18. 12. 1969

Schulbaurichtlinien des Landes Niedersachsen für die allgemeinbildenden Schulen vom 3. Oktober 1969

Schulraumnot in Göttingen, Raumprobleme der Göttinger weiterführenden und berufsbildenden Schulen zu Beginn des Schuljahres 1966/67, hrsg. vom Landkreis Göttingen

Der Hessische Kultusminister:

Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen – Bericht der „Vorbereitenden Kommission“ unter Leitung von W. Klafki, ohne Datum

Curriculumtagung in Kassel, Reinhardswaldschule, 18./19. 4. 1969 – Red. Bearbeitung: K. Chr. Lingelbach

Mitteilungen der Kommission zur Reform der Hess. Bildungspläne

Heft 1 – November 1969

Heft 2 – Februar 1970

Heft 3a – Mai 1970

Heft 3b – Mai 1970

Heft 3c – April 1971

Informationen Gesamtschule

a) Differenzierung

b) Unterrichtsplanung

c) Unterrichtsablauf in Verbindung mit den neuen Schulbaurichtlinien

Informationen zur Gesamtschule – Arbeitspapiere für die Praxis, III

Inform. Gesamtschule – Gesellschaftslehre

Inform. Gesamtschule – Fachbereich: Deutsch-Unterricht

Inform. Gesamtschule – Fachbereich: Polytechnische Bildung

Inform. Gesamtschule – Fachbereich: Unterricht – Englisch Klasse 7

Inform. Gesamtschule – Schwerpunkt: Differenzierungsprobleme im Englischunterricht ab 8. Schuljahr



Hessische Lehrplankommission

I. Projekt – Urlaub

II. Projekt – Wohnen

IV. Projekt – Information durch Zeichen





Teil II





**Daten, Zahlen, Fakten und Weichenstellungen aus
den Anfängen der Planung für eine Integrierte
Gesamtschule in Göttingen – Geismar bis zum
Unterrichtsbeginn im Sommer 1975 –
Erinnerungen an eine bildungspolitisch aufregende
und innovative Zeit-**

**Zusammengetragen von
Peter Brammer,
Leiter der Planungsgruppe für eine Gesamtschule in Göttingen – Geismar
von 1971 bis 1975 und
Schulleiter der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule,
IGS – Göttingen- Geismar von 1975 bis 2002.**

„Kein Schüler darf verloren gehen –
kein Schüler soll ohne Abschluss die Schule
verlassen“.

(Sommer 1973 – im Garten des Pädagogischen Seminars
in der Wagnerstraße – Diskussion Planungsgruppenmitglieder und SIGS“)

-Eine Ergänzung zu vorliegenden Veröffentlichungen-

Quellen: vor allem Akten der Planungsgruppe ab 1970 bis 1975



Inhaltsverzeichnis

1. Zur Einleitung	171
2. Die Zeit vor der offiziellen Einrichtung der Planungsgruppe bis einschließlich 1970 : Daten, Zahlen, Fakten	173
3. Das Planungsjahr 1971	177
4. Das Planungsjahr 1972	180
5. Das Planungsjahr 1973	183
6. Das Planungsjahr 1974	189
7. Das Planungsjahr 1975 bis zum Unterrichtsbeginn am 11. August 1975	192
8. Wichtige Erfahrungen und Weichenstellungen im Schulentwicklungsprozess bis 1975	194
9. Zitate aus: Peter Brammer „Entwurf eines Strukturplanes für die integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I- konkretisiert an einem Planungsbeispiel“ Diplomarbeit 1971.....	196
10. Einige zentrale Daten und Ereignisse, die den Schulentwicklungsprozess nach 1975 beeinflusst haben	200
11. Ein ganz persönlicher Kommentar.....	203
12. Schulentwicklung am Beispiel der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule -IGS- Göttingen-Geismar. Vorschlag für eine inhaltliche Systematisierung der Schulkonzeptentwicklung in der Planungsphase.	209
13. Abkürzungen	212
14. Literatur und Quellenverzeichnis.....	213

1. Zur Einleitung

Als sich im März 1970 sechzehn Lehrerinnen und Lehrer aus Göttinger Schulen und aus der Universität im Sozioöconomicum zusammenfanden, um einen „Arbeitskreis Gesamtschule“ zu gründen, konnten sie nicht ahnen, dass es fünf Jahre dauern würde, bis in Göttingen zwei Gesamtschulen ihren Unterrichtsbetrieb mit den 5. Klassen aufnehmen konnten.

Eigene Erfahrungen in der Konzeptentwicklung einer **Neuen Schule** hatte zunächst niemand, wohl aber z.T. längere Unterrichtserfahrungen an den verschiedenen Schulformen des gegliederten Schulsystems. Die tragenden Leitideen der damals beteiligten Akteure waren: Mehr Chancengleichheit, Partizipation, eine Alternative zum gegliederten Schulsystem entwickeln, eine gerechtere Schule für alle Schüler.

Die erste Hälfte der 70-er Jahre war in Niedersachsen für Schulplaner eine Zeit mit großen Freiräumen, eine Zeit, die Kreativität und **Neues Denken** freisetzte.

Wir mussten aber sehr bald und sehr schnell erfahren, dass Schulentwicklung ein sehr komplexer und vielschichtiger Prozess ist, ein Prozess, der weit mehr an Kompetenzen verlangte, als von einem Lehrer üblicherweise erwartet werden konnte. Für die Planungsleitung bedeutete das neben der Kenntnis reformpädagogischer Konzepte und klarer Vorstellungen darüber, wie eine Neue Schule aussehen sollte, Integrationskompetenz nach innen, ein sicheres politisches Gespür dafür, was erreichbar ist und was nicht sowie den Aufbau eines hilfreichen Netzwerkes.

Zur Planungsgruppe für „eine Gesamtschule in Geismar“ gehörten zeitweise mehr als einhundert Personen: Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten, Eltern, Kommunalpolitiker, eine wissenschaftliche Begleitung, Fachleute aus den Verwaltungen, Architekten, Freunde und Förderer der Gesamtschulidee, vernetzt mit vielen überregionalen Kontakten.

An eine Dokumentation dieses komplexen Entwicklungsprozesses, an das Festhalten in einer „Chronik der Schulplanung“, hat in dieser intensiven Arbeitsphase niemand gedacht – und konnte es auf dem Hintergrund der tatsächlichen Entwicklung wohl auch nicht. Nach 1975, vor allem in der praktischen Aufbauphase der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, gab es andere Prioritäten.

Heute, zehn Jahre nach meiner Pensionierung, ohne hektisches Alltagsgeschäft und mit reichlich Abstand, habe ich nun das nachgeholt, was besser bereits vor vierzig Jahren hätte begonnen werden sollen.



Die vorliegende Datensammlung ist eine Ergänzung zu bereits vorliegenden Veröffentlichungen. In ihr sind vor allem diejenigen Daten, Zahlen, Fakten und bedeutsamen Weichenstellungen der Planungsphase chronologisch aufgelistet, die in den bekannten Veröffentlichungen keine oder nur eine beiläufige Erwähnung finden.

Ich habe diese Chronik aufgeschrieben für die heutigen und zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, für interessierte Schülerinnen und Schüler, für Studenten der „Bildungswissenschaften“ als praktisches Beispiel für eine Schulentwicklung sowie für die Chronik der Stadt.

Alle aufgelisteten Originalquellen sind an den genannten Fundstellen einsehbar.



2. Die Zeit vor der offiziellen Einrichtung der Planungsgruppe bis einschließlich 1970: Daten, Zahlen, Fakten

Demographische Entwicklung: Geburtenstarke Jahrgänge ab ca. 1960 treten ab 1970 in die weiterführenden Schulen ein. Gymnasien sind trotz zweier neuer Schulen (Neues Gymnasium- heute Theodor-Heuß-Gymnasium und 5.Gymnasium- heute Otto-Hahn- Gymnasium) überfüllt. Schichtunterricht im OHG – statt 800 Schüler werden in dieser Schule zeitweise 1600 beschult – eine Schicht vormittags, eine nachmittags. Auch die Realschulen sind überfüllt. Sie haben ihre Kapazitätsgrenzen erreicht. *Vgl. hierzu auch: Herrlitz, „Die schwierige Geburt einer erfolgreichen Schule“, S. 4*

Als Schulträger ist der Landkreis (LK) auch für alle weiterführenden Schulen in Göttingen zuständig. Er plant 1969/1970 den Bau einer Realschule in Göttingen-Geismar. Oberkreisdirektor war damals Herr Dr. Kellner, ab Februar 1971 Regierungspräsident bei der Bezirksregierung in Hildesheim, der Schuldezernent war Herr Hartwig.

Erste konkrete Schritte in Richtung „Gesamtschule“ erfolgten auf dem Gründungstreffen der Fachgruppe „Gymnasien“ in der GEW am **29. November 1969** (Meyer, Roemer, Roloff). Es gab den Vorschlag, eine öffentliche Veranstaltung zum Thema „Gesamtschule“ zu organisieren. Diese fand bereits am **5. Februar 1970** in Gebhards Hotel statt. Referenten waren: Peter von Oertzen als Landtagsabgeordneter der SPD, Dr. Erwin Schuppe vom Päd. Seminar der Universität und Dr. Kellner als Oberkreisdirektor des Landkreises Göttingen als zuständiger Schulträger.

Der „Arbeitskreis Gesamtschule“ wird am 16. März 1970 im Sozioökonomikum konstituiert.

Die Koordination übernimmt Claus Meyer, Büro und Geschäftsführung privat bei Claus Meyer.

Gründungsmitglieder: Peter Brammer, G.W. v. Brandt, Hildegard Lenz, Claus Meyer, Walter Noth, Hellmut Roemer, E.A. Roloff u.a. (insg. 16 Teilnehmer)

Ziel: Bau einer Gesamtschule anstatt einer Realschule in Geismar.



Erlass des Kultusministeriums vom 23. März 1970: Zustimmung zur „Planung eines Schulzentrums in Göttingen, das für künftige pädagogische Entwicklungen im Sinne einer stärkeren Integration der Schularten offen ist“.

Auf einer weiteren Sitzung des Arbeitskreises am **21.04.1970** wird die für den 11. Mai geplante Veranstaltung mit dem Gesamtschuldezernenten bei der Bezirksregierung Hildesheim, Herbert Kastner, vorbereitet. (anwesend: , P. Brammer, W. Kosuch , W. Noth, I. Pickerodt, J. Siegert, D. Sievers).

Zweite öffentliche Veranstaltung zum Thema „Gesamtschule“ am 11. Mai 1970, wiederum in Gebhards – Hotel mit Herbert Kastner.

Auf Einladung des Oberkreisdirektors Dr. Kellner treffen sich am 4. Juni 1970 Vertreter der Lehrerverbände, der Schulleiter und der Schulaufsicht im Kreishaus. Intention der Verwaltung: Mitarbeit der verschiedenen Interessenvertreter an einer Planungsgruppe. Die unterschiedlichen Positionen werden deutlich: Pro Realschule versus pro Gesamtschule. Während eines 2. Treffens dieser Gruppe auf Einladung des Oberkreisdirektors am **18. Januar 1971** wird deutlich, dass eine Zusammenarbeit beider Gruppen auf Grund der gegensätzlichen Positionen nicht möglich ist.

Ab Mitte 1970 übernimmt P. Brammer die Koordination des noch „inoffiziellen“ Arbeitskreises „Gesamtschule“ von Claus Meyer – Büro und Geschäftsführung privat bei Brammers. Der Arbeitskreis bestand zunächst nur aus wenigen Lehrern, vor allem Gymnasiallehrer, von denen aber schließlich zum Unterrichtsbeginn 1975 niemand – außer P. Brammer – in das erste Kollegium eintrat.

Landtagswahl in Niedersachsen am 14.06.1970 – absolute Mehrheit der SPD – Kultusminister (MK) wird Peter von Oertzen.

Kreistagssitzung am **18.06.1970:** „Der Empfehlung des Kreisausschusses folgend beschließt der Kreistag einstimmig: Die Kreisverwaltung wird beauftragt, unverzüglich die Planung des Schulzentrums Geismarin Angriff zu nehmen....“ *Vgl. auch Einladung zur 6. Gesamtkonferenz der Planungsgruppe am 14. 07.1971-Planungsakten.*

Der Landkreis Göttingen wird durch den Regierungspräsidenten in Hildesheim bereits am **14.07.1970** aufgefordert, bei der Planung des Schulzentrums für Geismar „die Re-

alisierung einer **integrierten Gesamtschule** für die Sekundarstufe I (5.bis 10.Klasse) zu berücksichtigen“ und deren Aufnahme in das Schulversuchsprogramm beim Kultusminister zu beantragen. (*zitiert bei Herrlitz: Die schwierige Geburt einer erfolgreichen Schule“*, Seite 5).

Es erfolgt eine Bitte an den Arbeitskreis, ein erstes Schulkonzept für eine Gesamtschule in Geismar vorzulegen.

Auf einer Sitzung des Arbeitskreises „Gesamtschule“ am **31.08.1970** wird ein „Unterausschuss“ mit der **Ausarbeitung eines „Strukturplanes“ für eine Gesamtschule in Geismar** beauftragt (Brammer, v. Brandt, Krüger, Roloff,). Konkret wird diese Aufgabe von P. Brammer übernommen. Die übrigen Mitglieder des Unterausschusses konnten oder haben sich schließlich begründet an dieser Arbeit nicht beteiligt.

Insg. 19 Personen nehmen an dieser Sitzung teil, u.a. Brammer, v. Brandt, Lenz, H. Mieskes, Roemer, Roloff, Schuppe.

Erste Widerstände: Brief des Direktors des 5. Gymnasiums (heute OHG) vom **7. September 1970** an die Schulleiter der Göttinger Gymnasien u.a. : „Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, „Die jetzt genehmigte (!?) Errichtung einer Sekundarstufe in Geismar würde nach diesen Veränderungen (*gemeint ist die mögliche Einrichtung von Kollegstufen*) jedoch völlig überflüssig, da die dort geplanten 6 Züge ohne weiteres im Gymnasium für Mädchen (heute: Hainberg- Gymnasium.) und Felix-Klein-Gymnasium unterzubringen wären.“.....) *Vgl. Planungsakte Nr. 14.*

Auf einer Sitzung des Arbeitskreises am **5. November 1970** stellt **P. Brammer den „Entwurf eines Strukturplanes für eine Gesamtschule in Göttingen – Geismar“** (17 Seiten) vor. Das Konzept wird als Grundlage für die weitere Planungsarbeit angenommen. Dazu ein Schreiben von E. Schuppe, Päd. Sem. vom 28.10.: „Ich habe mit großer Befriedigung den Entwurf gelesen. Der kann sich sehen lassen. ...“

Weiter legt Brammer den Entwurf eines **Organisationsplanes** für eine einzurichtende Planungsgruppe vor. Beide Entwürfe werden als Grundlagen vom Landkreis, vom Regierungspräsidenten in Hildesheim sowie vom Kultusministerium akzeptiert. Sie dienen dem Kreistag als Beschlussgrundlage. *Vgl. Brammer, Entwurf eines Strukturplanes für die integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I – Diplomarbeit, Kap. 7, siehe dazu auch Herrlitz, a.a.O., Kap. 1.2*

In einem Gespräch zwischen Vertretern der Stadt – Oberstadtdirektor Kurt Busch, Schuldezernent Dr. Konrad Schilling- und Vertretern des Landkreises – OKD Dr.



Kellner u.a. – am 1.12.1970 unterbreitet die Stadt den Vorschlag, neben einer Gesamtschule in Geismar gleichzeitig eine additive Gesamtschule in Grone unter Einbeziehung der vorhandenen Gebäude der Gerhart-Hauptmann-Schule und der Albert-Schweizer-Schule zu entwickeln. *Vgl. Herrlitz, Ebd., Kap. 1.2.*

Auf Einladung des Landkreises Göttingen durch OKD Dr. Kellner findet am 7.12.1970 ein erstes Gespräch über die vom Kultusministerium geforderte wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Gesamtschule Geismar“ mit Prof. H.M. Stimpel, Prof. E.A. Roloff, Dr. E. Schuppe und P. Brammer im Kreishaus statt. Alle drei Wissenschaftler erklären sich bereit, sich an einer wissenschaftlichen Begleitung zu beteiligen.

Sehr positiver Einfluss der offenen und Kreativität zulassenden bildungspolitischen Atmosphäre in Niedersachsen während der Planungszeit bis 1975. Gesamtschulreferent im Kultusministerium war Herbert Kastner – div. Arbeitsgruppen auf Landesebene, reger und koordinierter Erfahrungsaustausch auf Landesebene mit den bereits bestehenden Gesamtschulen. IGS und KGS – Gruppen tagen getrennt – aber auch gemeinsam. Keine Abgrenzung zwischen beiden Gesamtschulformen. „Freiraum für Neues Denken“ !



3. Das Planungsjahr 1971

Zwischen 1971 und 1975 wird das Konzept der Gesamtschule auf der Grundlage des Kreistagbeschlusses sowie des Strukturplanes entworfen. Besuch mehrerer Gesamtschulen, die 1970/71 ihren Betrieb aufgenommen hatten in Niedersachsen, NRW u.a.

Von Bedeutung für die gesamte Planungsphase war neben der Unterstützung durch die SPD, die Verwaltungsspitzen von Landkreis und Stadt auch die Unterstützung durch die Göttinger FDP, die Anfang 1970 ihr Modell einer „offenen Schule“ vorgelegt hatte, ein gesamtschulverwandtes Schulkonzept (siehe *„Offene Schule Kassel – Waldau*).

Beschluss des Kreistages vom 18.03. 1971: „Planung eines Schulzentrums in Geismar für eine achtzügige Sekundarstufe I in der Form einer Gesamtschule, die auf vertikale Gliederung in einzelne Schultypen verzichtet und für verschiedene Formen der Differenzierung offen ist...“ (gleichzeitig erfolgt ein Beschluss zur Gründung der Kooperativen Gesamtschule in Grone und einer Berufsschule). Der **Beschluss im Kreistag war einstimmig** – alle vertretenen Parteien: SPD, CDU und FDP stimmten zu, eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit der zukünftigen offiziellen Planungsgruppe. Diese Beschlussvorlage war das Ergebnis intensiver und längerer Verhandlungen, an denen mehrere Vertreter aus den Verwaltungen und den Parteien beteiligt waren. Ich habe erreichen können, dass die Passage:... „für verschiedene Formen der Differenzierung offen ist.“ in den Beschlusstext aufgenommen wurde.

Damit war die ursprüngliche Absicht, eine neue Realschule in Geismar einzurichten, nicht mehr in der Diskussion.

Schreiben des Landkreises vom **27.04. 1971** an alle Lehrerverbände, an alle Schulen, an die Schulaufsicht sowie an die Elternräte mit der Bitte, sich für eine Mitarbeit an den zu bildenden Planungsgruppen (Gesamtschulen in Geismar und Grone sowie für das Gewerbeschulzentrum) zur Verfügung zu stellen.



Ab Mai 1970 und **vor allem 1971** mehrere Informationsveranstaltungen u.a. mit den Stadt- und Kreiselternräten, Referenten Prof. Stimpel („Kriterien zur Beurteilung von Schulen“) und P. Brammer.

Vorbereitende Sitzung zur Konstituierung der Planungsgruppen für die Gesamtschulprojekte in Geismar und in Grone am **26.05.1971** auf Einladung des Landkreises im Kreishaus. Auf dieser Sitzung werden der „Strukturplan“ sowie der „Organisationsplan“ für das Projekt Geismar angenommen. Sie sollen Grundlage der weiteren inhaltlichen und organisatorischen Planung sein. Für die Gesamtschule Grone (KGS) lag kein Planungsentwurf vor.

Auf Einladung des Landkreises findet die konstituierende Sitzung der Planungsgruppe für das Gesamtschulprojekt in Geismar am 18.06.1971 im Sitzungssaal des Kreishauses statt. Als vorläufige Planungsleitung werden gewählt: Brammer, Meyer, v. Brandt. Nach der offiziellen Genehmigung der Planungsgruppe durch das Kultusministerium stellt sich die Planungsleitung erneut zur Wahl und wird bestätigt.

Auf Initiative des Planungsgruppenleiters P. Brammer erstes Treffen mit **Prof. Herrlitz** im Päd. Seminar, Wagnerstr.1, *Vgl. Schreiben vom 14.07.1971- Planungsakten.*

„Herr Professor Herrlitz, Pädagogisches Seminar der Universität, hat sich freundlicher Weise bereit erklärt, unsere Planungsgruppe zu unterstützen und wissenschaftlich zu beraten.“ *Vgl. Mitteilung Nr. 1 der Planungsleitung vom 13.07.1971: TOP 2- Planungsakten.*

Mit dem Wintersemester 1971/72 werden im Pädagogischen Seminar mehrere Seminare und Kolloquien zum Thema „Gesamtschule“ unter Leitung von Prof. Herrlitz und weiteren Mitarbeitern des Seminars angeboten, die von Mitgliedern der Planungsgruppe besucht werden konnten.

Genehmigung einer offiziellen Planungsgruppe zur Vorbereitung einer Gesamtschule in Göttingen – Geismar durch das Kultusministerium zum 1. August 1971. Zum offiziellen Planungsgruppenleiter wird P. Brammer bestellt (siehe Erlass des Niedersächsischen Kultusministers vom 9. März 1972). Zur kollegialen Planungsgruppenleitung gehören weiter Claus Meyer und G. von Brandt. Der oben erwähnte Strukturplan und der Organisationsplan sind Grundlage der nun beginnenden systematischen Planungsarbeit. Dienstrechtlich untersteht die



Planungsgruppe (der Planungsgruppenleiter) der Bezirksregierung in Hildesheim sowie dem Kultusministerium.

Die Planungsgruppe bezieht ein Büro im Kreishaus (gleichfalls die Planungsgruppe für die KGS).

Am 15.10.1971 findet die erste Gesamtkonferenz der Planungsgruppe nach der offiziellen Genehmigung im Sitzungssaal des Kreishauses statt. Die Planungsleitung (Brammer, Meyer, v. Brandt) wird für ein Jahr in ihren Ämtern bestätigt.



4. Das Planungsjahr 1972

Vorstellung des wissenschaftlichen Begleitprojektes auf der Gesamtkonferenz der Planungsgruppe am **28.01.1972** durch Prof. Herrlitz.

Planungsleitung beantragt bei den vorgesetzten Dienststellen für 14 Planungsgruppenmitglieder insg. 56 Verlagerungsstunden und zusätzlich eine halbe Freistellung für die wissenschaftliche Begleitung (J. Goliberzuch) für das Schuljahr 1972-73, die auch genehmigt werden. (Komplementärmittel zu den Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft – BMBW für die wissenschaftliche Begleitung). *Vgl. Mitteilung Nr. 6 der Planungsleitung vom 22.06.1972- Planungsakten.*

Zielsetzung des wissenschaftlichen Begleitprojektes : „Analyse und Bewusstmachung von typischen Einstellungs- und Verhaltenssyndromen bei Lehrern, die in der herkömmlichen Lehrerausbildung gar nicht auf gesamtschulspezifische Aufgaben vorbereitet werden konnten. Systematische Veränderungen solcher Einstellungen in Richtung auf die Zielsetzungen des Schulversuchs in Klausurseminaren („Selbsterfahrungsgruppen“) mit Arbeitsformen, wie sie auch dann in der Gesamtschule selbst realisiert werden sollen. Ständige Effektivitätskontrollen dieser Trainingsprogramme mit evtl. Korrektur der Zielsetzung, Inhalte und Verfahren.“ Herr Prof. Stimpel erklärt gleichfalls seine Bereitschaft, an dem Projekt mitzuarbeiten, später auch Prof. Horst Schaub. Vgl. Anhang zur Einladung zur 6. Gesamtkonferenz am 14.7.1972 – Übersicht über die wissenschaftlichen Begleitprojekte der niedersächsischen GS-Versuche – Juni 1972-Planungsakten.

Gründung einer **GGG – Gruppe** (Gemeinnützige Gesellschaft – Gesamtschule) in Göttingen am 20.06.1972. Start mit 15, später 40 Mitgliedern.

Offizieller Beginn des wissenschaftliches Begleitprojekt **SIGS**-(Soziale Interaktion in der Gesamtschule) **1.10.1972**: Die Personalkostendeckung durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) ist zugesagt (Antrag vom 25.03.1972). Zwei Stellen für wissenschaftliche Angestellte werden ausgeschrieben. Besetzt werden Sie mit Horst Brandt und Günther Schreiner. Weiter kann ein Mitglied aus der Planungsgruppe abgeordnet werden. Gewählt wird Jutta Goliberzuch. Hinzu kommen zwei wissenschaftliche Hilfskräfte. Beteiligung der Akteure der wissenschaftlichen

Begleitung in der Planungsgruppe aber z.T. bereits ab September 1971. *Vgl. Herrlitz, a.a.O., Seite 9.*

Erweiterung der Planungsgruppe durch Eltern: Grundlage sind zwei Kurse, die P. Brammer an der Volkshochschule angeboten hat. Die Kurse der Elterngruppe finden in der in Adolf – Reichwein-Grundschule in der Nähe des zukünftigen Gesamtschulgeländes statt.

Erstes Elternseminar: „Eltern planen ihre Schule“ – 10 Abende – **ab 2. 10. 1972.** *Vgl. VHS – Programm Herbst 72.*

Antrag des Landkreises an die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung auf die „Gewährung einer Zuwendung aus Bundesmitteln zur Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen (Anschlussantrag). vom **26.10.1972.** Für 1973 wurden 166.850,00 DM beantragt und schließlich auch genehmigt.

Architektenplanung: Der Landkreis entscheidet sich für das Architektenbüro Brütt und Matthies in Göttingen (Entwurfsplanung, der pädagogischen Diskussion in der Planungsgruppe folgend: Von der Fachbereichsgliederung über die Großraumgliederung schließlich zum school in school-Konzept für das **Team-Kleingruppen Modell-(TKM)**). In der Entwurfsplanung, die 1975 schließlich die Grundlage für die Bauausführung wurde, fielen „offene“ Flächen an, die noch keiner bestimmten Funktion zugewiesen werden konnten und auch nicht sollten (breite Flure, Teile des Forums, Kellerräume u.a.), weil sich Nutzungsanforderungen oft erst während der Praxis erkennen lassen. Dies gilt z. B. für die späteren Theater- und Zirkusprojektbereiche, für div. Räume für den Ganztags- und Freizeitbereich, für alle Computerräume, für einige zusätzliche Teamräume, für zusätzliche Räume für die Integrationsklassen u.a. Alle diese Räume und Bereiche wurden in den 80-er und 90-er Jahren erstellt bzw. eingerichtet. Dazu div. Umbaumaßnahmen und die Grundrenovierung des Forums und Mensa bis 2002.

„Voraussetzung für die praktische Umsetzung zentraler Ziele der Integrierten Gesamtschule ist ein Schulbau, der durch seine Raumaufteilung, -zuordnung, -gestaltung und -größe sowie durch seine Einrichtung diejenigen Funktionen ermöglicht, die durch die pädagogische Konzeption (z.B. Fachbereichsgliederung, flexible und didaktische Differenzierung – also wechselnde Gruppengrößen – team-teaching, neue Rolle der Schü-



ler und Lehrer) gefordert werden. Schulbau und Einrichtung sollen von Funktionen her, also qualitativ, nicht wie bisher üblich quantitativ bestimmt werden. Ein Schwerpunkt und Versuchsanliegen der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar sollte es sein, einen Schulbau mit entsprechender Einrichtung zu entwickeln, der in optimaler Weise die technischen Voraussetzungen für eine Umsetzung der pädagogischen Ziele schafft.“ *Vgl. Akten der Planungsgruppe, Koordinationsausschuss, 3.11.1971 und Brammer, Diplomarbeit., Kap. 1.2.*

Besprechung von Mitgliedern der Planungsgruppenleitung und des Bauausschusses der Planungsgruppe (Brammer, Meyer, Vehrenkamp, Visser) mit Herrn Kastner (Gesamtschulreferat) und Herrn Nebas (Schulbauabteilung) im Niedersächsischen Kultusministerium am **19.10.1972**. Es sollte geklärt werden, ob seitens des MK Einwände gegen eine evtl. Vergrößerung der IGS von 240 Schülern je Jahrgang auf 270 Schüler je Jahrgang (9 Züge) bestehen. Hintergrund ist die bestehende Schulraumnot in Göttingen. Seitens der Stadt Göttingen wird sogar eine Zwölfzügigkeit in die Diskussion gebracht.

„Die Planungsgruppe der IGS Göttingen- Geismar plädiert unter Berücksichtigung neuerer Erkenntnisse und Erfahrungen in der pädagogischen Praxis und Theorie für eine Neunzügigkeit der Schule.“

Gegen diese Formulierung werden seitens der **Vertreter des MK keine Einwände** geltend gemacht.

Besichtigungen von Schulen vor allem in NRW, Niedersachsen, Baden-Württemberg.



5. Das Planungsjahr 1973

Im Planungsjahr 1973 konzentrierte sich die Arbeit (auch auf Tagungen z.B. in Braunlage) der verschiedenen Untergruppen der Planungsgruppe (Fachbereiche, Arbeitsgemeinschaften, Ausschüsse, Planungsleitung, Gesamtkonferenz, SIGS) vor allem auf die curriculare Planung, auf die Konkretisierung des pädagogischen Konzeptes, auf die Bauentwurfsplanung, auf die Öffentlichkeitsarbeit, auf die Kooperation mit den verschiedenen Gesamtschulgruppen und Netzwerken auf Landesebene, auf einen Unterrichtsbeginn bereits zum Schuljahr 1974/75 (vergeblich), auf eine Auseinandersetzung mit den politischen Widerständen in der CDU – Kreistagfraktion, auch im Zusammenhang mit dem Entwurf des neuen Niedersächsischen Schulgesetzes und wegen der für Göttingen von der SPD geplanten zwei Kollegstufen- (siehe dazu auch unter: Entwicklung nach 1975), auf die Fortschreibung der Geschäftsordnung für die Planungsgruppe (die z.T. sehr kontrovers geführt wurde). *Vgl. Protokolle der Planungsgruppen- Gesamtkonferenzen Nr. 10 bis 16. sowie der außerordentlichen Gesamtkonferenz am 21.11.1973- siehe Planungsakten.*

Mitglieder der Planungsgruppe, registriert und mit Stimmrecht ausgestattet: **am 1. März 1973:**

43 Lehrer aller Schularten (14 werden hiervon später Lehrer an der IGS),
 3 Vertreter der Wissenschaftlichen Begleitung,
 4 Elternvertreter „Elterninitiative Gö.- Geismar“,
 je 1 Vertreter der Bezirksregierung, des Landkreises, der Stadt, des Kreiselterntates, der Planungsgruppe KGS und des Sekretariates. *Vgl. Mitgliederlisten vom 1. März 1973, Planungsakten.*

Öffentliche Informationsveranstaltung in Geismar in „Drei Kronen“ (gibt es heute nicht mehr!) zum Thema „Gesamtschulen“ mit dem Kultusminister Peter v. Oertzen am **27.03.1973.**

Am **16. Juni 1973** hatte die Planungsgruppe:

ca. 100 Lehrer aller Schularten sowie
 35 Eltern und div. Einzelmitglieder

Vgl. Mitgliederlisten vom 16. Juni 1973, Planungsakten



Von diesen Lehrern treten 1975 oder später ins Kollegium ein: P. Brammer, G. v. Brandt, H. Brandt, K.J. Fischer, P. Fischer, J. Goliberzuch, P. Kasten, E. Kiefer, H. Lenz, H. u. A. Mieskes, G. Quast (Sek.), R. Ralle, R. Schmahl, J. Schöll, K. Ubbelohde, K.H. Uflerbäumer, B. Visser, K. Wiegel.

Neuwahl der Planungsgruppenleitung am 24.05.1973. Gewählt werden:

P. Brammer (hauptamtlicher PL), G.v. Brandt, J. Goliberzuch, Cl. Meyer, G. Pöch.

Zeugnisse, Leistungsbeurteilung, Lernentwicklungsberichte

„An der Gesamtschule in Geismar wird es kein Sitzenbleiben geben. An die Stelle der bisherigen Zeugnisse tritt in der IGS ein neues und gerechteres, d.h. objektiveres und für Schüler und Eltern transparenteres Beurteilungsverfahren. Die alten Zeugnisse werden durch ausführliche lernzielbezogene Qualifikationsbeschreibungen, sog. Lernzustandsberichte, ersetzt. Die traditionellen Zensuren entfallen... (bis zur 10. Klasse).“ *Vgl. Verschiedene Vortragsmanuskripte P. Brammer aus 1973- Aktenordner: Öffentlichkeitsarbeit.- siehe auch Manuskript vom 7.06.1974-Planungsakten.*

Die Frage der Schulträgerschaft, der Schulraumkapazitäten in Göttingen und in diesem Zusammenhang die Einführung der Orientierungsstufe in Göttingen sowie im Landkreis gewinnen auch für die Planung der IGS Göttingen-Geismar zunehmend an Bedeutung.

„Die Vertreter der Stadt und des Landkreises weisen mit großem Nachdruck darauf hin, dass sowohl dem Kultusministerium wie dem Regierungspräsidenten aus gemeinsamen Plänen der Stadt und des Landkreises die Notwendigkeit bekannt ist, dass vor der Einführung der Orientierungsstufe neben folgenden Schulbauten:

- a. Integrierte Gesamtschule Geismar,
- b. Kooperative Gesamtschule Göttingen-West
- c. Gewerbeschulzentrum
- d. Sonderschule Süd

ein Gesamtvolumen von mindestens 30 Mill. DM Gesamtkosten zu finanzieren ist.“.....“ Die Vertreter des Landkreises betonen, dass die erforderlichen Schulbauten so schnell wie möglich in Angriff genommen werden müssen, um die unerträgliche Schulraumnot insbesondere bei den Realschulen ... zu beseitigen. Für die Integrierte Gesamtschule wird schon in den nächsten Tagen ein erster Vorentwurf vorliegen.“
Schulrat Schoel wies darauf hin, dass angesichts der Schwierigkeiten, die sich aus der Planstellenbesetzung und aus den Notwendigkeit der Schaffung einer Schulverfassung ergeben, der Unterrichtsbeginn 1974/75 für die Integrierte Gesamtschule nur

unter größten Schwierigkeiten gesichert werden könnte,....“ ... „Es besteht Übereinstimmung darin, dass keine Bauten errichtet werden sollten, die nicht in eine zukünftige Schulentwicklung hineinpassen. In diesem Sinne würde die Lösung c) (Unterrichtsbeginn der Integrierten Gesamtschule in Geismar zum Beginn des Schuljahres 1974/75 in den neu erstellten Räumen in Geismar) zweifellos die günstigste sein“. *Vgl. Protokoll einer Besprechung über regionale Schulplanung am 19. September 1973 in Göttingen, – Gemeinsames Gespräch mit Vertretern des Landkreises und der Stadt Göttingen, der Bezirksregierung u.a.-Planungsakte Nr. 14.*

Vorstellung der Bau-Vorentwurfspläne im Schulausschuss des Kreistages durch die Architekten Brütt und Matthies **28. 09.1973**.

Beschluss der Planungsgruppe vom **4.10.1973** als Antrag an den Landkreis, den Unterrichtsbetrieb zum Schuljahresbeginn 1974/75 aufzunehmen (entsprechende Mitteilungen an alle Fraktionen des Landkreises und des Rates der Stadt Göttingen sowie an die Verwaltungen am 31.10.1973). Begründung:

Die Planungsvorbereitungen des Schulversuchs sind hinsichtlich

- der pädagogischen Konzeption (Schul- und Unterrichtsorganisation, curricular),
- der Bauplanung (Vorentwürfe),
- der Personalplanung
- und im Bereich der wissenschaftlichen Begleitung

soweit fortgeschritten, dass eine Unterrichtsaufnahme zum Schuljahresbeginn 1974/75 allein aus der Kontinuität der Planung sachlich gefordert werden muss. *Vgl. Dokumentation –Planungsakten, Aussagen zum Unterrichtsbeginn, 12.11.1973.*

Reise **nach Malmö/ Schweden** – hier eine Woche Besichtigung von Schulen. An dieser Reise haben die Architekten H. Matthies und Funke und von der Planungsgruppe P. Brammer und Jutta Goliberzuch teilgenommen. In Malmö haben wir überzeugende Schulbaukonzeptionen in mehreren Variationen gesehen mit einem Clustersystem mit Innenzonen und zugeordneten Klassenräumen, Lehrerteamräumen, Sanitäranlagen und Mehrzweckräumen. Dieser ‚Blick über den Tellerrand‘ war für die dann folgende Bauplanung von grundsätzlicher Bedeutung. Die Architekten waren bereit, ihre mit der Planungsgruppe entwickelte und bereits am 28.09.1973 im Schulausschuss des Landkreises vorgestellte Großraumkonzeption umzuplanen, die 1080 Schülerplätze auf der 3. Ebene (vier Jahrgänge) und 540 Schüler auf der vierten Ebene (zwei Jahrgänge) vorsah, offiziell ab Mitte 1974. Die Bauentwurfspläne vom 2.04.1974 sehen



noch diese Großraumvariante vor. *Die ab 1974 vorgenommene revidierte Bauplanung entspricht exakt der heutigen Cluster und Raumaufteilung auf der 3. und 4. Geschossebene, nur dass sie 1974 noch von einer Neunzügigkeit und nicht von einer Sechszügigkeit ausgehen musste. Der große Innenraum in jedem Cluster entspricht der Flächengröße von drei Klassenräumen. Diese Fläche war als ein flexibler Arbeitsraum für das Groß/Klein-Gruppenkonzept nach dem Team-Kleingruppen-Modell vorgesehen, also sechs Klassenräume und der Innenraum in jedem Cluster für 9 mal 30, also 270 Schüler je Jahrgang.*

*Gegen diese Clusterkonzeption mit **sechs vorgegebenen und räumlich geschlossenen Klassenräumen** gab es in der Planungsgruppe erhebliche Widerstände, vor allen aus der Gruppe der wissenschaftlichen Begleitung. Als ein Kompromiss wurden dann sogenannte flexible Wände – sog. Hüppe Wände – ausgehandelt. Da diese aber schließlich dreimal so teuer waren wie die „normalen“ Wände, musste darauf im Laufe der Bauphase verzichtet werden. Die einzigen flexiblen Wände im ganzen Schulgebäude wurden schließlich im Verwaltungstrakt zwischen dem jetzigen KSL-Raum und dem Lichtenbergsaal sowie im unteren Bereich der Sekundarstufe II eingebaut.*

Schon während des zweiten IGS – Jahres 1976, in dem der neue 5. Jahrgang in zwei Großräumen mit jeweils drei Klassen, also 90 Schülern, in dem ersten Bauabschnitt – der jetzigen Bibliothek und den Räumen der Oberstufe für ein Jahr unterrichtet werden mussten, verflog bei den unterrichtenden Lehrern die Großraumeuphorie endgültig. In diesem ersten Bauabschnitt waren zusätzlich auch eine provisorische Mensa sowie ein multifunktionaler Fachraum eingerichtet.

Ende 1973 erste Treffen einer kleinen Gruppe von Planungsgruppenmitgliedern, die sozusagen in freier Assoziation, in einer Art von „Reinkarnationsprozess“ („Man muss mit Ideen experimentieren – in Gedanken“ G. C. Lichtenberg) beginnen, die verschiedenen bisher entwickelten Konzeptbausteine und pädagogischen Grundsätze zusammenzufügen und zu bündeln. Diese Treffen sind nicht schriftlich dokumentiert. Beteiligt waren: Horst Brandt, Hans Mieskes, Klaus Winkel u.a. (Erinnerungen H. Mieskes). In den folgenden Monaten beteiligen sich weitere Planungsgruppenmitglieder. Es bildet sich die Projektgruppe „Team“. *(siehe auch unter 30. Mai 1974, unter Zitate: „Entwurf eines Strukturplanes...“, Diplomarbeit und : „Ein ganz persönlicher Kommentar“.*

Kooperation mit der Sonderschule für Lernbehinderte, der Martin-Luther-King Schule – „In unmittelbarer Nachbarschaft der IGS- Göttingen- Geismar entsteht eine Ganztagssonderschule. Die Unterrichtsaufnahme ist für 1975 geplant. Eine Kooperation mit dieser neuen Schule wird mit dem Ziel angestrebt, gemeinsame Unterrichtsveranstaltungen zu planen und durchzuführen, Fachkräfte wie Schulpsychologen, Beratungslehrer, Therapeuten, Sprachheillehrer u.a. schulübergreifend einzusetzen sowie Teil- und Vollintegration von Sonderschülern in die Sek. I der Gesamtschule zu erreichen. Dieses Aufgabenfeld wird, sobald die Voraussetzungen dazu geschaffen sind, als zusätzlicher Bestandteil des Schulversuchsprogramms der IGS- Göttingen-Geismar nachträglich beantragt werden.“ *Vgl. Redemanuskript vom 10.10.1973 – P. Brammer – Zusammenfassende Thesen zur Planung der IGS Göttingen-Geismar – Planungsakte: Öffentlichkeitsarbeit.*

Das neue niedersächsische Schulgesetz wird am **24. Oktober 1973** von Kultusminister P. v. Oertzen im Niedersächsischen Landtag eingebracht. „Die integrierte Gesamtschule ist bekanntlich das schulpolitische Fernziel der Landesregierung. Im Gesetzentwurf wird sie nicht mehr unter den Schulversuchen genannt, sondern unter den gesetzlichen Schulformen. Damit wird sie aber natürlich noch nicht verbindlich eingeführt. Sie ist vorerst nicht Regelform unseres Schulwesens. Alle Gesamtschulen sollen nach wie vor im Rahmen eines Versuchsprogramms als Angebotsschulen entwickelt werden, in dem die verschiedenen Alternativen für die nähere Ausgestaltung dieser Schulform erprobt werden sollen. Deshalb stellt der Gesetzentwurf die kooperative und integrierte Gesamtschule noch gleichberechtigt nebeneinander.“.....P. v. Oertzen *Vgl. Parlamentarischer Informationsdienst pid vom 25. Oktober 1973, in Planungsakte Nr. 14.*

Offener Brief der Planungsleitung an den Landrat des Landkreises Göttingen vom **12.12.1973**: „Die Fraktionen der SPD und der FDP haben sich zwar öffentlich für einen sofortigen Baubeginn ausgesprochen, zu unserem Bedauern hat sich aber die CDU-Fraktion, der Sie angehören und die über eine absolute Mehrheit der Mandate im Kreistag verfügt, bis heute diesem Votum nicht angeschlossen. Sehr geehrter Herr Landrat, Sie haben den Kreistag für den 17. Dezember 1973 zu seiner letzten Sitzung in diesem Jahr einberufen. Eine Entscheidung im Sinne unseres Antrages vom 31.10.1973 muss daher in dieser Sitzung fallen.

P. Brammer“. *(eine Entscheidung wurde nicht getroffen) Vgl. Planungsakten Nr. 15*



Schreiben der Planungsleitung an die Schulleiter der Göttinger Grundschulen vom **14.12.1973**: „Liebe Kolleginnen und Kollegen! Im Einvernehmen mit den zuständigen Schulräten erhalten Sie eine Informationsschrift über die für Göttingen- Geismar geplante Gesamtschule.

Diese Informationsschrift wendet sich an alle Eltern von Grundschulern, sie soll aber zunächst nur an die Schüler der zweiten, dritten und vierten Klassen mit der Bitte um Weitergabe an die Eltern verteilt werden.....P. Brammer.“ *(diese erste Informationsschrift wurde nicht von allen Grundschulen verteilt –Mehrere Grundschulleiter haben diese Aktion behindert). Vgl. Planungsakten, Nr. 15.*



6. Das Planungsjahr 1974

Themen, die im Vordergrund der Diskussion standen: Was bedeutet Chancengleichheit konkret?, Begabungsbegriff, Individualisierung, Formen der Differenzierung, Team- Kleingruppen-Modell (TKM), Bauentwurfsplanung, Arbeitstagungen, z.B. in Katlenburg, Schulbauausschreibung und Baubeginn, ab Juni 1974 zum Schuljahrsbeginn 1975-76, Wechsel der Schulträgerschaft auf die Stadt Göttingen, Bildung eines Stammkollegiums. *Vgl. Protokolle der Planungsgruppengesamtkonferenzen Nr. 17 bis 21, in Planungsakten.*

Planungsleitung veranlasst eine offene Stellenausschreibung für das Stammkollegium in der „Zeit“ und in der „b.e.“-betrifft: Erziehung *Vgl. –Planungsakten, Mitteilung vom 12.3.1974.*

Der Versuch der Planungsgruppe, 1974 mit dem Unterricht zu starten – in anzumietenden Räumen- scheiterte am Widerstand der politischen Gremien im Landkreis (CDU als Mehrheitsfraktion).

Änderung des Göttingen – Gesetzes – § 195 Niedersächsisches Schulgesetz: Die Trägerschaft für die Schulen des Sekundarbereichs I und des Sekundarbereichs II geht mit Wirkung vom 1. Januar 1975 vom Landkreis an die Stadt Göttingen über (mit Ausnahme der Berufsbildenden Schulen). Datum nach Schulgesetz 30. Mai 1974.

Auf einer außerordentlichen Gesamtkonferenz der Planungsgruppe am 30. Mai 1974 im Sitzungssaal des Kreishauses wird erstmals das „Team-Kleingruppen-Modell“(TKM), vorgestellt- unter: Diskussion- Teampapier „Vorschläge zur sozialen Organisation des Lernens an der IGS Göttingen- Geismar“

(Großgruppenunterricht, Teamteaching, fächerübergreifender Unterricht, flexible Differenzierung, Lehrerteam, Kleingruppe, zunächst für die Jahrgänge 5 und 6 u.a.)“. Die Diskussion auf dieser Gesamtkonferenz konzentrierte sich vor allem auf zwei Bereiche: Fachfremder Unterricht und Präsenzpflcht der Lehrer als notwendige Konsequenz des TKM. *Vgl. Protokoll vom 6.6.1974 und „Team-Kleingruppen-Modell –TKM“ sowie April 1974 – Projektgruppe „Team“ – Kopie einer Konzeptbeschreibung: „Zur bildungspolitischen Zielsetzung des Team-Kleingruppen-Modells“-Planungsakten.*



Vorstellung des Gesamtschulkonzeptes für eine IGS in Geismar – Referat durch P. Brammer auf einer Dienstversammlung der Volksschullehrer (Grund- und Hauptschulen) sowie der Realschullehrer am 7.06.1974 in Göttingen – ca. 400 Teilnehmer. Tumult – vor allem durch den Satz „Die Hauptschule könne sich mittelfristig nur durch und in der Gesamtschule „emanzipieren“.

Die Gesamtkonferenz der Planungsgruppe beschließt am 12.09.1974, die IGS nicht mit 9, sondern nur mit 6 Zügen beginnen zu lassen. Es folgen Verhandlungen mit der Stadt, dem Landkreis und dem Kultusministerium. Auf der gleichen GK wird ein Personalausschuss (später: PEFA) gewählt (Brammer, Johannsen, Wiegel – als Elternvertreter Knoke und Matzow). Es wird ein Stammkollegium aus der Planungsgruppe für einen Unterrichtsbeginn 1975 zusammengestellt: Brammer, Goliberzuch, Dr. Kasten, Johannsen, Mieskes H., Schinke, Schmahl, Schöll, Uflerbäumer, Visser, Walbaum, Wichmann, Wiegel, Wöhler, (Wöhler, Wichmann, Johannsen treten schließlich nicht in das IGS- Kollegium ein). Auf die überregional geschalteten Anzeigen liegen u.a. Bewerbungen vor von: E. Adam (Hofgeismar), K.J. Fischer (Gießen), E. Kiefer, D. Weiland (Stuttgart), u.a.. Mit allen Kollegen werden Vorstellungsgespräche geführt. Die genannten vier Kollegen werden der Bezirksregierung zur Einstellung und Übernahme für das Stammkollegium empfohlen. Die Bezirksregierung folgt diesem Vorschlag.

Ab November 1974 tagt das Stammkollegium, soweit die Kollegen aus Göttingen kommen, auch als eigenständige Gruppe.

Durch das am **01.08.1974** in Kraft getretene Schulgesetz wurden erstmals alle schulrechtlichen Einzelbestimmungen zu einem einheitlichen Gesetzeswerk zusammengefasst. Gesamtschulen werden als reguläre Schulform der Sekundarstufe I und II aufgenommen. Ihre schulrechtliche Sonderstellung bestand lediglich darin, dass die Genehmigung zur Einrichtung nicht, wie bei anderen Schulformen üblich, durch die Bezirksregierung zu erteilen war, sondern durch den Kultusminister.

*Mit einer von der CDU in den Landtag eingebrachten Schulgesetznovellierung vom **6.11.1980** wurden die Gesamtschulen zu „schulischen Angeboten“ abgestuft und Neugründungen zunächst für drei Jahre völlig untersagt und Neugründungen danach mit erheblichen Auflagen belegt. Zwischen 1977 und 1989 wurden in Niedersachsen keine neuen Gesamtschulen genehmigt.*

Neue **Zusammensetzung der Planungsleitung**: Brammer (hauptamtlich), v. Brandt, J. Goliberzuch, Wichmann, Johannsen und H. Mieskes als Leiter der Gesamtkonferenz. *Vgl.: Geschäftsverteilung vom 29.08. 1974-Planungsakten.*

Der Schulausschuss der Stadt Göttingen stimmt in seiner Sitzung am 24.09.1974 mehrheitlich dem Gesamtkonzept für die IGS Göttingen-Geismar zu.

Übernahme der Planungsgruppe in die Trägerschaft der Stadt Göttingen zum 1.10.1974, ermöglicht durch die Übertragung der Schulträgerschaft für alle Schulen des Sekundarbereichs I und II vom Landkreis Göttingen auf die Stadt Göttingen. *Siehe dazu auch, NSchG, § 195.*

Das Planungsbüro zieht vom Walkemühlenweg 4 in die Judenstr. (Städt. Museum).

Erfolgreiche Verhandlungen mit Herrn Konrad – Schulleiter der Martin-Luther-King-Schule (MLK) und mit der Stadt Göttingen über die **Anmietung von sechs Klassenräumen**, Verwaltungsräumen und eines Fachraumes im entstehenden Neubau der MLK.

„Dieses Jahr (Anm. 1974) brachte uns aber auch neue Hoffnung und so manche unvorhergesehene Unterstützung. Der Baubeginn zeichnet sich für März/April des neuen Jahres ab, die Unterrichtsaufnahme für 1975 wurde beschlossen, der Einzug in den ersten Bauabschnitt des eigenen Gebäudes kann – wenn von keiner Seite weiter verzögert – zum 1.2.1976 erfolgen “Die Eltern in der Planungsgruppe sind für die Lehrer echte Partner geworden, die Lehrer selbst haben auch in diesem Jahr viel Arbeit und Idealismus in die Vorbereitung der IGS eingebracht „. P. Brammer.

(Anm.: Tatsächlich konnte nur der 2. Jahrgang zum Schuljahresbeginn im Sommer 1976 im ersten Bauabschnitt eingeschult werden, während der erste IGS – Jahrgang noch für ein weiteres Jahr in der MLK verbleiben musste.) *Vgl. P. Brammer, Weihnachtsbrief an die Freunde und Förderer der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar, Dezember 1974*

Genehmigung der Lehrerplanstellen, Einleitung der Versetzungen an die IGS Göttingen-Geismar zum Schuljahresbeginn 1975. Sukzessive Verlagerung der Arbeit in der Planungsgruppe auf das Stammkollegium bis zum Schuljahresbeginn im Sommer 1975.



7. Das Planungsjahr 1975 bis zum Unterrichtsbeginn am 11. August 1975

Nach nunmehr fünfjähriger Planungs- und Vorbereitungszeit stand zu Beginn des Unterrichtes im Sommer 1975 das pädagogische Konzept für die IGS Göttingen-Geismar in seinen wichtigsten und zentralen „Säulen“: Teamorganisation, zwei Teams im Jahrgang – Team ‘A‘ und Team ‘B‘ – zuständig für jeweils drei Stammgruppen (Klassen) oder 90 Schülerinnen und Schüler), wöchentliche Teamsitzungen, Tutoren (jeder Lehrer ist auch Tutor), Präsenzpflcht, Ganztagschule, Freizeitkonzept mit einem Clubnachmittag, Tutorenstunden, keine äußere Fachleistungsdifferenzierung, Projektphasen, soziales Lernen, demokratische Schulverfassung, interdisziplinäre Fachbereiche NW, AWT, Gesellschaftslehre u. Religion), Schüler – Tischgruppen – Elternabende, Lernentwicklungsberichte, keine Ziffernzensuren, kein Sitzenbleiben, aktive und passive Hospitationen/Teamteaching u.a.

Parallel zum pädagogischen Konzept wurde das **Raumkonzept** mit den Architekten weiterentwickelt – einschließlich der Einrichtung, Ausstattung, Materialien, Farbgebung u.a.

Namensgebung: Der Göttinger Stadtrat beschließt in seiner Sitzung am **07. März 1975**, die erste Göttinger IGS: „**Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule**“ zu nennen. Ein Beschluss des Schulausschusses der Stadt war am 18. Februar 1975, ein Beschluss der Planungsgruppe /Stammkollegium einige Tage davor vorausgegangen. Der damalige Schuldezernent der Stadt, **Dr. Konrad Schilling** hatte zusammen mit P. Brammer den Göttinger Universalgelehrten als zukünftigen Namen für die IGS vorgeschlagen.

Erste Schüleranmeldung für den ersten Jahrgang im neuen Büro in der Judenstraße, Schlangen bis weit auf die Straße: 545 Anmeldungen für 180 Schülerplätze. Differenziertes Losverfahren. Vorabaufnahme von Anmeldungen aus dem Kreis der „Planungsgruppeneltern“.

Unterrichtsbeginn für den ersten 5. Jahrgang in den Räumen der Martin-Luther-King- Schule am Schulweg in Geismar am Montag, dem 11. August 1975



(offiziell ist der erste Unterrichtstag nach den Sommerferien in Niedersachsen der 07.08.1975).

Erstes Stammkollegium 1975:

- **Team A:** Evelyn Adam, Karl-Heinz Uflerbäumer, Hans Mieskes (5.1), Jürgen Schöll, Jutta Goliberzuch, Glenn Walbaum (5.2), Bernt Visser, Konrad Wiegel, Klaus- Jürgen Fischer, (5.3).
- **Team B:** Renate Schmahl, Jutta Klemenz, Wilhelm Behrendt (5.4), Detlev Oesterhelt, Dieter Weiland, Erika Kiefer (5.5.), Peter Kasten, Wilfried Schinke, Peter Brammer (5.6).
- **Schulleitung:** Peter Brammer (Schulleiter), Hans Mieskes (stellvertretender Schulleiter), Dieter Weiland (Didaktischer Leiter).
- **Team C:** Gisela Knoll, Margret von Schierstaedt (Sekretariat), Inge Hartnak (Bibliothekarin), Wolfgang Schulze (Schulassistent),
- **Vom Stammkollegium waren nicht am Planungsprozess beteiligt:** Evelyn Adam, Jutta Klemenz, Detlev Oesterhelt und Dieter Weiland.

Mit dem Unterrichtsstart beginnt die Umsetzung des während der Planungsgruppenzeit erarbeiteten Konzeptes in die Unterrichts- und Schulpraxis – Arbeit an vielen Details –

Schulentwicklung als Prozess.

Vgl. auch: Horst Brand: Pädagogische Kompetenz des Teams – Reflexion bisheriger Erfahrungen im Rahmen der Arbeit des Teams B. – Oktober 1975- Seite 1-22 Planungsakten- Grundsatzpapiere.

Auswirkungen der Gesamtschulgründungen auf die „Schullandschaft“ in Göttingen. *Vgl .dazu P. Brammer, „Eine Schullandschaft in Bewegung “-www. Bildungsregion-goettingen.de .*



8. Wichtige Erfahrungen und Weichenstellungen im Schulentwicklungsprozess bis 1975

Schulentwicklung braucht einen langen Atem – die Ausdauer eines Langstreckenläufers. **Schulentwicklung** braucht die Unterstützung und die aktive Teilhabe des Schulträgers, der gesellschaftlichen Kräfte der Region, der Zivilgesellschaft, der Eltern und Schüler, der Wissenschaft und der Parlamente.

Schulentwicklung braucht „Freiraum für Neues Denken“. Parteipolitische Instrumentalisierung und dogmatisches Denken behindern Schulentwicklung.

Die Entwicklung einer neuen Schule sollte möglichst umfassend sein, als komplexes System verstanden werden. Viele Aspekte und Bereiche von Schule sollten einbezogen werden.

Einzelne Aspekte- Weichenstellungen:

- Gesamtschule statt Realschule.
- Erster Strukturplan für eine Gesamtschule in Göttingen- Geismar wurde bereits 1970 entworfen.
- Diskursiver Planungsprozess mit dem Ziel einer Konsensfindung über die Entwicklung eines umfassenden Schulkonzeptes, das sich nicht auf wenige Aspekte (z.B. Ganztagschule, Differenzierung) beschränkt.
- Zustimmung aller politischen Parteien für die Gründung einer „Gesamtschule, die auf eine vertikale Gliederung verzichtet und für verschiedene Formen der Differenzierung offen ist“.
- Genehmigung der Planungsgruppe sowie der personellen und finanziellen Ausstattung der Planungsgruppe.
- Unterstützung durch die Schulträger Landkreis und Stadt Göttingen sowie durch die Landesregierung.
- Zusammenarbeit mit und Unterstützung durch eine wissenschaftlichen Begleitung.
- Kooperation bei der Bau- und Raumplanung mit den Architekten und Veränderung der Zügigkeit von 8 auf 9 und schließlich auf 6 Züge.
- Beteiligung vieler Gruppen an der Planung des Gesamtschulkonzeptes zwischen 1971 und 1975.



- Diskursiver Planungsprozess und Entscheidung aller zentralen Konzeptmerkmale bereits während der Planungsphase.
- Unterrichtsbeginn 1975 in angemieteten Räumen in der MLK.
- Baubeginn des Schulgebäudes für die IGS – in Geismar im Frühjahr 1975 – Fertigstellung des Schulbaus 1981.



9. Zitate aus: Peter Brammer „Entwurf eines Strukturplanes für die integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I-konkretisiert an einem Planungsbeispiel“ Diplomarbeit 1971

Quelle: Göttingen, Dezember 1971 – Diplomarbeit – Erziehungswissenschaften

Allem voran stand die konsequente Umsetzung von Chancengleichheit – von der Leitidee zum Schulprogramm:

„Voraussetzung für eine aus dem Grundsatz der Chancengleichheit abgeleitete Schulform ist die Revision der Organisationsformen, der Ziele und damit zugleich der Inhalte und Qualifikationen des traditionellen Schulsystems. Schulspezifische Teilreformen können die in der Dreigliedrigkeit des Schulsystems begründeten Ungerechtigkeiten kaum mindern. Sie sind vielmehr dazu geeignet, diese noch zu zementieren. Mit der Organisationform der IGS ist dagegen die Chance gegeben, eine emanzipatorisch sich verstehende Schulform zu realisieren; allerdings nur unter der Voraussetzung, dass es gelingt, den leerformelhaften Charakter ihrer allgemeinsten Zielsetzungen: Chancengleichheit, Integration, Demokratisierung unter der Leitidee „Emanzipation“ zu füllen und zu konkretisieren, was bedeutet, dass die inneren und äußeren Strukturen der IGS von diesen Leitzielen abzuleiten sind bzw., dass diese Leitziele eine permanente regulative Funktion zu erfüllen haben.“ *Vgl., Kap. 1.2 und Kap. 1.3 – siehe auch: 25 Jahre Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule – Festschrift, Seite 8f.*

Die Zielsetzung des „Sozialen Lernens“ war bereits in den ersten Konzepten die zentrale Planungsdominante. Sie war die leitende Zielgröße bei der Konzeptentwicklung für die IGS- Göttingen:

„Die Zielsetzung „soziale Integration“ hat für die IGS prinzipiell bei allen Entscheidungen eine korrektive Funktion zu erfüllen.“ *Vgl., Kap. 1.4.7.*

Zentrale Konzeptmerkmale des „Team-Kleingruppen-Modells“: Lehrerteams als pädagogische und unterrichtsorganisatorische Einheit bezogen auf einen halben Schülerjahrgang, Schülerkleingruppen, Tutoren, regelmäßige Treffen der Tuto-

ren, konstante Lehrerteams– und Schülergruppen über einen längeren Zeitraum (mehrere Schuljahre):

„Für das Versuchsprojekt der IGS Göttingen schlagen wir jeweils eine Jahrgangsstufe (240 Schüler) als Basis für unterrichtsorganisatorische Maßnahmen vor. Ein Team von Lehrern und anderen pädagogischen Mitarbeitern aus den jeweiligen Fachbereichen sollte den Unterricht für diese Gruppe ökonomisch sinnvoll, u.a. also arbeitsteilig, planen, vorbereiten und schließlich die Ergebnisse der unterrichtlichen Umsetzung kritisch kontrollieren. Für den Unterricht selbst wird die Jahrgangsstufe in zwei von der Sozial- und Begabungsstruktur her gleichwertige Gruppen aufgeteilt. Jede dieser Großgruppen müsste von einem „konstanten“ Lehrerteam unterrichtet werden. Voraussetzung ist, dass der Unterricht wenigstens für einen halben Jahrgang (120 Schüler), möglichst aber für den ganzen Jahrgang, parallel geschaltet wird.

Damit könnte die Großgruppe (120) für die Schüler zugleich eine Art Orientierungsfunktion übernehmen ⁽¹⁾, sie müsste also über einen längeren Zeitraum, sicher während der ersten beiden Jahre der Sekundarstufe I, in ihrer Zusammensetzung möglichst konstant bleiben und sollte sich auch dann nur, entsprechend den Bedürfnissen der Schüler und des Unterrichts, nach und nach lockern, also ggf. stufenübergreifende Gruppierungen zulassen. ⁽¹⁾ Unterhalb dieser Großgruppe müssen sogenannte Tutorengruppen eingerichtet werden, die nicht mehr als 15 Schüler umfassen sollten und die sich ihren „Vertrauenslehrer“ selbst wählen. Sie bilden die eigentliche Bezugsgruppe für den Schüler. Die Tutorengruppe trifft sich regelmäßig, möglichst täglich, um alle anfallenden Probleme der Schüler zu diskutieren und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen“. *Vgl. Kap. 1.4* „.....Konsequenzen für die Gruppenbildung. Sie fordern Partnerarbeit, **Lernen in Kleingruppen von ca. 3-6 Schülern** und Diskussionsgruppen, die nicht mehr als 15 Schüler umfassen sollen.“ (siehe auch: Ulrich Schmidt, Gesamtschule Fröndenberg). *Vgl. Kap.1.5* „Ein auf **Lehrerkooperation angelegter Unterricht** ist charakterisiert durch die genannten Maßnahmen, die gemeinsam geplant, aufeinander abgestimmt, kooperativ durchgeführt und bilanziert werden, wozu Planungs- und Koordinationskonferenzen mit je anderen Intentionen erforderlich sind“. *Vgl. Kap. 1.1 Punkt 5.6.*

Leistungsmessung und Lernentwicklung:

„Entwicklung und Erprobung neuer Formen der Leistungsmessung und Beurteilung und Überprüfung der Daten nach schichtspezifischen Gesichtspunkten, um die Frage der intendierten größeren Chancengleichheit an der i. Gesamtschule klären zu können.“ *Vgl. Kap. 1.1 Punkt 6.*



Einrichtung von Fachbereichen anstelle isolierter Fächer:

- „Naturwissenschaften (Physik, Biologie, Chemie),
- Gesellschaftslehre (Geschichte, Wirtschaft/-Geographie, Politik, Gemeinschaftskunde, Sexualerziehung, Verkehrserziehung, Religion),
- Technik/Arbeitslehre (Werken u.a.)“.

Vgl. Kap. 1.1 Punkt 5.5

Das Grund-Konzept des Wahlpflichtbereichs:

„Es wäre weiter vorzuschlagen, alternativ zur 2. Fremdsprache mit Beginn des 7. Schuljahres (evtl. auch mit dem 8. Schuljahr) den gesamten Lernbereich Naturwissenschaften/Technik/Arbeitslehre als Wahlpflichtbereich anzubieten...“ *Vgl. Kap. 4.*

Differenzierungsformen – keine A B C – Differenzierung, kein FEGA, keine Kern/Kurs – Modelle, dafür aber den Grundsatz der Heterogenität, der inneren-didaktischen Differenzierung verwirklichen:

-„dass eine frühe Differenzierung in leistungsheterogene und leistungshomogene Gruppen (Kern- Kurs- Niveaugruppen usw.) den Intentionen einer i.GS entgegenwirken, weil eine solche Einteilung genau das bewirkt, was diese Schulform zu verhindern trachtet: eine selektive Dynamik und damit eine Reproduktion des dreigliedrigen Schulsystems,

- dass homogene Gruppenzusammensetzungen für die leistungsschwächeren Schüler fast durchweg negativer wirken als heterogene ...“ *Vgl. Kap. 1.1 Punkt 5.2.*

„Es ist zu fordern, dass eine äußere Leistungsdifferenzierung auf das notwendige Mindestmaß beschränkt bleibt und die sog. Innere Differenzierung in Verbindung mit einer variablen und flexiblen Unterrichtsorganisation (team-teaching) den absoluten Vorrang vor einem starren Kurssystem hat.“ *Vgl. Kap. 1.1 Punkt 5.2.*

„Dagegen bieten u.E. flexible und didaktische Differenzierungsformen die Chance, gesamtschulspezifische Zielsetzungen einzulösen.“ *Vgl. Kap. 1.2.*

„die Schüleraufnahmekriterien sollten „eine soziale Heterogenität der Schülerschaft entsprechend der Bevölkerungsstruktur des Einzugsgebietes“ sicher stellen. *Vgl., Kap. 1.1 Punkt 5.*

Grundsätze der Bauplanung und des Raumprogramms:

„Die Gestaltung der Bauplanung und des Raumprogramms hat sich von dem entwickelten pädagogischen und didaktischen Konzept leiten zu lassen, mit anderen Worten, die Zielsetzungen einer i.GS sind, ohne dass sich die Bauplanung ihrer Intention



annimmt, nicht zu verwirklichen.“ *Vgl. Kap. 1.1 Punkt 8 (siehe auch: Kriterien für die Bestimmung der Anzahl der Züge einer Integrierten Gesamtschule“*, Ebd., Kap. 1.1 Punkt 8).

Einrichtung einer wissenschaftlichen Begleitung:

„Die Durchführung eines Schulversuchs ist ohne wissenschaftliche Begleitung und Kontrolle nicht denkbar“. *Vgl. Kap. 1.1 Punkt 8.*



10. Einige zentrale Daten und Ereignisse, die den Schulentwicklungsprozess nach 1975 beeinflusst haben

- **Baustopp bei Achse 12** (ungefähr in der Hälfte des jetzigen Forums) auf Veranlassung des damaligen Oberstadtdirektors sowie des neuen Schulträgers, der Stadt Göttingen, **im Sommer 1976**. Ziel: Reduzierung des Bauvolumens und Kosteneinsparung. Folge: Verkleinerung des Forums, Fachbereiche Kunst und AWT werden baulich zusammengelegt, die Flächen, die für den FB Kunst vorgesehen waren, werden zur Mensa umgeplant. Ein in den Entwurfsplänen und in der Architektenausschreibung vorgesehenes großes Forum mit 500 Sitzplätzen und die in diesem Bauabschnitt vorgesehene Mensa mit Küche etc. werden zur Sporthalle (heute Geismar 2) umgewidmet. Die vierte Ebene verliert ein Cluster.
- **Auf Antrag der Schule und Gesprächen (Kastner, Leski (Schulabteilungsleiter) und Brammer) im Kultusministerium Anerkennung und Genehmigung eines versuchsbedingten Mehrbedarfs an Unterrichtsstunden von 0,3 Stunden je Schüler durch einen Erlass des Kultusministeriums vom 13. Februar 1978**. Dies bedeutete eine Lehrerversorgung von **zusätzlich 56 Unterrichtsstunden für jeden Jahrgang der Sekundarstufe I oder bei voll ausgebauter Sekundarstufe I ca. 300 Lehrerstunden oder 12 ½ Stellen zusätzlich im Vergleich zu anderen Gesamtschulen in Niedersachsen**.
- **Fortsetzung der wissenschaftlichen Begleitung bis 1980/1981 – dokumentiert in mehreren, z.T. umfangreichen Berichten**.
- **Genehmigung der Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe an der IGS ab dem Schuljahr 1981-82, also für den ersten IGS-Jahrgang und Reduzierung (Beibehaltung) auf sechs Züge in der Sek. I**.
- Mit der Genehmigung einer eigenen Oberstufe 1980/81 akzeptiert der Schulträger die **Reduzierung der Schulgröße auf eine Sechszügigkeit** dann endgültig. Ausschlaggebend dafür war letztendlich, dass der Schulträger sein Konzept, in Göttingen zwei Kollegstufenzentren/Oberstufenzentren im Bereich des jetzigen Otto-Hahn-Gymnasiums und der BBS II sowie des Hainberggymnasiums und der BBS III wegen des Wechsels in der Landesregie-

rung aufgeben musste. Alle Gymnasien sollten nach diesem Konzept ihre eigene Oberstufe verlieren.

- **Der Schulbau** ist mit dem Schuljahr 1980/81, also mit der Einschulung des 6. IGS- Jahrgangs, fertig gestellt. Große Einweihungsfeier mit Kultusminister Werner Remmers. *Vgl. Planungsakten, Nr. 16 (Einweihung – Fotos).*
- **Anerkennung als Schule „mit besonderer Pädagogischer Konzeption“** durch die Kultusministerkonferenz – **1982**. (Anerkennung der Abschlüsse am Ende der 10. Klasse und damit Anerkennung des Differenzierungskonzeptes **ohne** A-B-C- Leistungskurse. Siehe : „Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an Integrierten Gesamtschulen“, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder... Dieses Abkommen tritt **am 25. Juni 1982 in Kraft**. Text: 6.1 „Abschlüsse und Berechtigungen an den in der Anlage aufgeführten bereits länger bestehenden integrierten Gesamtschulen mit besonderer Konzeption, deren Grundstruktur mit dieser Vereinbarung nicht übereinstimmt, werden anerkannt.“ Eine von insgesamt sechs Schulen ist die „Gesamtschule Göttingen-Geismar“. *Vgl. Rahmenvereinbarung der KMK – eigene Akte mit div. Materialien und einer Sammlung von Pressemitteilungen-Planungsakten.*
- **Gründungsverbot für Gesamtschulen**, das erst 1989 partiell aufgehoben wird. (erste Gesamtschule der sogenannten dritten Generation war die IGS – Braunschweig – Franzsesches Feld u.a.).
- Scheitern aller Pläne, im Westen des IGS-Grundstückes eine Bezirkssportanlage B im Bereich der Kleingartenanlage einzurichten –nach mehrjähriger Planungsarbeit.
- **Regierungswechsel in Niedersachsen**: Kultusminister Rolf Wernstedt (1990-1998) und Renate Jürgens – Pieper (1998-2003): Nicht von kurzfristigem Erfolgswang getriebene und lokal verankerte reformorientierte „Gesamt“-Schulpolitik. Sukzessives Abschmelzen der schulversuchsspezifischen zusätzlichen Personalausstattung (siehe 0,3 Erlass).
- Umbau – und Erweiterungsbaumaßnahmen sowie Renovierungsmaßnahmen im Schulgebäude im Bereich der Teamräume, neue Fachräume für PC's und Informatik, in einigen Clusterbereichen, im Forum u.a.
- Sukzessiver Beginn einer schulinternen Evaluation 1991 (Revision und Weiterentwicklung der Schulverfassung, des Trimester-Modells, der Lernentwicklungsberichte, der Tischgruppenelternabende u.a.) und 1995 mit einer



umfassenden Befragung unter Mithilfe des Pädagogischen Seminars unter Prof. Dr. Doris Lemmermöhle.

- Kooperationsverträge mit insgesamt acht Göttinger Institutionen (DT, Junges Theater, Bibliothek, Zeiss, Institut für Physik u.a.).
- Aufnahme in das „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“ der Bertelsmann- Stiftung 1998 nach einer umfangreichen Evaluation eines Expertenteams unter Leitung von Prof. Rainer Brockmeyer („**Die IGS – Göttingen- Geismar gehört in den Tempel der Deutschen Kulturgüter**“). *Vgl. auch: 25 Jahre Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule...“*, in *Festschrift -2000-*, Seite 4 ff.

11. Ein ganz persönlicher Kommentar

Die dieser chronologischen Dokumentation zu Grunde liegenden Quellen sind vor allem den alten Aktenordnern aus der Planungsgruppenzeit entnommen, soweit sie in der Schule noch auffindbar waren, sowie den im Literatur- und Quellenverzeichnis aufgeführten eigenen Arbeiten, Konzeptvorschlägen und Aufsätzen. Sie ist eine Ergänzung zu dem von H.G. Herrlitz verfassten Rückblick. Herrlitz wertet und bewertet vor allem die Protokolle der Beschluss – bzw. Entscheidungsorgane des Landkreises und der Stadt Göttingen, den „Entwurf eines Strukturplanes ...“ sowie einige Presseartikel. Überschneidungen mit dieser Dokumentation lassen sich nicht ganz vermeiden. Auf eine bildungspolitische oder pädagogische Bewertung einzelner Entscheidungen habe ich aber bewusst verzichtet.

Da das vorhandene Aktenmaterial immer noch sehr umfangreich ist, habe ich vor allem die für mich aussagekräftigen und bedeutsamen Dokumente aufgenommen. Hinter einzelnen Entscheidungen verbergen sich oft lange und diskursive Entscheidungsprozesse oder unzählige Stunden konzentrierter Planungs- und Konzeptüberlegungen, in welche Planungsgruppenteams in unterschiedlicher und auch wechselnder Zusammensetzung eingebunden waren.

So haben beispielsweise meine Gespräche mit den Architekten Brütt und Matthies oft Stunden, Tage und Nächte gedauert. An diesen Treffen hat seitens der Planungsgruppe vor allem auch Hans Mieskes teilgenommen. Herr Brütt hat während dieser Sitzungen Hunderte von alternativen Skizzen angefertigt – er hatte die bewundernswerte Fähigkeit, Ideen und Wünsche – auch zunächst utopisch erscheinende – unmittelbar in Handskizzen umzusetzen. Zwei weitere Beispiele diskursiver Planungsprozesse, die sich über Monate hinzogen und auch danach immer wieder Planungsarbeit in Anspruch nahmen, waren die Themen: “ Fachunterricht versus soziales Lernen“ oder die kontrovers geführten Diskussionen über eine Geschäftsordnung für die Planungsgruppe (Kompetenzen der Planungsleitung, Stimmrecht in der Gesamtkonferenz der Planungsgruppe, dokumentiert in mehreren seitenlangen Protokollen- u.a.).

Ungefähr Zweidrittel aller aktiven Mitglieder der Planungsgruppe waren aktive Lehrerinnen und Lehrer, auch mit längeren Unterrichtserfahrungen. Alle Schularten waren vertreten. Die zweitgrößte Gruppe bestand seit 1973 aus Eltern. Die Mehrzahl von ihnen hat sicher in der Hoffnung mitgearbeitet, für ihre eigenen Kinder einen Schulplatz auf der IGS zu sichern. Tatsächlich ist es durch Verhandlungen mit dem

Kultusministerium Anfang 1975 auch gelungen, eine Sonderregelung zu erwirken. Annähernd 70 Kinder von „Planungsgruppeneltern“ erhielten so vorab einen Schulplatz (von 180) im ersten IGS- Jahrgang.

Lehrer und Eltern, die wissenschaftliche Begleitung, Studenten, Vertreter aus der Kommunalpolitik, der Verwaltung sowie einige Einzelmitglieder entfalteten einen auf dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen dynamischen und kreativen Planungsprozess über einen Zeitraum von mehr als drei Jahren.

Das Konzept der IGS – Göttingen – Geismar wurde keineswegs am „grünen Tisch“ entwickelt. Meine erste Beschäftigung mit dem Thema „Gesamtschule“ geht zurück auf das Jahr 1968. Neben meiner Unterrichtstätigkeit als Lehrer an einer Göttinger Schule habe ich als Gasthörer an einem Oberseminar zum Forschungsgegenstand „Schulreform/Gesamtschule“ unter Leitung von Heinrich Roth und Hartmut von Hentig teilgenommen. In den folgenden drei Jahren hatte ich die Möglichkeit, bei Prof. H.M. Stimpel als eingeschriebener „Gasthörer“ das Thema „Gesamtschule“ weiter zu verfolgen. Das Ergebnis war schließlich der **„Konzeptentwurf für eine Gesamtschule für Göttingen“**, dokumentiert in der zitierten Diplomarbeit. Der in dieser Arbeit entwickelte Modellentwurf, die theoretischen Begründungen sowie die organisatorischen Handlungsvorschläge für eine Planungsphase waren für mich bis zum Unterrichtsbeginn 1975 und darüber hinaus zentrale und bestimmende Handlungsrichtlinien für den Planungsprozess, sie gaben gewissermaßen die Richtung vor. Der bereits im Herbst 1970 entworfene „Strukturplan“ sowie der „Organisationsplan“ sind zugleich Bestandteil und Ursprung oder besser Ausgangspunkt meiner Diplomarbeit, die von Prof. Stimpel betreut wurde. Der Rat und die Unterstützung Prof. Stimpels, der schon damals ein hervorragender Kenner des schwedischen und finnischen Schulsystems und der dortigen Schulreformbewegung war und auch heute immer noch ist, hat so ganz wesentlich einen bedeutsamen Einfluss auf die Konzeptentwicklung der IGS in Geismar gehabt. Die Diplomarbeit wurde 1973 von Herrn Prof. Herrlitz im Zusammenhang mit einer Prüfung für das Höhere Lehramt erneut begutachtet.

In meinen schriftlichen Prüfungsarbeiten zur ersten und zweiten Lehrerverprüfung für Grund- und Hauptschulen 1962 und 1965 habe ich mich mit dem Thema **„Theorie und Praxis des Gruppenunterrichtes“** beschäftigt. Gruppenunterrichtliche Unterrichtsverfahren waren schon damals in der Theorie und in der Praxis ein vieldiskutiertes Unterrichtsprinzip vor allem an Grund- und Hauptschulen und für mich über Jahre tägliche Unterrichtspraxis. Schülertischgruppen, auch jahrgangsübergreifend, sowie die Ausrichtung des Unterrichtes auf soziales Lernens war selbstverständlicher und

integraler Bestandteil des Gruppenunterrichtes, Lehrerteams an einzügigen Grund- und Hauptschulen eine Selbstverständlichkeit. Schon hier finden sich zentrale Bausteine unseres späteren Schulkonzeptes. „TKM“ ist eben keine originäre „Erfindung“ der Göttinger oder Kölner Gesamtschulplanung. Dies zu reklamieren wäre nachweislich wissenschaftlich nicht belastbar. Nachsichtig können wir vielleicht konstatieren: Wir haben in Göttingen dieses Konzept wiederentdeckt.

Schließlich waren meine Erfahrungen als Lehrer an Grund- und Hauptschulen (davon eine, die nach dem Prinzip der Jenaplan-Schulen arbeitete), an einer Realschule, an zwei Gymnasien sowie an einer geschlossenen Sonderschule (für „schwererziehbare!“ Jungen) ein geradezu vorprogrammierter Erfahrungshintergrund auf dem Weg zu einer integrierten Gesamtschule mit einem pädagogischen Profil, wie wir es für Göttingen-Geismar entwickelt haben und schließlich auch realisieren konnten.

Bei der Anlage und Formulierung dieses ersten Konzeptentwurfes, des „Strukturplanes“, war zunächst zu entscheiden, ob der Reform- und Schulversuchsansatz der zu planenden Schule auf wenige markante Profilvermerkmale konzentriert werden sollte (z. B. auf das Differenzierungskonzept und die Ganztagschule) oder ob ein möglichst umfassender Schulreformansatz nicht sinnvoller und überzeugender ist. Ich habe mich 1970 bei der Erarbeitung des „Strukturplanes“ für einen umfassenden Reformansatz entschieden.

1971 wurden in Niedersachsen 7 IGS und 2 KGS eingerichtet. Bis 1975 stieg die Zahl der IGS auf 13 und die der KGS auf 17 Schulen an. Dem damaligen Gesamtschulreferenten im Kultusministerium, Herbert Kastner, ist es zu verdanken, dass diese 30 Gesamtschulen in ein landesweites Netzwerk eingebunden waren. Auch die Planungsgruppen für die IGS in Geismar sowie die in Wilhelmshaven waren in dieses Netzwerk gleichberechtigt eingebunden. Neben einer Grundsatzkommission gab es verschiedene Arbeitsgruppen, z.B. für Lerndiagnose oder für Differenzierungskonzepte sowie für alle Fächer und Fachbereiche. Auf Arbeitstagungen und Treffen, an denen ich regelmäßig teilgenommen habe, wurden vielfältige Erfahrungen ausgetauscht, Vorschläge für Erlasse erarbeitet, die Entwicklung von Lehrplänen koordiniert. Von diesen vielfältigen Kontakten hat die Planungsarbeit in Göttingen profitiert. Die Gesamtschulen im Lande waren täglich dem Praxistest ausgesetzt, während wir in Göttingen vier Jahre personell und materiell gut ausgestattet unser in der Planung befindliches Gesamtschulkonzept ohne die täglichen Unterrichtbelastungen entwickeln konnten, ein in der deutschen Bildungsgeschichte wohl einmaliger Glücksfall.

Neben diesem Netzwerk des Kultusministeriums gab es ein weiteres, kleineres aber für unsere Planungsarbeit und vor allem für die spätere schulische Praxis bedeutsames



Netzwerk über die Mitgliedschaft der IGS als Institution und mit zeitweise vierzig Einzelmitgliedern aus Göttingen (Lehrer und Eltern) in der Gemeinnützigen- Gesellschaft-Gesamtschule (GGG). Ich selbst war im Landesverband von 1974 bis 2007 Mitglied des Landesvorstandes und durch diese Funktion in ein sehr innovatives Gesamtschul- Netzwerk eingebunden.

Diese beiden Netzwerke waren für die Gesamtschulentwicklung –auch für die in Göttingen – von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Es gab so gut wie keine Gesamtschul-Vorbilder. Für die Planer waren die Grenzen weit gesteckt, jedenfalls in Niedersachsen in der Zeit von 1971 bis 1975 – und die in der Schulreformbewegung engagierten Personen hatten eine Vision: Ein gerechteres Schulsystem, Chancengleichheit und Partizipation waren die Stichworte.

„Weisheit, Klugheit und die Ausdauer eines Langstreckenläufers“ hat Peter von Oertzen allen, die sich anschicken, in Deutschland die Schule und das Schulsystem zu reformieren, empfohlen. Rückblickend kann ich heute sagen, dass der anhaltende Erfolg der Göttinger IGS auch darin begründet ist, dass es sowohl in der Planungsgruppenzeit als auch nach 1975 gelungen ist, diesem hohen Anspruch bei allen wichtigen Entscheidungen eine Mehrheit zu sichern und dass sich bildungspolitischer Fundamentalismus und dogmatische Positionen zu keiner Zeit haben durchsetzen können.

Eine vierjährige personell und mit einer wissenschaftlichen Begleitung ausgestattete Planungsphase, eine sehr großzügige Raumausstattung vor allem im Bereich der Jahrgangskluster, des Forums, der Bibliothek und vieler „offener“ Flächen, der 0,3 Erlass (0,3 Lehrerstunden für jeden Schüler in der Sekundarstufe I), eine Anerkennung des besonderen Modells der IGS- Geismar durch die KMK und damit die Möglichkeit, auf eine Differenzierung in A-B-C –Kurse verzichten zu dürfen, verbunden mit der bundesweiten Anerkennung der Sekundarstufen- Abschlüsse I, ein schulfreundlicher Schulträger, immer wenigstens 60% „gymnasialempfohlener“ Schüler, ein Schulstandort mit einer sozioökonomisch ausgewogenen Bevölkerung. Dies alles waren Bedingungen, die es so an keiner anderen Gesamtschule in Niedersachsen gab. Darum war es für mich ein Akt der Fairness gegenüber anderen Gesamtschulen, jede beherrschende Forderung nach Übertragbarkeit des Göttinger Modells zu unterlassen und vielmehr mit großer Zurückhaltung aufzutreten. Der Adressat für Forderungen nach Übertragbarkeit war für mich immer die Bildungspolitik, verbunden mit der zentralen Erkenntnis, dass Qualität einen Preis hat.

Eine nunmehr seit 35 Jahren anhaltende hohe Akzeptanz bei Schülern und Eltern, gute und sehr gute Ergebnisse bei zentralen Leistungsvergleichen, eine Reduzierung von „Bildungsverlierern“ auf 2% und weniger, die Würdigung der Schule durch die

Evaluation im Rahmen des Netzwerkes „Innovative Schulen in Deutschland“ der Bertelsmann- Stiftung und schließlich der „Deutsche Schulpreis“ als beste Schule durch die Boschstiftung 2011 sind Belege und zugleich Anerkennung eines inzwischen über vier Jahrzehnte andauernden schul- und bildungspolitischen Engagements vieler Lehrerinnen und Lehrer, von Eltern, Wissenschaftlern, Architekten, Kommunalpolitikern, zuständigen Dezernenten und vielen Freunden und Förderern der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule.

Vielleicht noch bedeutsamer als diese Auszeichnungen ist der “stille“ Einfluss der IGS Göttingen- Geismar als reformpädagogische Pilotschule auf die „Schul- und Bildungslandschaft“ in Göttingen.

Die Schulen in Göttingen sind seit Jahren in einen Entwicklungsprozess zur Verbesserung ihrer Schulqualität eingetreten. Es gibt einen kreativen Wettbewerb und zugleich eine sinnvolle Kooperation. Der Stellenwert von Bildung und Ausbildung und die Forderung nach einer guten Schule sind bei Eltern und Schülern, sind in der Öffentlichkeit stetig gestiegen. Die messbaren Ergebnisse sind, auch im Vergleich zu anderen Bildungsregionen auf nationaler Ebene, hervorragend.

Es hat sich eine Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Differenzierung herausgebildet: Schulen mit formal gleichen und gleichwertigen Berechtigungen aber unterschiedlichen Profilen. Die Schullaufbahnpfehlungen der Grundschulen haben auf dem Hintergrund dieser gleichwertigen Angebotsvielfalt ihren selektiven Charakter weitgehend verloren. Wenn aber Schüler und Eltern ihre Schule frei und ohne Benachteiligungen wählen können, bilden sich differenzierte Systeme aus, Schulen mit unterscheidbaren Profilen, aber gleichwertigen Berechtigungen. Eine duale, sich abgrenzende Schulentwicklung hat sich in der Göttinger Schullandschaft über drei Jahrzehnte durch einem komplexen, sich ergänzenden, anregenden und inspirierenden Prozess weiter entwickelt, zum Vorteil für alle Betroffenen. Schulentwicklung ist ein prozessualer Vorgang. Schulen, Schulsysteme und Schullandschaften werden sich weiterentwickeln, um Bestand zu haben.

Zu wünschen wäre eine zukünftige Entwicklung mit dem Ziel, die heute viel zu eng geschnürten Auflagen der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung durch curriculare Vorgaben, Prüfungen, Kontrollen, Vergleichsuntersuchungen, Zensuren und Bewertungssysteme zu überwinden zu Gunsten einer Schul- und Unterrichtspraxis, die dem ganzheitlichen, entschleunigten Lernen einen größeren Raum, mehr individuelle Entfaltung, Neugier, Kreativität, Offenheit, Toleranz, Kooperation, soziale Verantwortung, soziale Kompetenz und Vielfalt lässt.



Eine solche Zielperspektive wäre der Treibstoff für eine zukünftige Schulentwicklung nicht nur in Göttingen. Vgl. P. Brammer, „Eine Bildungslandschaft in Bewegung.“ – August 2010.

12. Schulentwicklung am Beispiel der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule -IGS-Göttingen- Geismar. Vorschlag für eine inhaltliche Systematisierung der Schulkonzeptentwicklung in der Planungsphase

In der Planungsphase von 1970 bis zum Schulbeginn 1975 wurden alle zentralen Konzeptbestandteile der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule von der damaligen Planungsgruppe (Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Eltern, wissenschaftliche Begleitung, kommunale Politiker, div. Arbeitsgruppen und Kommissionen auf Landesebene u.a.) entwickelt, entworfen, in einem diskursiven Planungsprozess erarbeitet und zu einem Gesamtkonzept zusammen gefügt. Die differenzierten und vielschichtigen Aspekte dieser Entwicklungsphase ordnen wir folgenden sechs Inhaltsbereichen zu:

Bildungspolitik und Liberalität – liberaler Aspekt:

- „Freiheit für neues Denken“ – es gab in dieser politischen Phase in Niedersachsen (SPD – geführte Landesregierung zwischen 1971 und 1975) keine oder nur geringe administrative/ bürokratische/politische Reglementierung. Die Planungsverantwortlichen konnten weitgehend frei von Erlassen und Rechtsvorschriften an der Entwicklung eines reformorientierten pädagogischen Konzeptes arbeiten. Der Rahmen war lediglich durch den einstimmigen Beschluss der politischen Gremien (Kreistag u.a.) des damaligen Schulträgers, des Landkreises Göttingen, vorgegeben: „Bau eines Schulzentrums in Geismar für eine achtzügige Sekundarstufe I in Form einer Gesamtschule, die auf vertikale Gliederung in einzelne Schultypen verzichtet und für verschiedene Formen der Differenzierung offen ist“.
- Vernetzung der Planungsgruppe mit den verschiedenen Arbeitsgruppen und Kommissionen auf Landesebene (alle Fächer bzw. Fachbereiche, Grundsatzkommission/Zentrale Kommission u.a.). Koordinierung und Finanzierung durch das Kultusministerium. Vor allem die sieben integrierten Gesamtschulen in Hildesheim, Hannover (2), Garbsen, Braunschweig,



Wolfsburg, Aurich sowie die Planungsgruppen aus Göttingen und Wilhelmshaven waren beteiligt.

- Keine festgeschriebenen schulformbezogenen Schüleraufnahmebeschränkungen durch das Land nach der Klasse 4 der Grundschulen in die Weiterführenden Schulen – (gilt bis heute für alle Schulformen). Für Gesamtschulen gab es eine Erlassregelung.
- Heute: Eigenverantwortliche Schule.

Soziale Verantwortung – sozialer Aspekt und Curriculum- curricularer Aspekt:

- Chancengleichheit und soziales Lernen als oberstes Ordnungsprinzip.
- Integration – Differenzierung: Leistungsheterogene Klassenzusammensetzung/ Verzicht auf homogene- schulformbezogene Klassen – bzw. Gruppenzusammensetzung.
- Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung in A, B oder C-Kurse.
- Team – Kleingruppen – Modell (TKM) – Lehrerteams und Schülerkleingruppen.
- Lernentwicklungsberichte (LEB's) –statt Ziffernzensuren.
- Kein Sitzenbleiben, keine Rück – oder Abstufungen.
- Kein Schüler ohne Schulabschluss.
- Fächerstruktur und Fachbereiche – Fachinhalte
- Fächerintegration/Fachbereiche statt Fächer – interdisziplinäres Lernen.
- Projektarbeit.
- Förder- und Kompensationskonzept.
- Ergebnisverantwortung für Lernerfolg / „Wir kümmern uns um jeden Schüler!“

Demokratisierung- demokratischer Aspekt:

- Detaillierter Organisationsplan für die Planungsgruppe mit Geschäftsordnung und Aufgabenbeschreibung.
- Eine weitgehend demokratische Schulverfassung (50/25/25).
- Kollegiale Schulleitung (KSL).
- Zeitstellen (zunächst 6, dann 9 Jahre).
- Jahrgangsbezogene Lehrerteams.
- Tischgruppenelternabende – TG-Abende.
- Neu: eigenverantwortliche Schule



Lernumfeld – lernumfeldbezogener Aspekt:

- Kooperation zwischen Architekten, Schulträger und Planungsgruppe.
- Schulbau – Clusterarchitektur – jahrgangsbezogen.
- Lehrerteamräume.
- Schülertischgruppen.
- Forum als Kommunikationsraum.
- Mensa mit eigener Küche.
- Bibliothek.
- Außengelände- Bezirkssportanlage B, westlich des jetzigen Schulgeländes. Gescheitert!
- Netzwerke, auch über den Schulbereich hinaus und Kooperationsverträge Wirtschaft/Universität/Kultur u.a.

Ökonomischer Aspekt:

- Bau- und Einrichtungskosten insgesamt ca. 40 Millionen DM, mittelfristige Finanzplanung, Materialentscheidungen, Beschaffung der gesamten Inneneinrichtung, der Sammlungen u.a. – sukzessiv von 1975 bis 1984, Investitionskontrolle u.a..

Wissenschaftliche Begleitung durch die Universität/Päd. Seminar u.a. – forschungsbasierter Aspekt:

- SIGS – Soziale Integration in der Gesamtschule von 1972 bis 1980. SIGS war Bestandteil der Planungsgruppe, Mitglieder von SIGS hatten Stimmrecht in den Gremien der Planungsgruppe.
- Diverse Veröffentlichungen und Berichte durch SIGS.
- Später: Erste Schulinterne Evaluation 1995 – mit dem Päd. Sem. der Universität.
- Umfangreiche „äußere“ Evaluation durch die Bertelsmannstiftung.
- Aufnahme in die Gruppe „Innovative Schulen in Deutschland“ 1998.
- Netzwerkarbeit mit mehreren Schulen in Niedersachsen und Hessen.

Dank für vielfältige Hinweise, Ergänzungen und Korrekturen geht an Claus Meyer, Hans Mieskes, Ulrike Brammer und Christine von Buttlar.

Peter Brammer



13. Abkürzungen

BBS	=	Berufsschule
BMBW	=	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
GGG	=	Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
GK	=	Gesamtkonferenz
IGS	=	Integrierte Gesamtschule
KGS	=	Kooperative Gesamtschule
KSL	=	Kollegiale Schulleitung
LK	=	Landkreis
OHG	=	Otto– Hahn- Gymnasium
PL	=	Planungsgruppenleiter
SIGS	=	Soziale Integration in der Gesamtschule
VHS	=	Volkshochschule



14. Literatur und Quellenverzeichnis

AKTEN der Planungsgruppe bis 1975 und für die nachfolgenden Jahre- nummeriert 1 bis 16 (sie lagern in der IGS/ KSL-Raum).

BRAMMER, PETER, 1970: Entwurf eines Strukturplanes für das Gesamtschulprojekt Göttingen – Geismar, Oktober 1970 (auch Anhang in der Diplomarbeit).

BRAMMER, Peter, 1970: Vorschlag zur Organisation der Planungsphase, Oktober 1970 (siehe auch Diplomarbeit Kapitel 7)

BRAMMER, PETER, 1970: Kriterien für die Bestimmung der Züge einer Integrierten Gesamtschule, Herbst 1970, Seite 1 bis 8 (auch Anhang zur Diplomarbeit).

BRAMMER PETER, 1971: Entwurf eines Strukturplanes für die integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I – konkretisiert an einem Planungsbeispiel – Diplomarbeit zur Erlangung des Diploms in den Erziehungswissenschaften, Göttingen, Dezember 1971. Fundstelle: Universitätsbibliothek Göttingen u.a.

BRAMMER, PETER, 2000: Allem voran stand die konsequente Umsetzung der Forderung nach Chancengleichheit, in: 25 Jahre „Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule – IGS Göttingen- Geismar, Festschrift, Februar 2000

BRAMMER, PETER, 2000: Von der Leitidee zum Schulprogramm, in: Festschrift – Februar 2000 und Gesamtschulberichte 28, 2001-2002, GGG – Landesverband Niedersachsen, Seite 17 ff.

BRAMMER, PETER, 2002: Gesamtschulen in Niedersachsen- Schulpolitische Entwicklungslinie von 1970 bis heute, Gesamtschulberichte 29, 2002-2003- GGG- Landesverband Niedersachsen, Seite 35 ff.

BRAMMER, PETER, 2010: „Eine Schullandschaft in Bewegung – Schulentwicklung in Göttingen“, August 2010, unter: [www. Bildungsregion Göttingen](http://www.BildungsregionGöttingen.de) – Publikationen.

BRANDT, HORST, 1975: Pädagogische Kompetenz des Teams- Reflexion bisheriger Erfahrungen im Rahmen der Arbeit des Teams B, Oktober 1975, Seite 1 bis 22, Planungsakten – Grundsatzpapiere.

BRANDT, HORST/LIEBAU, ECKART, 1978: Lehrerfortbildung als Schulplanung, Bericht über den Zeitraum 1. November 1972 – 31. Dezember 1976, Band 1.

Dieser Band ist erschienen unter dem Titel: „Das Team-Kleingruppen-Modell Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule, Juventa Materialien, Band 35, 180 Seiten, München 1978

HERRLITZ, HANS-GEORG, 2011: Die schwierige Geburt einer erfolgreichen Schule – Rückblick auf die Entstehung der Integrierten Gesamtschule vor vierzig Jahren- Sommer 2011.



Projektgruppe SIGS, 1975, Soziale Interaktion in der Gesamtschule
Erfahrungen und Perspektiven der Gesamtschulpraxis,
Schroedel: Schulversuche und Schulreform, Band 9, Hannover 1975

Die Projektgruppe SIGS (Soziale Interaktion in der Gesamtschule) verfasste während ihrer wissenschaftlichen Begleitarbeit in Zusammenarbeit mit der Schule Berichte, die als Umdrucke in elf Bänden unter der Herausgeberschaft der Professoren Hans Georg Herrlitz und Horst Schaub vorgelegt wurden. Eine umfangreiche Literaturliste ist unter www.igs-goe.de einzusehen.



Teil III





Veröffentlichungen Peter Brammer von 1970 bis 2014

BRAMMER, PETER, 1970: Entwurf eines Strukturplanes für das Gesamtschulprojekt Göttingen- Geismar, August – September 1970.in: Planungsakten und Diplomarbeit- Anhang 1

BRAMMER, PETER, 1971: Entwurf eines Strukturplanes für eine integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I – konkretisiert an einem Planungsbeispiel-, Dezember 1971, Diplomarbeit, Fundort: Universitätsbibliothek Göttingen

BRAMMER, PETER, 1971: Kriterien für die Bestimmung der Anzahl der Züge einer integrierten Gesamtschule, Dezember 1971. In: Planungsakten und Diplomarbeit- Anhang 2

Alle weiteren in der Planungsgruppenzeit bis Sommer 1975 und in den ersten Aufbaujahren der IGS entwickelten pädagogischen Konzepte, Strategieentwürfe und Beschlussvorlagen wurden, dem Selbstverständnis einer Teamschule folgend, von mir nicht mit einer individuellen Autorenschaft gekennzeichnet.

BRAMMER, PETER, 1993: Schulversuche mit Integrationsklassen – eine bildungspolitische Analyse, In: Gesamtschulberichte-Landesverband Niedersachsen (GGG), 17/93

BRAMMER, PETER, 1993: Georg-Christoph-Lichtenberg Gesamtschule-IGS – gewogen und bewertet von Ihren Ehemaligen! – Einschulungsjahrgänge 1975, 1976, und 1977.-Schulinterne Veröffentlichung – 11/93

BRAMMER, PETER; RALLE, ROLF, 1994: Selbstbestimmen, was Schule ist. In: Gesamtschulforum 10/94- Klett-Verlag

BRAMMER, PETER, 1994: Schulformen und Schulkosten oder: Was kostet eine integrierte Gesamtschule? In: Gesamtschulberichte: Landesverband Niedersachsen (GGG), 1994

BRAMMER, PETER, 1994: Kommentar zur Vereinbarung der KMK über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. In: Gesamtschul-Berichte 18/94, Informationen und Meinungen aus den niedersächsischen Gesamtschulen

BRAMMER, PETER, 1998: Evaluation der Lernentwicklungsberichte an der IGS Göttingen-Geismar. In: Schulinterne Evaluation an Reformschulen, Bielefeld 1998, Hrsg.: K.J. Tillmann, Beate Wicher

BRAMMER, PETER; RALLE, ROLF, 1998: Die Georg-Christoph-Lichtenberg- Gesamtschule-IGS Göttingen- Geismar entwickelt das Team- Kleingruppen- Modell. In: Beispiele einer pädagogischen Lernkultur Werkstattheft 1, Veröffentlichungsreihe- schulintern, Febr. 1998 und PÄD Forum Schulentwicklung konkret, Juni 1998



BRAMMER, PETER, 1998: Was tun mit dem Geld? Die Schule gründet einen Fonds zur Unterstützung von Schülerprojekten. In: Beispiele einer pädagogischen Lernkultur, In: Werkstatttheft 1, Febr. 1998

BRAMMER, PETER, 1998: Modellbedingter Mehrbedarf an Lehrerstunden – 3/98 und 6/98. In: Das Konzept der inneren Differenzierung, In: Werkstatttheft 2, Dez. 1998

BRAMMER, PETER, 1999: Schulleitung an der IGS Göttingen- Geismar. In: Beispiele einer pädagogischen Lernkultur, Werkstatttheft 3, März 1999

BRAMMER, PETER, 1999: Es ist eine wichtige Fähigkeit, sich auf Veränderungen einstellen zu können – Projekttag in der gymnasialen Oberstufe. In: Werkstatttheft 3, März 1999

BRAMMER, PETER, 1999: Die vier Phasen unserer Schulentwicklung. In: Beispiele einer pädagogischen Lernkultur, Werkstatttheft 3, März 1999

BRAMMER, PETER, 1999: Evaluation der Lernentwicklungsberichte an der Georg-Christoph-Lichtenberg- Gesamtschule-IGS-Göttingen-Geismar. In: Beispiele einer pädagogischen Lernkultur, Werkstatttheft 3, März 1999

BRAMMER, PETER, 2000: Mitbestimmung an der Georg- Christoph- Lichtenberg- Gesamt- schule. Das Modell einer „Besonderen Ordnung“. In: Beispiele einer pädagogischen Lern- kultur, Werkstatttheft 4, Februar 2000

BRAMMER, PETER, 2000: Konferenz- Pyramide der Georg-Christoph- Lichtenberg- Ge- samtschule. In: Beispiele einer pädagogischen Lernkultur, Werkstatttheft 4. Februar 2000

BRAMMER, PETER, 2000: Sachgerechte Entscheidung und ein achtungsvolles Miteinander- Umgehen. Die Geschäftsordnung der Gesamtkonferenz der Georg-Christoph-Lichtenberg- Gesamtschule. In: Beispiele einer pädagogischen Lernkultur, In: Werkstatttheft 4, Februar 2000

BRAMMER, PETER, 2000: Allem voran stand die konsequente Umsetzung der Forderung nach Chancengleichheit – von der Leitidee zum Schulprogramm, In: 25 Jahre Schulpro- grammentwicklung an der Georg- Christoph- Lichtenberg- Gesamtschule, Werkstatttheft 5, März 2000 und Klett Magazin IV/2001 und Gesamtschulberichte 28/2001/2002 – GGG Lan- desverband Niedersachsen

BRAMMER, PETER; REINSHAGEN, WULF, 2000: Bestandaufnahme als ein Zwischen- schritt im Prozess der Schulprogrammentwicklung an der IGS Göttingen- Geismar, In: Bei- spiele einer pädagogischen Lernkultur, Werkstatttheft 5, März 2000

BRAMMER, PETER, 2000: Keine Veränderung ohne Diagnose – Fragen zum Team- Klein- gruppen- Modell, In: Beispiele einer pädagogischen Lernkultur, Werkstatttheft 5, März 2000

BRAMMER, PETER, 2001: Biografie einer Schule – Ehrung der Förderer der IGS, In: Bei- spiele einer pädagogischen Lernkultur, Werkstatttheft 6, März 2001

-
- BRAMMER, PETER , 2001: Kooperationsvereinbarungen als Bestandteil des Schulprogramms und der Qualitätsentwicklung an der Georg- Christoph- Lichtenberg-Gesamtschule. In: Beispiele einer pädagogischen Lernkultur, Werkstattheft 7, Dezember 2001
- BRAMMER, PETER,2003: Gesamtschulen in Niedersachsen. Schulpolitische Entwicklungslinien von 1970 bis heute, In: Gesamtschulberichte 29, Schulqualität- Profile und Entwicklung, 2002-2003, GGG- Niedersachsen
- BRAMMER, PETER, 2003: Das Lehren lernen – das Lernen lehren: Thesen zur Reform der Lehrerbildung, In: Die Zukunft der Lehrerbildung, Loccum 11/03
- BRAMMER, PETER; HIEGE, KARSTEN; REYHN, RÜDIGER, 2007: Konzeptentwurf Regionales Bildungsmanagement, unter: www.Bildungsregion-Göttingen.de .. Publikationen –Dezember 2007
- BRAMMER, PETER, 2010: Die Orientierungsstufe hat das gegliederte Schulsystem stabilisiert. unter: [www. Bildungsregion-Goettingen.de](http://www.Bildungsregion-Goettingen.de). Publikationen, Juli 2010
- BRAMMER, PETER, 2010: Eine Schullandschaft in Bewegung – Schulentwicklung in Göttingen. unter: [www. Bildungsregion. .a.a.O. ,](http://www.Bildungsregion.a.a.O.) August 2010
- BRAMMER, PETER, 2011: Schulentwicklung in Südniedersachsen- Studie über die „Schullandschaft“ in Göttingen, im Landkreis Osterode sowie in den Städten Northeim und Einbeck, Eine Zusammenfassung. Unter: [www. Bildungsregion. a.a.O.,](http://www.Bildungsregion.a.a.O.) Januar 2011
- BRAMMER, PETER , 2011: Schulentwicklung in Süd- Niedersachsen- Forschungsergebnisse aus den Jahren 2010 und 2011- Zusammenfassung. Unter: [www. Bildungsregion. a.a.O.,](http://www.Bildungsregion.a.a.O.) 2011
- BRAMMER, PETER u. Projektteam, 2011: Ursachen von Erfolg und Misserfolg von Schülerinnen und Schülern im Unterricht aus Schülersicht – Kommentierte Zusammenfassung einer Seminarstudie . Unter: [www. Bildungsregion a.a.O.-](http://www.Bildungsregion.a.a.O.) 10-2011
- BRAMMER, PETER, 2012: Daten, Zahlen, Fakten und Weichenstellungen aus den Anfängen der Planung für eine Integrierte Gesamtschule in Göttingen- Geismar bis zum Unterrichtsbeginn im Sommer 1975. In: Bildungsregion a.a.O. – 02.07.2012- 2. Auflage
- BRAMMER, PETER u. Projektteam, 2012: Das Zentralabitur in Niedersachsen –Ergebnisse einer Studie unter. Schulleiterinnen und Schulleitern und Oberstufenkoordinatorinnen und Oberstufenkoordinatoren In: Bildungsregion a.a.O. – 10.09.2012
- BRAMMER, PETER u. Projektteam, 2013: G8 oder G9? Auswirkungen der verkürzten Schulzeit auf den schulischen und außerschulischen Alltag von Schülerinnen und Schülern: eine Befragung der Studierenden im ersten Fachsemester an der Georg-August-Universität Göttingen. In: Bildungsregion a.a.O.- April 2013
- BRAMMER, PETER u. Projektteam, 2013: Ferienordnung und Zeitmanagement. In: Bildungsregion a.a.O. – Juni 2013



BRAMMER, PETER u. Projektteam, 2013: Ganztagschulen in Niedersachsen – ein Etikettenschwindel? Studie über Ganztagschulen in Niedersachsen – Schwerpunkt: Raum Süd-Niedersachsen/Göttingen. In: Bildungsregion a.a.O.- August 2013

BRAMMER, PETER u. Projektteam, 2013: Existenz und Auswirkung von Motivationsnoten (Zusammenfassung einer Studie). In: Bildungsregion a.a.O. – Oktober 2013

BRAMMER, PETER u. Projektteam, 2014: Eine Schullandschaft in Bewegung – Schulentwicklung in Göttingen Studie über die weiterführenden Schulen im Sekundarbereich I und II. In: Bildungsregion a.a.O. – April 2014

BRAMMER, PETER u. Projektteam, 2014: Leitbild und Schulprogramm an Gymnasien und Gesamtschulen in Niedersachsen – Studie über die Diskrepanz zwischen schulischen Ansprüchen und bildungspolitischer Wirklichkeit. In: Bildungsregion a.a.O. – Juni 2014

BRAMMER, PETER u. Projektteam, 2014: Seminarinterne Evaluation und prozessbegleitendes Feedback. Ein Beitrag zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. In: Bildungsregion a.a.O. – August 2014

BRAMMER, PETER, Hrsg., 2014: Neugier auf Neues –mehr hören – mehr sehen – mehr wissen. 10 Jahre Kinder-Uni der Georg-August-Universität, Vorträge und Beiträge zur Festveranstaltung. Universitätsverlag Göttingen 2014

Danksagung

Mein besonderer Dank geht an Frau Heuer vom Päd. Seminar, die den Originaltext meiner Diplomarbeit von 1971 textgetreu und so digital verwendbar abgeschrieben hat, meiner Tochter Christine, die die alten Grafiken neu gestaltet sowie den Text formatiert hat, meiner Frau Ulrike, die das Korrekturlesen geleistet hat sowie Prof. Dr. Hans Martin Stimpel und Prof. Dr. Herman Veith für ihre einführenden Texte sowie für ihre ermunternde Unterstützung bezüglich der Veröffentlichung des hier vorgelegten ersten Konzeptentwurfes für die IGS-Göttingen-Geismar.





