

D 87/1584+2

D 87/1584+2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Max Planck Institute for Human Development and Education

Peter M. Roeder

Spielräume im Schulalltag -
Initiativen an der Basis

Nr. 18/SuU

Juli 1987



Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht
Contributions from the Center for School Systems and Instruction



10006827

Peter M. Roeder

Spielräume im Schulalltag -
Initiativen an der Basis

Nr. 18/SuU

Juli 1987

Herausgegeben vom
Forschungsbereich Schule und Unterricht
Center for School Systems and Instruction

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Max Planck Institute for Human Development and Education
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

Die „Beiträge“ aus den Forschungsbereichen sollen Arbeitspapiere und Forschungsergebnisse aus den einzelnen Arbeitsgruppen unabhängig von einer Veröffentlichung in Büchern oder Zeitschriften schnell zugänglich machen. Die Herausgabe erfolgt in der Verantwortung des jeweiligen Forschungsbereichs.

Papers in the „Contributions“ series are issued by the research centers at the Max Planck Institute for Human Development and Education to facilitate access to manuscripts regardless of their ulterior publication.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung der Autoren.
All rights reserved. No part of this paper may be reproduced without written permission of the authors.

Exemplare können angefordert werden bei
Copies may be ordered from

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

Peter M. Roeder

Spielräume im Schulalltag - Initiativen an der Basis

Grassroot Initiatives in Secondary Schools

Zusammenfassung

Die Diskussion über pädagogische Reformen wird meist vor dem Hintergrund eines düsteren Bildes der "normalen" staatlichen Schule geführt. Ihr wird Überbürokratisierung vorgeworfen und damit Fremdbestimmung des Lehrens und Lernens; die einseitige Betonung kognitiver Leistungen wird ebenso kritisiert wie die Vernachlässigung affektiver und sozialer Lernprozesse. Dem steht die Beobachtung gegenüber, daß viele Schulen sich in zunehmendem Maße um die Gestaltung eines anregenden Schullebens über den Unterricht hinaus bemühen. Dieser Eindruck wird durch eine schriftliche Befragung von Schulleitern aus sechs Bundesländern bestätigt. Berichte aus und Beobachtungen in Berliner Sekundarschulen bieten konkrete Beispiele für solche Bemühungen. Sie zeigen, daß die Institution Spielräume für pädagogische Initiativen bietet, die teilweise aus dem Fachunterricht hervorgehen und mindestens teilweise bereichernd auf ihn zurückwirken.

Summary

Public schools in Germany are frequently criticised as bureaucratic institutions leaving little scope for participation or selfdetermination. Alienation of teaching and learning processes, a onesided emphasis on cognitive objectives, and a corresponding neglect of affective and social learning are censured as consequences of rigid bureaucratisation. There are, however,

signs of an increased awareness that extracurricular activities are an important factor in creating a rich and educationally stimulating school life. This impression is strengthened by results of a survey among a sample of principals of primary and secondary schools. Reports from and observations within Berlin secondary schools provide a number of concrete examples of how teachers and students make use of extracurricular activities to enrich school life. These examples at the same time demonstrate an interaction between the quality and frequency of these extracurricular activities and regular subject matter instruction which frequently provides the stimulus for such activities. Considering the scope and the quality of these activities in some schools it is evident that they cannot be adequately understood as bureaucratic organisations and that there is considerable room for grassroot initiatives within their organisational structure.

Spielräume im Schulalltag - Initiativen an der Basis

1. Einleitung

Die Diskussion über Schulreform, über pädagogische Alternativen und Experimente wird in der Regel vor dem Hintergrund eines düsteren Bildes der normalen staatlichen Schule geführt. Die leuchtenden Beispiele entstammen dem Sektor der privaten oder der sogenannten freien Schulen. Im Hinblick auf die öffentlichen Schulen ist dagegen von Intellektualisierung und Bürokratisierung des Lernens die Rede, von der Vernachlässigung der sozialen und emotionalen Komponente, von der Ausklammerung praktischer Tätigkeit, von übergroßer Trägheit des Apparats, von Abschottung gegenüber der gesellschaftlichen Wirklichkeit, von Stofffülle, Leistungsdruck und Konkurrenzangst. Weitgehende Fremdbestimmung des Lehrens und Lernens werden ebenso beklagt wie das Fehlen von Handlungsspielräumen, in denen Lehrer und Schüler selbst verantwortete Entscheidungen treffen können. Motivationsverlust, Langeweile und Oberflächlichkeit werden als Konsequenzen diagnostiziert. Verfachlichungsgar Verwissenschaftlichung - erscheinen in dieser kritischen Perspektive als Fehlentwicklungen. Das Gegenbild von Schule wird unter Schlagworten wie Integration, Ganzheitlichkeit, Selbständigkeit, Selbstverantwortung entworfen, aber auch Sinnlichkeit und Unmittelbarkeit der Erfahrung, Lernen ohne Druck und Angst, in Solidarität statt in Konkurrenz zueinander, Schule ohne starre Grenzen gegen ihre Umwelt (Zimmer 1986; Zimmer/Niggemeyer 1986; Ramseger 1977).

Diese Antithesen verdeutlichen die Dimensionen, auf die die Kritik vor allem zielt: die Entscheidungsprozesse

über die Inhalte des Unterrichts, die fachliche Ausgestaltung des Lehrplans und die Organisation des Lernens im schulischen Alltag - beispielhaft für letzteres: der vielgeschmähte 45-Minutentakt des Unterrichts.

In einer weniger grundsätzlichen Variante dieser Kritik wird ein seit Mitte der siebziger Jahre abnehmendes Bemühen um eine pädagogische Ausgestaltung des Schullebens beklagt, eine Schwächung des Bewußtseins, daß die Schule auch andere als unterrichtliche Aufgaben zu erfüllen habe.

Man kann freilich fragen, ob hinter der radikalen Variante der Schulkritik nicht mindestens teilweise illusorische Vorstellungen von den Möglichkeiten der Organisation von Massenbildung und ein empirisch kaum kontrolliertes Vertrauen in die Wirkung alternativer Organisationsformen stehen. Ohne an dieser Stelle in eine schultheoretische und organisationssoziologische Debatte darüber eintreten zu wollen, sei dieses Fragezeichen doch mit zwei Beispielen, die in unserem Zusammenhang nicht ganz irrelevant sind, illustriert. Das erste betrifft die zeitliche Gliederung des Schultags in Unterrichtsstunden und Pausen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit trägt diese zeitliche Begrenzung dazu bei, daß der Unterricht typischerweise von wenigen Handlungsformen beherrscht wird: nämlich dem Frontalunterricht, der Einzelarbeit und der Partnerarbeit, und daß wenige Unterrichtsmedien vorwiegend benutzt werden -Tafel oder Projektor, Schulbuch und Arbeitsbögen (vgl. Hage u.a. 1985). Nicht zuletzt um Raum für andere Arbeits- und Interaktionsformen zu schaffen, sind deshalb bestimmten Schulfächern Doppelstunden zugeteilt - so etwa im naturwissenschaftlichen Unterricht oder der Bildenden Kunst

und im praktischen Teil der Arbeitslehre, der bis zu vier zusammenliegende Stunden umfaßt. Andererseits gewinnt man in der Unterrichtsbeobachtung den Eindruck, daß ein intensiver, mit starker Schülerbeteiligung durchgeführter Mathematik- oder Englischunterricht sich diesem zeitlichen Rhythmus durchaus einpassen kann und die Pause nach anstrengender Arbeit willkommen ist. Gelingt es dem Lehrer nicht, die Schüler zur Mitarbeit zu motivieren, entstehen dadurch dann noch Disziplin Konflikte, erscheinen selbst diese 45 Minuten als lang und besteht eine Tendenz, sie eher zu unterbieten. So zeigten etwa unsere Beobachtungen des Englischunterrichts in zwei Hauptschulen, daß die Schüler in einer Schule bei gleichem Stundenplan etwa 25 % weniger Englischunterricht erhielten als in der anderen, in der dieser Unterricht von einem besonders kompetenten und wohlorganisierten Fachkollegium erteilt wurde. Versuche an Gesamtschulen, auch Englischunterricht in 100-Minuten-Blöcken zu erteilen, haben sich nach der einmütigen Meinung der von uns dazu befragten Lehrer nicht bewährt. Die von ihnen genannten Gründe: Der Unterricht ist im Durchschnitt weniger intensiv als der in Einzelstunden erteilte, weil es schwer ist, die Aufmerksamkeit der Schüler über den längeren Zeitraum voll zu erhalten; die Konzentration des Unterrichts auf zwei Wochentage führt zu Diskontinuitäten bzw. zu langen Pausen im Lernen, die in einem übungsintensiven Fach ungünstig sind; Unterrichtsausfälle wirken sich meist massiver aus als bei gleichmäßigerer Verteilung über die Schulwoche. Insgesamt spricht also einiges dafür, daß die zeitliche Gliederung des Schultags mit der Zuweisung unterschiedlicher Zeitblöcke zu verschiedenen Fächern einen Kompromiß repräsentiert, der sich auf praktische Erfahrung stützen kann, die nicht ohne weiteres durch das Schlag-

wort von der Taylorisierung des Lernens entkräftet wird.

Als Beispiel Nr. 2 sei auf bestimmte Entwicklungen der amerikanischen High School in den vergangenen Jahrzehnten verwiesen. Dort ist nämlich eine Forderung der Schulkritik weitgehend erfüllt worden: Verbindliche Lehrplananforderungen wurden auf ein Minimum reduziert. Das einzelne Kollegium bzw. der einzelne Lehrer haben damit die Möglichkeit, ein Kursangebot zu entwickeln, das den vermuteten Schülerinteressen, aber auch den individuellen Vorlieben eines Lehrers angepaßt ist. Dieses Kursangebot wird jeweils zu Schuljahrsbeginn in einer Broschüre dargestellt, die bei den großen High Schools den Umfang eines deutschen Vorlesungsverzeichnisses erreicht. Das Angebot reicht von Family Living, Creative Writing, Einführung in die Psychologie, ausgefallenen Sportarten, Tanzen, berufsvorbereitendem Unterricht bis hin zu Leistungskursen in den üblichen Schulfächern für diejenigen Schüler, die vorhaben, auf eine der angesehenen und hochselektiven Universitäten überzugehen. Es schließt selbstverständlich die traditionellen Schulfächer in einer Präsentation auf relativ elementarem Niveau ein. Die Schüler können sich bei der Kurswahl aus diesem oft sehr großen Angebot bei hauptamtlichen Schullaufbahnberatern Rat holen.

Diese Organisation schulischen Lernens sieht sich seit Ende der siebziger Jahre zunehmender Kritik ausgesetzt (Lighfoot/Jackson 1981; Dichanz/Podeschi 1986; Lazerson u.a. 1985; Roeder 1986), deren Tenor vielleicht mit dem Titel einer dieser kritischen Veröffentlichungen angedeutet werden kann: "The Shopping Mall High School" (Powell/Farrar/Cohen 1985; Kliebard 1987). Der Lehrplan der High School wird also mit dem reichhaltigen, aber

auch beliebigen Angebot eines Warenhauses verglichen. Sieht man von den voraussetzungsreichen Leistungskursen (Advanced oder Advanced Placement Courses) ab, so fehlt es an systematisch aufeinander bezogenen und aufeinander aufbauenden Lehrangeboten. Damit wird eine der wesentlichen Möglichkeiten der Schule verschenkt, in langfristigen systematischen Lernprozessen komplexe Fähigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln. Die weitgehende Voraussetzungslosigkeit der individuellen Kursangebote führt fast unvermeidlich zur intellektuellen Unterforderung vieler Schüler. An den berufsvorbereitenden Kursen wird entsprechend vielfach bemängelt, daß sie keine ernsthaft beruflich verwertbaren Kompetenzen vermitteln.

Das Beispiel mag genügen, um zu verdeutlichen, daß die weitgehende Verlagerung der Entscheidung über das Lehrangebot in die Verfügungsmacht der individuellen Schüler und Lehrer bzw. Kollegien nicht schon garantiert, daß pädagogisch sinnvolle Entscheidungen getroffen werden und an die Stelle staatlicher Lehrplanvorgaben ein individuell verantworteter, subjektiv sinnerfüllter konsistenter Bildungsgang tritt.

Dieses Beispiel ist hier nicht als Plädoyer für einen bis ins Detail vorweg verordneten Lehrplan zu verstehen. Es kann aber als Verweis darauf dienen, daß die schroffen Antithesen, mit denen in der Schulkritik vielfach Reformforderungen begründet werden, dringend einer Realitätskontrolle bedürfen, bevor weitreichende Schlußfolgerungen gezogen werden. Das amerikanische Beispiel zeigt deutlich, daß Dezentralisierung und "Entfachtlichung" der Lehrplanung, die in der Forderung nach "offenem Unterricht" zum Beispiel impliziert sind,

vielleicht einen Ansatz bieten, Probleme der Lernmotivation zu bearbeiten, zugleich wiederum spezifische und schwerwiegende Probleme mit sich bringen können. Es ist deshalb auch zu vermuten, daß sich in solchen Antithesen die Realität der normalen öffentlichen Schule nicht angemessen erfassen läßt. Dieser Verdacht wird wahrscheinlich schon dem aufmerksamen Leser der Berliner Tageszeitungen kommen, wenn er dort erfährt, daß Schüler eines Berliner Gymnasiums zusammen mit ihrem Lehrer ein Segelboot bauen, daß im Arbeitslehreunterricht einer Berliner Gesamtschule ein windgetriebener Generator zur Stromerzeugung in einem auf zwei Jahre ausgelegten Projekt konstruiert und gebaut werden soll (Tagesspiegel, 5.5.1987), daß Gymnasien und Gesamtschulen mit großen historischen Ausstellungen an die Öffentlichkeit treten (zur Geschichte des Berliner Ortsteils, in dem die Schule liegt, zur Geschichte der Juden in Deutschland), daß in einer anderen Gesamtschule im Rahmen des Kurses "Darstellendes Spiel" Kursleiter und Schüler zusammen ein Theaterstück schreiben und aufführen, daß Schüler eines besonders traditionsreichen Berliner Gymnasiums über die persönlich sehr bedeutsamen (schon fast existentiellen) Erfahrungen berichten, die sie im Laufe des dort regelmäßig durchgeführten Sozialpraktikums gemacht haben.

Diese Beispiele¹ zeigen zunächst einmal, daß es Spielräume in dieser Institution gibt bzw. daß sie von engagierten Lehrern geschaffen werden können, daß Schüler solche Angebote aufnehmen und in diesen Freiräumen wahrscheinlich andere Erfahrungen machen, als sie ihnen im sonstigen Fachunterricht zuteil werden. Sie erleben den Lehrer in einer anderen Rolle, die Beziehungen zu den Mitschülern werden einem ernststen Test der Koopera-

tionsfähigkeit ausgesetzt, aber auch die Anforderungsstruktur des Fachunterrichts selbst kann sich ändern, wenn der Geschichtsunterricht der Planung einer Ausstellung dient, der sozialkundliche Unterricht tiefgehende Erfahrungen des Sozialpraktikums aufnehmen kann oder die Diskussion über ökologische und energiewirtschaftliche Probleme durch eigenes konstruktives Engagement motiviert wird. Sozial- und Betriebspraktika schließlich schaffen die Möglichkeit, außerschulische Erfahrungen direkt in den Schulunterricht einzubringen.

Auch die emotionale Komponente des Lernens dürfte in diesen Aktivitäten auf andere Weise präsent sein als im normalen Unterricht. Bei der Einstudierung von Theaterstücken wird es notwendig sein, Affekte und Hemmungen sehr bewußt zu bearbeiten. Im Sozialpraktikum müssen sich die Jugendlichen mit emotional belastenden Erfahrungen auseinandersetzen; die Erwartung gemeinsamer Segelfahrten dürfte eine spezifische gefühlsmäßige Beziehung zum Gegenstand der Arbeit schaffen, obwohl vorerst das Motiv wichtiger ist, zu lernen, mit Werkzeug selbst etwas Richtiges zu machen - ein Wunsch, den diese Gymnasiasten auch außerhalb der Schule bisher nicht befriedigen konnten (Tagesspiegel, 1.3.1987).

Ein weiteres wird an diesen Beispielen deutlich: Die vertraute Entgegensetzung von Projektunterricht und Fachunterricht greift hier nicht. Das Bootsprojekt wird von einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft getragen, die sich auf das Angebot des Lehrers hin zusammengefunden hat; das Schreiben und Einstudieren von Theaterstücken geschieht dagegen im Rahmen des Fachunterrichts "Darstellendes Spiel", die Konstruktion des Generators im Arbeitslehreunterricht und auch die Ausstellungen sind

im Fachunterricht Geschichte verankert. Die besondere fachliche Kompetenz der Lehrer bzw. der Meister im Arbeitslehreunterricht ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß so anspruchsvolle Vorhaben überhaupt gelingen und die Schüler die Kenntnisse und Fertigkeiten systematisch erwerben, die sie zu ihrer Durchführung brauchen. Generell ist Projektunterricht an Berliner Gesamtschulen nicht gerade ein seltenes Ereignis.

Viele von ihnen haben die Tradition, das Schuljahr - vor allem mit dem neuen 7. Jahrgang - mit Projektwochen zu beginnen, in denen kein Fachunterricht stattfindet. Sie dienen dem gegenseitigen Kennenlernen und der Orientierung in der neuen Schule, z.B. durch Einführung in die Benutzung der Mediothek. Die Arbeit vollzieht sich in selbstgewählten Projekten, die in Gruppen von 2 bis 6 Schülern durchgeführt werden und deren Ergebnisse der Klasse zu präsentieren sind. Zu solchen Projekten zählt etwa die Erkundung der Schulumwelt mit Kamera und Kassettenrekorder, deren Ergebnisse dann in einer illustrierten Broschüre festgehalten werden. Angeleitet werden die Schüler von einem Lehrerteam, bestehend aus den beiden Tutoren und ein oder zwei Fachlehrern.

Daß die Grenzziehung zwischen Projektwochen und normalem Fachunterricht keineswegs immer so scharf sein muß wie in diesem Fall, zeigt das Beispiel einer anderen Gesamtschule, in der Projekte während des ganzen Schuljahres durchgeführt werden können. Die Lehrer unterscheiden in ihrem Bericht über ihren Schulversuch zwischen "freien" Projekten, die sich ganz der Initiative von Schülern verdanken, von Lehrern "vorgeschlagenen" Projekten, "Projektorientiertem Fachunterricht" und Fachtagen, an denen ein Fach den Mittelpunkt des Unterrichts bildet.

Der Versuch eines Lehrerteams, pro Woche einen Projekttag einzuführen, wurde wieder aufgegeben, weil die "Regelmäßigkeit sich als eine dem normalen Unterricht ähnliche Ritualisierung negativ auf die Motivation der Schüler auswirkte" (s. Gesamtschule Berlin Kreuzberg, Abschlußbericht 1979-1985, S. 202 f.). Tabelle 1 gibt eine Auswahl aus einer längeren Liste von Projekten wieder, die in einem Bericht der Lehrer dieser Schule enthalten ist (vgl. Tabelle 1).

Die hier aufgelisteten Projekte haben eine deutlich andere Qualität als die eingangs erwähnten. Der zeitliche Aufwand ist meist wesentlich geringer. Sie passen sich z.T. nahtlos in das Programm des jeweiligen Fachunterrichts ein (Nr. 1, 3, 4, 5); tatsächlich haben wir an anderen Schulen vergleichbare Unterrichtseinheiten gesehen, die dort nicht als Projekte bezeichnet wurden. Andere der aufgelisteten Projekte kommen dem üblichen Verständnis des Begriffs näher; sie sind interdisziplinär (Nr. 2), oder gar nicht direkt Schulfächern zuzuordnen. Insgesamt zeigt aber auch diese Projektliste, daß die Grenzen zwischen Projekt und normalem Fachunterricht durchaus fließend sein können. Es wundert deshalb nicht, wenn die Lehrer in ihrem Bericht über den Projektunterricht auf ähnliche Probleme hindeuten, wie sie ihnen aus dem Fachunterricht vertraut sind:

"Die allgemein zu beobachtende sehr geringe Frustrationsschwelle sowie die sehr starke Abhängigkeit von äußeren Einflüssen bewirken meist, daß zwar das diffuse Interesse an einem Thema geäußert wurde, der Schritt aber, von hier aus nun zu einer Zielformulierung und weiter zur Planung von Erarbeitungsschritten zu gelangen, war meist zu mühselig und mußte auch noch im 9. und 10. Jahrgang meist von den Lehrern vorgeschlagen

bzw. vorgenommen werden. ... In den wenigsten Fällen waren die Schüler in der Lage, auch ohne die Lehrer ein Mindestmaß an Arbeitsintensität und -qualität zu wahren." (a.a.O., S. 207).

Diese kritische Bilanz läßt vermuten, daß sich die Formen der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern im Projektunterricht an dieser Schule kaum von den aus dem Fachunterricht vertrauten unterscheiden. Vielleicht trägt auch die - trotz des weggefallenen Projekttagess- größere Häufigkeit solcher Veranstaltungen an dieser Schule dazu bei, strukturelle Unterschiede zum Fachunterricht einzuebnen. Offensichtlich ist es nicht ganz einfach, Themen und Arbeitsziele zu finden, die die Motivation der Schüler über längere Zeiträume und schwierige Projektphasen hinweg stabilisieren. Die bootbauenden Gymnasiasten "reizte die Vorstellung, daß es möglich sein sollte, an der Schule etwas Richtiges zu bauen", wie einer der Schüler formuliert. Sie wollen was es sonst an der Schule nicht gibt, "handwerklich etwas machen" und - nicht zuletzt die Mädchen - "lernen, mit Werkzeug umzugehen", wozu sie sonst wenig Gelegenheit hätten. Für sie ist es klar, daß sie die zehn Monate, die der Bootsbau dauern wird, auch durchhalten werden. Nicht nur der Weg, auch das Ziel bieten genügend Anreiz dafür. Die Erfahrung der zitierten Gesamtschule zeigt demgegenüber, daß der schulischen Normalisierung solcher Sonderformen des Lernens Grenzen gesetzt sind. Die zwar freie, aber doch unvermeidliche Entscheidung für ein Thema schafft offenbar keinen vergleichbar starken und anhaltenden motivationalen Anreiz, zumal wenn die Struktur der Lernsituation der des sonstigen Unterrichts immer ähnlicher wird. Dies heißt, wie weitere Beispiele verdeutlichen werden, nicht, daß sich erfolgreiche

Projekte nicht auch innerhalb des Fachunterrichts ansiedeln lassen.

Unsere Überlegungen zum Verhältnis zwischen Fachunterricht und Projekten bzw. außerunterrichtlichen Veranstaltungen deuten an, daß wir - in den folgenden Beschreibungen eher implizit - auch ein systematisches schulpädagogisches Interesse verfolgen. Auch die eingangs erörterte radikale Schulkritik zielt ja auf strukturelle Fragen der Organisation schulischen Lernens und schulischer Entscheidungsprozesse. Dabei ist nicht nur die Frage nach Spielräumen für mehr oder weniger unkonventionelle Entscheidungen von Kollegien, individuellen Lehrern und Schülern von Bedeutung, sondern auch die nach möglichen Auswirkungen dessen, was in diesen Spielräumen geschieht, auf den regulären Unterricht oder noch allgemeiner auf das pädagogische Profil einer Schule. Offensichtlich können unterschiedliche Aktivitätsbereiche in der Schule beziehungslos nebeneinander bestehen, können außerunterrichtliche Initiativen nur für einen Bruchteil der Schüler wichtig sein. Gewissermaßen als entgegengesetztes Extrem deutet sich die Gefahr der Routinisierung des Unkonventionellen in der oben zitierten Erfahrung einer Berliner Gesamtschule mit Projektunterricht an. Wir werden solche allgemeineren schulpädagogischen Überlegungen im letzten Abschnitt dieses Textes - zusammen mit einigen Beobachtungen zu den institutionellen Voraussetzungen von pädagogischen Aktivitäten, die wir im folgenden schildern - noch einmal explizit aufgreifen. Diese Schilderungen stützen sich auf drei Arten von Informationen: systematische Beobachtungen in Haupt- und Gesamtschulen, Berichte aus und über Schulen sowie eine schriftliche Befragung einer repräsentativen Stichprobe von Schulleitern². Aus Raum-

gründen beschränken wir uns auf Sekundarschulen, obgleich die Grundschule wegen ihres meist geringeren Organisationsgrades ein nicht minder interessantes Untersuchungsfeld wäre.

2. Pädagogische Initiativen

2.1 Berliner Hauptschulen

Diese folgenden Beispiele sind gewissermaßen Nebenprodukte einer Untersuchung, die wir vor einigen Jahren in je fünf Berliner Haupt- und Gesamtschulen durchgeführt haben, in denen wir jeweils zwischen 7 und 12 Wochen lang Unterricht beobachteten, Konferenzen beiwohnten, Lehrer und Schulleiter interviewten und Beobachtungen zum Schulleben allgemein festhielten.

Beginnen wir mit einigen Beobachtungen aus Hauptschulen. Sie sind in Berlin bekanntlich in extremer Weise von der Expansion der Gymnasien und Realschulen sowie zusätzlich von der Etablierung der Gesamtschule betroffen, die in Berlin etwa ein Viertel der Grundschulabgänger aufnimmt, während nur noch gut 10 % der deutschen Schüler eines Jahrgangs auf die Hauptschule übergehen. Was wir vor allem in zwei dieser fünf Hauptschulen beobachten konnten, entsprach zu unserer Überraschung keineswegs dem, was man angesichts der öffentlichen Debatte über die "Restschule" erwarten mußte. Das gilt sowohl für die Leistungen eines Teils der Schüler im Fachunterricht - immerhin erreichten 10 % der Schüler des damals noch freiwilligen 10. Schuljahres den Realschulabschluß - als auch für die pädagogische Atmosphäre des Schulalltags. Ein Ausdruck dieses intakten Schullebens waren große Schulfeste, die zufällig während der Zeit unserer Hospitation stattfanden. Wenn in dem zitierten Bericht von

Gesamtschullehrern die Vorbereitung eines Beitrags zum Schulfest unter den Projekten genannt wird, ist dies sicher zutreffend. Die Entscheidung darüber, was eine Klasse oder Arbeitsgemeinschaft beitragen will, muß von den Schülern mindestens aktiv mitgetragen werden. Die Vorbereitung ist nicht selten aufwendig und erfordert hohen Einsatz auch außerhalb der regulären Unterrichtszeit. Das Ergebnis der Arbeit hat einen über die eigene Lernerfahrung hinausweisenden Verwendungssinn.

Es ist denn auch, wie eine von uns durchgeführte Befragung einer Stichprobe von Schulleitern aus sechs Bundesländern ergab, keineswegs selbstverständlich, daß solche Feste mit einiger Regelmäßigkeit zustande kommen. Dies gelingt nur in etwa 55 % der Hauptschulen. Bei den Gymnasien sind es demgegenüber 72 %. Dabei wirkt sich anders als im folgenden Beispiel - bei den Hauptschulen der Ausländeranteil leicht negativ auf die Häufigkeit derartiger Veranstaltungen aus ($r = -.20$) (vgl. Baumert/Leschinsky 1985).

Bei der einen der beiden Berliner Hauptschulen, von denen im folgenden die Rede ist, war das Fest - dem hohen Anteil türkischer Schüler entsprechend - in seinem äußeren Gepräge stark durch folkloristische türkische Beiträge bestimmt. Türkische Schülerinnen und Schüler sangen und tanzten in bunten Trachten in der Turnhalle, während rundherum die Mütter mit ihren charakteristischen Kopftüchern und die jüngeren Geschwister saßen. Ein Klassenzimmer war in ein stilechtes "Café Bosphorus" verwandelt worden. Neben den Teestuben und Spielständen im Hof war unter Beteiligung türkischer Eltern ein Kebabstand errichtet worden. Die Sportarbeitsgemeinschaft hatte schnelle Folgen von Bodenturnübungen vorbereitet, andere Klassen boten auf

provisorisch hergerichteter Bühne kleine Spielszenen und Sketche dar. Spiele und Wettkämpfe mit Preisen für die Sieger fanden auf dem Schulhof statt. Eine Tombola, zu der Lehrer und Eltern, aber auch Geschäftsleute aus dem Umkreis der Schule Preise gestiftet hatten, beendete das Fest. Die Erlöse waren teils für die Schulklasse, teils für Klassenkassen bestimmt, um kostspielige Unternehmungen, wie etwa Klassenreisen, mit zu finanzieren.

So gibt es etwa an dieser Schule die Tradition, den Englischunterricht in den 10. Klassen mit einer mehrwöchigen Londonreise zu krönen. Die Vorbereitung dieser Reise bietet nicht nur eine Fülle inhaltlicher Impulse für den Englischunterricht, sie führt Lehrer und Schüler - und gelegentlich auch Eltern - darüberhinaus auch zu außerschulischen Aktivitäten zusammen. So wurde während der Zeit unserer Hospitationen von Schülern einer 10. Klasse ein Stand auf dem Flohmarkt an der Straße des 17. Juni errichtet, aus dessen Ertrag die Reise mitfinanziert werden sollte. Der Klassenlehrer hatte dabei mit seinem Privatauto die Rolle des Spediteurs übernommen.

Übrigens fiel an beiden Schulen auf, wie viele der Klassenlehrer bereit waren, auch außerhalb des Unterrichts und jenseits der offiziellen Wandertage etwas mit ihren Schülern zu unternehmen, sie zu sich einzuladen, einen gemeinsamen Kino- oder Theaterbesuch zu arrangieren oder - um ein etwas ausgefalleneres Beispiel aus der 2. Hauptschule zu nennen - Schüler in das eigene Hobby, nämlich Surfen, einzuweihen. Selbstverständlich gab es auch an diesen beiden Schulen Konflikte, aber sie waren deutlich auf bestimmte, besonders schwierige Schüler und manche Lehrer eingegrenzt, die es weniger gut verstan-

den, tragfähige persönliche Beziehungen zu ihren Schülern aufzubauen oder sonst ihre Autorität zu wahren. Das Bild der Lehrerin, die während der Pausenaufsicht Arm in Arm mit den Schülerinnen ihrer 9. Klasse über den Schulhof geht, ist insgesamt eher charakteristisch für die an beiden Schulen herrschenden Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern als solche Konflikte.

Das Schulfest der 2. Hauptschule fand aus Anlaß der Entlassung der beiden 10. Klassen statt, die sich ausdrücklich eine solche Veranstaltung gewünscht hatten. Hier ging es deshalb zunächst etwas feierlicher zu mit einer Rede des Schulleiters, der stürmischen Beifall erntete, als er die in der Öffentlichkeit übliche Kritik an der Hauptschule als Restschule zurückwies, mit der Ansprache einer Lehrerin und mit der Verteilung von Buchpreisen für Schüler, die sich besonders ausgezeichnet hatten. Auch hier hatten einzelne Klassen die Vorbereitung von Tee- und Imbißstuben und den Verkauf der selbstgefertigten Kuchen, Salate und Brötchen übernommen. Spielszenen, sportliche und musikalische Darbietungen, die von anderen Klassen und den entsprechenden Arbeitsgemeinschaften vorbereitet worden waren, füllten den Nachmittag aus. Besonderer Anziehungspunkt war die Ausstellung einer Klasse des 7. Jahrgangs. Sie dokumentierte auf selbstgefertigten Fotos den - trotz einiger schöner alter Bäume - wenig einladenden gegenwärtigen Zustand des Schulhofs, enthielt zugleich aber auch Zeichnungen und Texte mit Vorschlägen zu seiner Umgestaltung mit Spielecken und Sitzbänken, zur Verlegung und Verschönerung des Fahrradschuppens, die wohldurchdacht waren. Das Fest ging mit dem abendlichen Schulball unter Beteiligung der Eltern zu Ende. Auf der Einladung war um "festliche" Kleidung gebeten worden.

Auch dieses Schulfest demonstrierte also einen beträchtlichen Grad an Identifikation vieler dieser Hauptschüler mit ihrer Schule. Dabei legt der Vergleich der fünf Schulen die Vermutung sehr nahe, daß diese Identifikation weniger das Ergebnis herausgehobener Veranstaltungen und der sonstigen außerunterrichtlichen Bemühungen der Lehrer war als vielmehr eines pädagogischen Engagements, das sich in der gleichen Weise in der Durchführung eines soliden Fachunterrichts bewährte.

Aus beiden Schulen liegt eine Reihe von Beobachtungen vor, die belegen, daß viele Lehrer mehr als das unbedingt Notwendige taten, um die Qualität dieses Fachunterrichts zu steigern. Wenige Hinweise müssen an dieser Stelle genügen. Da ist die sorgfältige Abstimmung über den leistungsdifferenzierten Englisch- und Mathematikunterricht in den Fachkonferenzen an der ersten Schule zu nennen oder die Bemühungen eines Lehrers, das Angebot des Arbeitslehreunterrichts zu erweitern. Er hatte im Laufe einiger Jahre im Keller der Schule ein Fotolabor mit 12 Arbeitsplätzen zum Entwickeln und Vergrößern der Negative eingerichtet. Im Anfang konnte der Fotokurs nur als nachmittägliche Arbeitsgemeinschaft durchgeführt werden. Inzwischen hatte er daraus einen halbjährigen Kursus entwickelt, der eine gründliche Einführung in die Chemie der Fotografie mit künstlerischen Experimenten in diesem Medium verband und der mit vier Wochenstunden als regulärer Bestandteil des Arbeitslehreunterrichts großes Interesse bei den Schülern fand.

An der zweiten Hauptschule trafen sich Lehrer der Fachbereiche Arbeitslehre und Naturwissenschaften einmal wöchentlich, um Geräte für Experimente im Physikunterricht zu bauen. Einer dieser Lehrer war darüber hinaus im Auftrag der beiden Fachbereiche damit beschäftigt, einen Entwurf für einen Kursus Elektronik zu entwickeln, der Vorschläge für eine Abstimmung des Arbeitslehre- mit dem Physikunterricht enthielt. Diese Schule war zugleich die einzige unter den fünf Hauptschulen, die eine Schulzeitung herstellte. Nach unserer Schulleiterbefragung wird nur in knapp 36 % der Hauptschulen eine Schul- oder Schülerzeitung produziert, verglichen mit 57 % bei den integrierten Gesamtschulen und 71 % der Gymnasien. In den Hauptschulen ist offensichtlich die Unterstützung eines solchen Vorhabens durch Lehrer besonders wichtig. An unserer Berliner Hauptschule stand eine Lehrerin der Redaktion als Beraterin ständig zur Verfügung.

Das sich in solchen Aktivitäten ebenso wie in der Gestaltung der informellen Beziehungen zu den Schülern ausdrückende Engagement der Lehrer für ihre Arbeit ist sicher die Voraussetzung dafür, daß sich auch Schüler mit ihrer Schule identifizieren können. So wie sich Schüler in der persönlichen Zuwendung der Lehrer außerhalb des Unterrichts als Personen geschätzt fühlen konnten, so sahen sie sich im Unterricht dank seiner Anforderungen als Lernende ernstgenommen. Das insgesamt intakte Schulleben des Alltags war gewissermaßen die Basis, auf der die kooperative Leistung der Vorbereitung und Ausgestaltung besonderer Ereignisse, wie z.B. der Schulfeste, erst gelingen konnte und damit zugleich auch die eigentliche Basis für die Identifikation von Schülern und Lehrern mit ihrer Schule.

2.2 Berliner Gesamtschulen

Wer über pädagogische Initiativen an Berliner Gesamtschulen in Kürze berichten will, steht vor einem praktisch nicht lösbaeren Auswahlproblem. In den großen Ganztagschulen gibt es im sogenannten außerunterrichtlichen Bereich ein von den pädagogischen Mitarbeitern gestaltetes reichhaltiges Angebot an Spielmöglichkeiten, Hobbykursen, von Schülern getragene Teestuben etc. Man kann das Billardspielen erlernen oder Tischtennis spielen, den Mofaführerschein erwerben, sich an künstlerischen Aktivitäten beteiligen, wie dem Bau eines riesigen Drachen aus Draht und Pappmaschee, der dann den Lichthof der Schule schmückt. Ergänzt werden diese Aktivitäten im "außerunterrichtlichen Bereich" durch ein umfangreiches Angebot an Arbeitsgemeinschaften vor allem im sportlichen und musischen Bereich durch die Lehrer. Da gibt es Kurse in Judo, Surfen und Skilauf, da werden Fußball-, Handball-, Basketballmannschaften, Schwimmer, Leichtathleten und Turner auf die zahlreichen Wettbewerbe unter Berliner Schulen vorbereitet. Eine der Schulen organisiert überregionale Langläufe mit hundert von Schülern und Lehrern aus allen Schularten. Viele dieser Schulen haben eine eigene Rockband, nicht selten unter aktiver Beteiligung von Lehrern. Eine dieser Schulen ragt durch die besondere Qualität ihrer im Rahmen des Kurses "Darstellendes Spiel" einstudierten Theateraufführungen heraus. Ihre Theatergruppe ist zu zahlreichen Gastspielen innerhalb und außerhalb Berlins eingeladen worden. In den Jahren 1980 - 1984 wurden 20 Aufführungen produziert, neben selbstgeschriebenen Stücken u.a. Bert Brechts "Kleinbürgerhochzeit", "Der Kater - oder wie man das Spiel spielt" von Tankred Dorst nach Ludwig Tieck, "Wer fürchtet sich vorm schwarzen

Mann?" von Marie Luise Kaschnitz. Im gleichen Zeitraum fanden 16 Gastspiele statt. Auch die großen Schulfeste bieten Gelegenheit, die Qualität der Arbeit in diesen Kursen, Musikgruppen und Sportarbeitsgemeinschaften zu demonstrieren.

Viele Berliner Gesamtschulen haben sich in mehreren solcher über das normale Lehrangebot hinausweisenden Schwerpunkten profiliert. So tut etwa die einzige Schule, die fakultativen Japanischunterricht anbietet, zugleich besonders viel für die historische und politische Bildung ihrer Schüler. Hier finden regelmäßig Diskussionen mit Politikern statt und unterstützen professionell gemachte Ausstellungen den Geschichtsunterricht. In besonderer Weise der politischen Bildung verpflichtet ist auch die einzige Berliner Unescoschule. Ihr Engagement für Friedenserziehung, Völkerverständigung und Unterstützung der Länder der Dritten Welt äußert sich in der Konzentration überfachlicher Projekte auf diesen Themenbereich, in der Organisation von internationalen Schülerseminaren zu solchen weltpolitischen Fragen, aber auch zum Verhältnis zu Ausländern in der eigenen Stadt, in der Veranstaltung eines großen Unicef-Festes, das an vielen Informationsständen über das "Jahr des Kindes" und die Aktivitäten internationaler Organisationen informierte. Der Erlös eines Basars mit selbstgefertigten Waren wurde an Unicef überwiesen.

Im Religionsunterricht baut die Schule Kontakte zur Gemeinde durch Ausrichtung von Schülergottesdiensten und Seniorennachmittagen aus. Ein Schwerpunkt des Religionsunterrichts liegt in der Beschäftigung mit dem Judentum, insbesondere seiner jüngeren Geschichte in Mitteleuropa. Die Schüler nahmen an Sabbathfeiern teil, besuchten

Synagogen und Ausstellungen zum Thema. Auch eine Reise nach Auschwitz verband sich mit diesem Programm. Der Religionsunterricht fügt sich damit in die Bemühungen der Schule um politische und geschichtliche Bildung im Sinne des Unesco-Programms ein. Einen weiteren Schwerpunkt hat die Schule im Bereich Musiktheater, in dem anspruchsvolle Aufführungen teilweise in Zusammenarbeit mit jener Gesamtschule einstudiert werden, die einen ihrer Schwerpunkte in der Theaterarbeit hat. Diese Schule hat übrigens auch in einem ganz anderen Bereich etwas Besonderes vorzuweisen, nämlich mit ihrem Schülerrechenzentrum. Dazu - den Bericht über die Gesamtschulen abschließend - noch einige Bemerkungen.

Die Berliner Gesamtschulen haben Pionierleistungen bei der Entwicklung des Informatikunterrichts auf der Mittelstufe erbracht. Die Schulen waren u.a. zur Unterstützung der Verwaltung von Anfang an mit einem Rechner mittlerer Kapazität ausgestattet. Lehrer der Fachbereiche Mathematik und Naturwissenschaften nutzten diese Möglichkeit, Schüler auch praktisch in die EDV einzuführen. Sie trafen sich mit Hochschullehrern zum Erfahrungsaustausch und zur Entwicklung eines auf zwei Jahre angelegten Unterrichtsprogramms für die Jahrgänge 9 und 10. Hospitationen in diesem Unterricht und Gespräche mit den Lehrern, die ihn erteilten, gehören zu den besonders eindrucksvollen Erfahrungen im Laufe unserer Studien an Berliner Gesamtschulen. Die Freiwilligkeit des Engagements der Lehrer in diesem von ihnen selbst mitentwickelten Gebiet und der Entscheidung der Schüler für diesen Wahlpflichtunterricht schufen hier offenbar besonders günstige motivationale Voraussetzungen. An dieser Schule hatte sich bereits damals die Übung entwickelt, Schülern, die die notwendigen Kenntnisse erwor-

ben hatten, die unbeaufsichtigte Nutzung des Schulcomputers zu gestatten. Sie machten davon regen Gebrauch; wir fanden den Terminalraum fast ständig besetzt. Bei dauernder Verbesserung der technischen Ausstattung, stabilem Interesse einer großen Zahl von Schülern, nun auch in der voll ausgebauten Oberstufe der Schule, zeigte sich bald, daß die verfügbare Lehrerstundenzahl nicht ausreichte, um dieses Interesse wirklich zu befriedigen. Man suchte also nach alternativen Organisationsformen und fand sie im "Schülerrechenzentrum", das von einem eigens dafür gewählten Schülerrat mitverwaltet wird. Zu seinen Aufgaben zählt die Wartung der Geräte, die Pflege und Erprobung von Programmen und die Benutzerbetreuung. Das "Schülerrechenzentrum" gibt eine "Fachzeitschrift für angewandte Informatik" heraus, die unter dem Namen "Abacus" eine Auflage von fast 1000 Exemplaren erreichte.

Die Schüler machen hier Erfahrungen selbstverantwortlicher Arbeit - auch wenn Computerspiele selbstverständlich zum Programm zählen -, die über den technischen Inhalt des Informatikunterrichts sicher hinausgehen. Dieser schließt selbstverständlich Unterrichtseinheiten über soziale und ökonomische Folgen der technischen Entwicklung, über Rationalisierung und Datenschutz ein. Informatik ist hier also von Anfang an als interdisziplinäres Fach geplant worden. Das Interesse der Schüler scheint zwar primär der neuen Technologie zu gelten. Durch das Schülerrechenzentrum wird dieses Interesse jedoch zugleich zum Ausgangspunkt sozialen Lernens, das ausdrücklich zum Erziehungskonzept der Gesamtschule gehört.

Der ganz unvollständige Überblick über einige besondere

pädagogische Initiativen in Berliner Gesamtschulen bestätigt erneut den Eindruck, daß die verbreitete Vorstellung, Unterrichtsreform oder - etwas weniger anspruchsvoll - die Durchsetzung pädagogischer Initiativen und Impulse setze die Überwindung des Fachprinzips voraus, in dieser Verallgemeinerung nicht haltbar ist. Auch der Fachunterricht bietet Spielräume für solche Initiativen, und die besondere fachliche Kompetenz von Lehrern ist meist die wesentliche Voraussetzung für ihre Realisierung. Aber auch sonst läßt unser Überblick einige der institutionellen Voraussetzungen solcher Vorhaben erkennen:

In vielen Fällen steht am Anfang das Engagement eines einzelnen Lehrers, und manchmal bleibt das Vorhaben auch darauf begrenzt, wie im Fall des Fotokurses an einer Berliner Hauptschule, die freilich die technischen Voraussetzungen dafür schaffen mußte. Auch die besonderen Leistungen mancher Gesamtschulen auf dem Gebiet des Schulspiels hängen wesentlich von der besonderen Kompetenz und Einsatzbereitschaft eines Lehrers ab. Musiktheaterproduktionen wie "Das kleine Mahagonny" von Brecht/Weill oder "Jesus Christ Superstar" sind dagegen ohne intensive Unterstützung von Kollegen - teils aus mehreren Schulen - nicht zustande zu bringen, weil die musikalischen Fertigkeiten der Schüler nicht ausreichen, alle Rollen zu besetzen oder alle erforderlichen Instrumente zu bedienen. Die besonderen Bemühungen um politische Bildung in der Unesco-Schule setzen dagegen von vornherein einen auch inhaltlich bestimmten Konsens über diese Aufgabe bei einem beträchtlichen Teil des Kollegiums voraus, das zugleich bereit sein muß, an entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen des Modellprogramms teilzunehmen. Die Durchführung größerer Ausstel-

lungen schließlich ist nur möglich, wenn sich die Schulleitung bereit erklärt, Organisationshilfen zu leisten und für die Gewinnung der meist erforderlichen zusätzlichen Finanzen zu sorgen. Auch die geschilderte Sonderentwicklung des Informatikunterrichts ist durch die fachkundige Unterstützung des Schulleiters und durch zusätzliche Mittel des Bezirks mit ermöglicht worden.

Die Gesamtschulen sind als Reforminstitution gegründet worden. Gerade in Berlin sahen sie sich jedoch schnell der Konkurrenz mit Gymnasien und Realschulen um Schüler ausgesetzt, und manche dieser Initiativen sind auch Versuche, sich in dieser Konkurrenz als Schulen mit eigenem pädagogischen Profil zu präsentieren. Das entwertet solche Anstrengungen sicher nicht. Sie behalten vielmehr ihren pädagogischen Sinn in sich, als Bemühungen einer doppelten Kritik zu begegnen, nämlich der Skepsis gegenüber der fachlichen Leistungsfähigkeit im Vergleich vor allem mit dem Gymnasium und dem Vorwurf der Überkomplexität der Organisationsstruktur, die die Entwicklung eines pädagogisch förderlichen Schullebens nicht zulasse und damit eins der wesentlichen Ziele der Gesamtschule vereitere: die Unterstützung sozialen Lernens. Gelegentlich ist diese Kritik in dem Schlagwort von der "Lernfabrik" zusammengefaßt worden, das durch das äußere Erscheinungsbild mancher dieser großen Bildungszentren nahegelegt wird. Weniger häufig wird darauf hingewiesen, wie diese Schulen sich mit diesen äußeren Gegebenheiten ästhetisch - etwa durch die Ausgestaltung des Lichthofes - auseinandersetzen. Und selbst wenn einige dieser Bauten architektonisch als Ruinen eines schnell überholten Fortschritts gelten können, so zeigen die wenigen Beispiele vielleicht, daß es in ihnen durchaus pädagogisches Leben gibt. Es wäre sonst auch nicht

recht verständlich, daß sich ein vergleichsweise großer Teil der Gesamtschüler mit seiner Schule identifiziert, was darüber hinaus noch durch den eher antiautoritären Umgangsstil gefördert wird, den viele der dezidierten Gesamtschullehrer zu etablieren suchten.

2.3 Gymnasien

Das Gymnasium gilt demgegenüber weithin als der Inbegriff der traditionellen Schule, der zwar fachliche Leistungsfähigkeit zugestanden wird, der zugleich aber in besonderem Maße die Einseitigkeit der Konzentration auf intellektuelle Anforderungen und trockenes Buchwissen vorgeworfen wird. Unsere schon erwähnten Erhebungen zeigen jedoch, daß dieses Bild im ganzen unzutreffend ist. Die Gymnasien bemühen sich vielmehr in besonderer Weise um die Entfaltung eines anregenden Schullebens mit Hilfe eines besonders reichen Angebots an außerunterrichtlichen Veranstaltungen, wie die folgende Tabelle dokumentiert (vgl. Tabelle 2).

Es gibt in unserer Erhebung kein Gymnasium, das ganz auf ein solches Angebot verzichtet, freilich sind das auch in den übrigen Sekundarschulen weniger als 5 % der Schulen. Die durchschnittliche Zahl verschiedener Arbeitsgemeinschaften liegt in den Gymnasien am höchsten, wie die linke Spalte der Tabelle ausweist. Was den Prozentsatz der dabei durchschnittlich erfaßten Schüler betrifft, werden sie nur von den Haupt- und Grundschulen leicht übertroffen. Wie die in Klammern angegebene Standardabweichung dieser Werte zeigt, beteiligen sich in etwa zwei Drittel der Gymnasien zwischen 13 und 43 % der Schüler an solchen Veranstaltungen. In diesem Angebot gibt es viele Kurse, die sich deutlich vom normalen

Unterrichtsangebot der Schulen abheben: Breakdance und Jazzgymnastik, Raketentechnik, Denkmalschutz, Feuchtbiotop, Archäologie, Zinnguß, Orgelspiel und Meditationskreise. Die Reihe ließe sich lange fortsetzen und vermittelt einen Eindruck von der Vielfalt des Gebotenen und dem Bemühen, sonst vielleicht brachliegende Talente und Interessen anzusprechen.

Faßt man das Angebot zu thematisch bestimmten Gruppen zusammen, wie in Tabelle 3 dokumentiert, so ergibt sich, daß Gymnasien in fast allen Themenbereichen stärker vertreten sind als die anderen Sekundarschulen. Besonders deutlich gilt dies für die naturwissenschaftlichen und technischen Arbeitsgemeinschaften (letzte Spalte). Hier schlägt sich u.a. nieder, daß über die Hälfte der Gymnasien mindestens einen Computerkurs anbietet (vgl. Tabelle 3).

In der Sparte der praktisch und beruflich orientierten Arbeitsgemeinschaften nehmen dagegen Haupt- und Realschulen eine Spitzenposition ein. Nur wenig darunter liegt der Prozentsatz integrierter Gesamtschulen, die ein derartiges Angebot machen. In diesen Verteilungsunterschieden wirkt wahrscheinlich dreierlei zusammen: eine unterschiedliche Verteilung der Schülerinteressen, aber auch der Lehrerkompetenzen und -interessen sowie die Traditionen der jeweiligen Schulart. Das sportliche Angebot hat in allen Schularten beträchtliches Gewicht und erreicht meist den größten Prozentsatz an Schülern. Nur in Gymnasien liegen die musikalischen und sonstigen musischen Angebote noch darüber. Es gibt kaum ein Gymnasium, das nicht mehrere Instrumentalgruppen und Chöre hat. Hier zeigt sich, daß es in besonderer Weise auch von den Vorleistungen der Familien, dem hier viel häu-

figeren privaten Musikunterricht etwa, profitiert. Theater- und Laienspielgruppen spielen eine etwas geringere Rolle, bestehen aber immerhin an vier Fünfteln der Gymnasien, gegenüber 60 % der Integrierten Gesamtschulen und 50 % der Haupt- und Realschulen. Faßt man musikalische und musische Veranstaltungen zusammen, so entstehen die in Spalte 3 wiedergegebenen Verteilungen. Sie zeigen, daß zumindest der Prozentsatz der erreichten Schüler in den Hauptschulen noch etwas höher liegt als in den Gymnasien, obgleich die Zahl der Hauptschulen, die solch ein Angebot machen, niedriger ist. Einen besonders deutlichen Vorsprung haben die Gymnasien hinsichtlich der sprachlichen und politischen Arbeitsgemeinschaften. In dieser Gruppe sind fremdsprachliche AGs, die Redaktion der Schulzeitung, Literaturkreise und Arbeitsgemeinschaften mit politischer Themenstellung zusammengefaßt.

Auch das reichhaltige Angebot an Arbeitsgemeinschaften verstärkt also das besondere Profil des Gymnasiums im Kranz der Schularten. In diesem Angebot spiegelt sich zugleich der relative Startvorteil dieser Schulen, was die kulturelle Praxis der Elternhäuser eines Teils ihrer Schüler betrifft. Der im Vergleich relativ hohe Anteil von Schulen mit naturwissenschaftlich-technischem Angebot dokumentiert eindrucksvoll, daß auch in diesem Bereich die besonderen materiellen und personellen Ressourcen - insbesondere die Lehrer- und Schülerkompetenzen und -interessen - genutzt werden.

Daß Berliner Gymnasien solchen Bemühungen um ein reicheres Schulleben besonderes Gewicht beimessen, sei an zwei Beispielen etwas detaillierter dargestellt. Beim ersten handelt es sich um ein normales, zweifellos angesehenes

neusprachlich/naturwissenschaftliches Gymnasium, das die Jahrgänge 7 bis 13 umfaßt. Während im Durchschnitt aller Gymnasien laut unserer Schulleiterbefragung 7,3 AGs pro Schule angeboten werden, sind es in dieser Schule im Schulhalbjahr 86/87 37. Faßt man die Parallelangebote für unterschiedliche Altersgruppen und Kompetenzgrade zusammen, haben die Schüler theoretisch immer noch die Wahl zwischen 26 verschiedenen Veranstaltungen. Das Programm hat zwei massive Schwerpunkte: einen - dem Namenspatron der Schule verpflichteten - musikalischen und einen sportlichen. In beiden Bereichen hat es hohe Kontinuität und einen systematischen Aufbau. So gibt es z.B. einen Chor der 7. Klassen, einen großen Chor des 8. bis 13. Jahrgangs und einen kleinen Chor, der Schülern des 9. bis 13. Jahrgangs offensteht. Dem eigentlichen Orchester vorgeordnet ist ein Angebot für den "Orchester-Nachwuchs" in den 7. Klassen und ein sogenanntes "Vororchester" für Schüler, die bisher nur ein bis zwei Jahre Instrumentalunterricht hatten. Daneben gibt es eine Bläsergruppe, eine Blockflöten-/Gitarrengruppe und eine Tanz-AG, die prinzipiell allen Schülern zugänglich sind. Abhängig vom Kenntnisstand können die Schüler auch in einer von zwei Rock-AGs mitmachen. Chor und Orchester der Schule sind in zahlreichen Veranstaltungen in der Bundesrepublik und im Ausland aufgetreten und sollen damit - wie die Partnerschaften mit Schulen in Frankreich, England, Schweden und Israel - der Verständigung von Menschen unterschiedlicher Nationen dienen, wie der Schulleiter erläutert.

Ein ähnlich reiches Angebot von Parallelveranstaltungen für Jungen und Mädchen bzw. verschiedene Altersgruppen findet sich im sportlichen Bereich. Im Mittelpunkt steht dabei neben dem Rudern der Mannschaftssport, wie Basket-

ball, Volleyball und Handball, für die jüngeren Schüler Hockey und Fußball, Turnen und Tischtennis. Es gibt eine Tennismannschaft der Schule, aber auch einen "Lauftreff" ohne Altersbegrenzung. Teilweise werden die Schüler in diesen AGs auf überschulische Wettbewerbe vorbereitet. Dazu ist ähnlich wie im Musikbereich eine hohe Kontinuität des Angebots erforderlich.

Daneben gibt es eine dritte Gruppe von Arbeitsgemeinschaften, die besonderen, jeweils auch wechselnden sonstigen Interessen der Schüler Rechnung tragen sollen. Hier wäre die "Umwelt-AG" einzuordnen, ein philosophischer Arbeitskreis, eine Schach-AG, ein Parallelangebot von zwei Gartenbau-Gruppen und schließlich Anfängerkurse in Spanisch und Neugriechisch.

Diese Sprachkurse dienen teilweise der Vorbereitung sogenannter Projektreisen, die in der ersten Hälfte des 12. Schuljahres regelmäßig durchgeführt werden und sich vom üblichen Tourismus durch die intensive, etwa ein dreiviertel Jahr währende Vorbereitung durch historische, politische und geografische Studien und eben auch Sprachkurse unterscheiden. Diese Projektreisen müssen freilich nicht immer ins Ausland führen; sie dienen teilweise auch der Erkundung und Untersuchung bestimmter Ökoräume, wie etwa der Hocheifel, des Wattenmeeres und Helgolands.

Zwei weitere Traditionen der Schule sind in diesem Zusammenhang als Ergänzung der Erfahrung des normalen Unterrichts und Schullebens erwähnenswert: Im 8. Jahrgang werden Klassenreisen durchgeführt, die der erdkundlichen und kulturellen Erschließung bestimmter Regionen der Bundesrepublik dienen. Im 10. Schuljahr machen alle

Schüler ein dreiwöchentliches Betriebspraktikum mit. Als zweites Berliner Beispiel aus dem gymnasialen Bereich soll hier ausnahmsweise eine nicht staatliche Schule gewählt werden - ein konfessionell gebundenes altsprachliches traditionsreiches Gymnasium: Wir wählen diese Schule nicht, weil sich im staatlichen Sektor keine weiteren interessanten Beispiele finden ließen, sondern weil diese Privatschule bestimmte Traditionen entwickelt hat, die durchaus auch für das öffentliche Schulwesen anregend sein können.

Zunächst findet sich an dieser Schule ein ähnlich reichhaltiges außerunterrichtliches Lernprogramm bzw. ein Angebot an Projekten, die aus dem Fachunterricht hervorgehen, wie an vielen öffentlichen Schulen: Die beiden Oberstufenkurse "Darstellendes Spiel" werden durch eine Theater-AG ergänzt, die nach der Aufführung von Sartres "Fliegen" eine Szenenfolge nach Odön v. Horvaths Roman "Jugend ohne Gott" zur Aufführung vorbereitet. Es gibt einen Oberstufen- und einen Unterstufenchor, die sich gelegentlich zu mehrtägigen Chorfreizeiten außerhalb der Schule treffen. Das Schulorchester und eine beträchtliche Anzahl von Tanzgruppen demonstrieren ihr Können auf Schulfesten und in außerschulischen Veranstaltungen. Die eher ungünstigen äußeren Bedingungen für den Sport werden mindestens teilweise kompensiert durch Veranstaltungen außerhalb der Schule, wie Tennis-, Ruder- und Skikurse, das Training einer sehr erfolgreichen Mädchen-Ruderriege und der kaum minder erfolgreichen Mädchen-Tennismannschaft. Es gibt neben dem Betriebspraktikum in der Untersekunda ein Sozialpraktikum in der Obersekunda, das manchen Schüler anregt, seine Hilfe auch über das Praktikum hinaus zur Verfügung zu stellen. Ferner gibt es einen Neigungskurs Chinesisch, der ins Mandarin und

in chinesische Kultur einführt.

Aus einem zweitägigen Schülerratsseminar unter Beteiligung des Vertrauenslehrers und eines Elternvertreters wurden Anregungen für weitere Veranstaltungen aufgegriffen, so eine AG Schulrecht und eine AG Sucht und eine Computer-AG unter gemeinsamer Leitung eines Lehrers und eines Schülers, die zur Keimzelle für den regulären Informatikunterricht wurde, neben dem sie jedoch weiterexistierte. Auch sonst bietet die Schule den Schülern überdurchschnittlich viele Möglichkeiten der Mitgestaltung des Schullebens. Beispielhaft sei hier das Experiment der "Schülerschule" genannt. Um den häufig zu beobachtenden Leerlauf der letzten Tage vor Ferienbeginn und nach Fertigstellung der Zeugnisse zu vermeiden, entstand der Plan, Schüler und Lehrer sollten gemeinsam ein Programm von Minikursen anbieten, aus dem die Schüler frei wählen konnten. Tatsächlich wurden weit über 100 Angebote entwickelt, wobei die Skala vom Brotbacken, über das Reparieren von Fahrrädern, Diskussionsrunden über Lateinamerika bis hin zur Astronomie reichte. Bei weitem die Mehrzahl der Kurse wurde von Schülern durchgeführt und fand lebhaften Widerhall.

Auch aus dem Fachunterricht sind eine Anzahl interessanter Projekte hervorgegangen: der Leistungskurs Erdkunde erarbeitet, unterstützt durch eine Reihe von Exkursionen, eine Stadtgeographie Berlins (West und Ost). Eins ihrer Ergebnisse ist eine durch die Gesellschaft für Erdkunde preisgekrönte Arbeit über Kreuzberg. Kaum minder eindrucksvoll ist ein Beispiel aus dem Erdkundeunterricht der Mittelstufe, in der der Unterricht einer Klasse über einen längeren Zeitraum durch die Vorbereitung der Teilnahme an diesem Wettbewerb geprägt wird.

Die Schüler erarbeiten hier in Gruppen von zwei bis vier Schülern jeweils einen Wettbewerbsbeitrag zur Stadtgeographie verschiedener Bezirke Berlins, der auch Erkundungen und Befragungen vor Ort außerhalb der Unterrichtszeit erfordert. Zwei Arbeitsgruppen erringen den 1. und den 3. Preis für ihre Altersstufe. Weiterhin beteiligt sich eine Untersekunda mit einem selbstverfaßten und selbstproduzierten Hörspiel "The Pooh Way of Teaching" am Bundeswettbewerb Fremdsprachen und erzielt damit den 1. Preis. Der Deutschunterricht führt u.a. durch recht häufige Dichterlesungen in die Literatur der Gegenwart ein.

Vergleichbares läßt sich, wie wir angedeutet haben, auch an den staatlichen Gymnasien Berlins finden. Mehr noch als an diesen aber sind solche Bemühungen hier in den Versuch eingebettet, so etwas wie eine funktionierende Schulgemeinde zu schaffen. Ein Motiv ist dabei zweifellos auch, die materielle Unterstützung der Schule zu sichern, die als Privatanstalt darauf in höherem Maße angewiesen ist als staatliche Gymnasien. Dominantes Ziel ist jedoch eindeutig die reichhaltigere pädagogische Gestaltung des Schullebens. Ihm dient der regelmäßig u.a. mit Beiträgen der Lehrer und Fachleiter - erscheinende Informationsbrief des Schulleiters für Eltern und Schüler. Er stellt auf 10 bis 20 engbedruckten Seiten die wichtigsten Ereignisse des Schuljahres dar, Veränderungen im Lehrkörper, außerunterrichtliche Aktivitäten, wie die hier aufgezählten, erörtert Probleme, die das umfangreiche Reiseprogramm aufwarf, berichtet über Diskussionen mit Besuchern, über kirchliche Aktivitäten, über Zerstörungen im Schulgarten, den eine Klasse bestellt, Diebstähle und ähnliche Probleme. Er legt Rechenschaft ab über die Verwendung von Spenden und

informiert über Initiativen und Planungen. Selbstverständlich gibt es daneben eine Schülerzeitung, darüber hinaus noch eine von den ehemaligen Schülern und dem Schulverein finanzierte Zeitschrift, die sich bemüht, in ihren Beiträgen Schultraditionen gegenwärtig zu halten.

Ein gemeinsames pädagogisches Bewußtsein bei allen Beteiligten zu schärfen, ist auch der Zweck der jeweils am letzten Freitag des Monats stattfindenden Ausspracheabende mit offener Beteiligung von Lehrern, Eltern und Schülern. Hier werden Unterricht und außerunterrichtliche Vorhaben kritisch erörtert und Planungen zur Diskussion gestellt. Ein drittes Instrument der Einbindung der Schule in die größere Schulgemeinde ist die Pflege der Beziehungen zu ehemaligen Schülern. Sie erhalten Gelegenheit, berufliche Erfahrungen in Vorträgen an die Schüler und Lehrer weiterzugeben, sie werden zur Unterstützung bestimmter Projekte im Fachunterricht oder in sonstigen Vorhaben herangezogen und selbstverständlich auch zu den Festen geladen. Ein Lateinlehrer trägt zur Festigung der Beziehungen mit den Ehemaligen dadurch bei, daß er die Schüler früherer Leistungskurse regelmäßig zu Limeswanderungen einlädt. Schließlich ist in diesem Falle auch die Kirchengemeinde ein Tätigkeitsfeld, das nicht nur die Entwicklung der Schulgemeinde stützt, sondern der Schule auch eine zusätzliche Verankerung in ihrer Umwelt bietet.

Die Idee der Schulgemeinde setzt voraus, daß Lehrer und Schüler sich nicht nur als Träger eben dieser Rollen begegnen. Die Schule bietet viele systematische Ansätze, dies zu ermöglichen. Zwei seien hier genannt: die Mitarbeit der begleitenden Lehrer im Sozialpraktikum und die Institution der Freizeiten, während derer Lehrer und

Schüler mehrere Tage außerhalb der Schule und nicht selten außerhalb Berlin gemeinsam verbringen. Dies gilt nicht nur für Chöre und Instrumentalgruppen oder eine Theater-AG, die als Kompaktkurs in Westdeutschland durchgeführt wird, sondern z.B. auch für Fachlehrer und ihre Oberstufenleistungskurse. Auch diese Freizeiten sind u.a. der fachlichen Arbeit gewidmet; sie werden aber zugleich bewußt genutzt, um der dem Fachlehrersystem immanenten Gefahr der Entpersönlichung der Lehrer-Schüler-Beziehungen entgegenzuwirken.

Im Prinzip sind alle diese Arrangements auch im öffentlichen Sektor herzustellen, und unsere Beispiele zeigen, daß dies teilweise auch geschieht - etwa in den Auslandsreisen im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts und im Zusammenhang mit Schulpartnerschaften. Es geschieht jedoch selten in dieser Vielfalt und in einem so breiten Konsens über pädagogische Ziele.

2.4 Realschulen

Wenden wir uns, unseren Überblick abschließend, den Realschulen zu. Sie sind nach den Angaben in Tabelle 2 und 3 hinsichtlich des Umfangs ihres Angebots (durchschnittlich 5,1 Arbeitsgemeinschaften) und hinsichtlich des Prozentsatzes der Schulen, die ein bestimmtes Themenangebot machen, etwa zwischen Hauptschule und Gesamtschule angesiedelt. Die Verteilung auf die unterschiedlichen Themengruppen läßt gegenüber den anderen Sekundarschulen dennoch so etwas wie ein eigenes Profil erkennen: Eine Spitzenstellung halten sie gemeinsam mit den Hauptschulen im Umfang des Angebots an praktisch oder beruflich orientierten Arbeitsgemeinschaften, und ihr Angebot im Bereich Naturwissenschaft/Technik wird

nur von den Gymnasien deutlich überboten.

Bei den Berliner Realschulen fällt das zum Teil sehr anspruchsvolle kulturelle Programm ins Auge. So hat etwa die Theater-AG einer Schule in den vergangenen Jahren folgende Stücke einstudiert: "Romulus der Große" von Friedrich Dürrenmatt, "Biedermann und die Brandstifter" von Max Frisch - auch als Aktion gegen neo-nazistische Umtriebe gedacht -, "Der Geizhals" von Molière. Der Französisch-Kurs der 9. Klasse steuerte eine szenische Version der Fabel von der Feldmaus und der Stadtm Maus in französischer Sprache bei. Die Schule verfügt über eine Band, Chöre, mehrere Instrumentalkreise und Tanzgruppen. Sicher nennt sie sich mit Recht Schule "mit musikalischem Schwerpunkt". Das Programm anderer Berliner Realschulen ist jedoch kaum weniger reichhaltig. Molière, Max Sternheim, Stephan Zweig, Max Frisch und Curt Goetz etwa finden sich auf dem Spielplan der vergangenen Jahre in einer anderen Schule. Viele Realschulen beteiligen sich an der Ausgestaltung des Kulturlebens im Wohnbezirk. So wirken etwa alle Reinickendorfer Schulen am dortigen "Kulturkarussell" mit.

Über die Arbeitsgemeinschaften hinaus gibt es eine Fülle außerunterrichtlicher Vorhaben, die das Schulleben bereichern. Dazu zählen die regelmäßigen Schulfeste, die Anlaß für unterschiedliche Projekte sein können: hier stellen z.B. die Schüler des naturwissenschaftlichen Wahlpflichtschwerpunkts die Physik des Namenspatrons ihrer Schule aus dem 17. Jahrhundert in Experimenten vor. Sein Wirken und seine Zeit werden darüber hinaus in einer Ausstellung vergegenwärtigt, zu der eine weitere Projektgruppe Videofilme beisteuert.

An vielen Schulen sind Projektstage eingerichtet, an denen man sich nicht scheut, auch große Themen wie die Erhaltung des Friedens oder die Schonung unserer Umwelt anzugehen. Ein anderer Typus von Projekten entsteht aus der Teilnahme an Wettbewerben im Bereich Fremdsprachen oder Technikgeschichte, deren Basis normalerweise der Fachunterricht ist.

Diese Andeutungen müssen hier genügen, um zu zeigen, daß es auch in vielen Berliner Realschulen ein weit über den Unterricht hinausreichendes Engagement von Lehrern und Schülern gibt, daß viele Initiativen den Schülern qualitativ andere Lernerfahrungen zuteil werden läßt als sie der Unterricht normalerweise bereithält.

3. Zusammenfassende Bewertung

Peter Hübner hat in seinen einleitenden Bemerkungen zu dieser Ringvorlesung festgestellt, daß pädagogische Reformen durch soziale Kräfte außerhalb der Schule in Gang gesetzt und gestützt werden müssen, um sich zu stabilisieren. Dies ist sicher eine zutreffende Überlegung und charakterisiert gut vergangene Erfahrungen eines politische Parteien übergreifenden Konsenses über die Notwendigkeit mindestens von Experimenten mit neuen Schulformen, wie dem "Differenzierten Mittelbau", der Förder- und Orientierungsstufe, der Gesamtschule oder der Reform der Gymnasialen Oberstufe. Der Zeitgeist der Reformorientierung wehte Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre keineswegs allein im Bildungswesen.

Diese Feststellung bedarf freilich der Ergänzung: Reformen sind nicht schon mit den politischen Entscheidungen und den ihnen folgenden administrativen Regeln am

Ziel. Erst die Qualität ihrer Umsetzung an der Basis der einzelnen Institutionen entscheidet über ihr Gelingen. Die Reformimpulse treffen damit auf eine soziale Realität, die nicht ohne weiteres von außen direkt zu steuern und zu verändern ist, die vielmehr durch komplexe organisatorische Vorgaben und Einschränkungen geprägt wird, durch traditionsgesättigte pädagogische Überzeugungen und Alltagsroutinen, durch Kompetenzen und Interessen der unmittelbar Beteiligten.

Was hier über Reformen gesagt wurde, gilt freilich in - sicher nicht vollständig - analoger Weise für deren Rücknahme. Bildungssysteme sind kein ohnmächtiger Spielball gesellschaftlicher Interessengruppen, sondern vergleichsweise starke - wenn auch nicht notwendig sehr bewegliche - gesellschaftliche Institutionen. Die in ihnen vorhandenen Interessen führen zur Entwicklung mehr oder weniger machtvoller Interessenvertretungen, mit deren Unterstützung bzw. gegen deren Widerstand Änderungen durchzusetzen sind. In unserem Zusammenhang wichtiger ist die Feststellung, daß diese Institutionen eine relative Autonomie ihres internen Funktionierens errungen haben. Damit werden Freiräume für Selbstdefinition und Initiativen bewahrt, die auch durch administrative Umkehrentscheidungen nicht notwendig geschlossen werden.

Wir haben in unserem Überblick zu zeigen versucht, daß solche Freiräume zu schaffen sind und wie sie pädagogisch sinnvoll genutzt werden. Dabei stellt sich sehr bald heraus, daß die Antithesen, in denen die pädagogisch erwünschte der real existierenden Schule häufig gegenübergestellt wird, eher irreführend sind: hohe intellektuelle Anforderungen an Schüler schließen sozia-

les Lernen ebenso wenig aus wie die Berücksichtigung seiner affektiven Komponenten. Übergänge zwischen Fachunterricht und Projektunterricht sind eher unscharf und fließend. In vielen Fällen bildet der Fachunterricht die Basis dafür, daß komplexere Problemstellungen, wie sie für Unterrichtsprojekte kennzeichnend sind, überhaupt auf einem befriedigenden Niveau bearbeitet werden können. Auch die Typisierung der Schulformen im Spektrum solcher Antithesen erweist sich als Übervereinfachung, was vielleicht am Beispiel der Gymnasien besonders deutlich wurde.

Erkennbar wurden auch einige der institutionellen Voraussetzungen für die Entstehung solcher außerunterrichtlichen Programme. Die Individualisierung der Lehrerkontrolle läßt es einerseits zu, daß einzelne Lehrer sich in diesem Bereich ihre pädagogischen Nischen schaffen, ohne daß dies über die beteiligten Schüler hinaus weitergehende Einwirkungen auf das Schulleben haben muß. Auch größere Schwerpunkte in einem bestimmten Bereich, wie Theater, Musik und Sport, verdanken sich häufig zunächst der besonderen Initiative eines einzelnen Lehrers oder Fachleiters, bedürfen andererseits allerdings zugleich der Unterstützung des Schulleiters und eines Teils der Kollegen. Dies gilt erst recht dort, wo ein großes außerunterrichtliches Angebot sehr bewußt mit bestimmten pädagogischen Zielen entwickelt wird; denn hier wird ein Konsens über solche Ziele der Schule vorausgesetzt, den mindestens eine starke Minorität eines Kollegiums aktiv teilen muß. Dies erklärt zu einem guten Teil auch die Korrelation zwischen der Qualität des außerunterrichtlichen Angebots und der des Unterrichts, die wir am Beispiel zweier Hauptschulen zu belegen suchten. Ein anderer Teil der Erklärung dieses

Zusammenhangs dürfte in der Komplementarität und wechselseitigen Anregung von regulärem Fachunterricht und Projekten bzw. Arbeitsgemeinschaften liegen. Zwei Voraussetzungen sollen hier wenigstens noch genannt werden, ohne sie im einzelnen diskutieren zu können: verfügbare Lehrerstunden und finanzielle Mittel für diesen Bereich. Es ist sicher unzweifelhaft, daß er von einer Verbesserung in beiden Hinsichten profitieren würde. Umfangreiche außerunterrichtliche Angebote sind gegenwärtig nur durch überdurchschnittliches Engagement der Lehrer zu verwirklichen. Man wird dies andererseits nicht nur als Nachteil bewerten können.

Mit den letzten Überlegungen haben wir schon die Frage der pädagogischen Bedeutung solcher Programme für das Schulleben angeschnitten. Man kann sie zunächst rein quantitativ verstehen als Frage nach dem Anteil der Schüler, der überhaupt von ihnen erfaßt wird. Er liegt, wie in Tabelle 2 dokumentiert, im Durchschnitt zwischen 15 % für die kooperativen Gesamtschulen und 30 % für die Hauptschulen, wobei der Wert bei den Gesamtschulen wohl systematisch dadurch unterschätzt wird, daß das außerunterrichtliche Angebot, das nicht in Form von Arbeitsgemeinschaften vermittelt wird, in unserer Erhebung nicht erfaßt worden ist. Aber auf den Vergleich der Schularten kommt es uns hier nicht primär an. (Im übrigen dürften die Mittelwerte eher eine Überschätzung des Anteils der erreichten Schülerpopulation sein, da wir nicht Schüler, sondern Kursbelegungen ermittelt haben.) Die Unterschiede zwischen den Schulen eines Typus sind, wie die Standardabweichungen ausweisen, weit gewichtiger. Neben Schulen, in denen mehr als die Hälfte der Schüler ein solches Angebot nutzen kann, gibt es solche, in denen es nur einen kleinen Bruchteil überhaupt er-

reicht. In diesen Fällen wird kaum von einer nachhaltigen Einwirkung auf das Schulleben die Rede sein können. Aber auch bei einem reichhaltigeren Angebot ist vorstellbar, daß regulärer Unterricht und außerunterrichtliches Angebot als zwei verschiedene Welten nebeneinander existieren, ohne daß eine wahrnehmbare Wechselwirkung besteht. Auch in diesem Falle kann es für die Schüler immer noch bedeutsam sein als Chance, eigene Interessen einzubringen, Kenntnisse zu vertiefen, andere Arbeits- und Sozialformen des Lernens in der Schule zu erfahren.

Insgesamt wird man die Teilnehmerstatistiken nicht eindeutig bewerten können, zumal sie nur den Zustand während eines Schulhalbjahres beschreiben. Ein Teil der Schüler dürfte generell schwer zu motivieren sein, noch außerhalb des Unterrichts an schulischen Veranstaltungen teilzunehmen. Ein zu umfangreiches Angebot könnte dazu führen, diesen Veranstaltungen den Reiz des Besonderen zu nehmen. Daß Schüler Angebote auch ablehnen können, ist konstitutiv für diesen Bereich. Ein klares Defizit ist am ehesten im praktisch und beruflich orientierten Angebot der Gymnasien auszumachen, die in dieser Hinsicht auch materiell schlechter gerüstet sind als die anderen Sekundarschulen. Es spricht vieles dafür, daß eine Ausweitung in diesem Bereich Schülerinteressen ansprechen würde, die gegenwärtig nur unzureichend aktiviert werden können.

Zweifellos gibt es auch strukturelle Grenzen der Wechselwirkung zwischen regulärem Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich. Jemand, der sich als unспортlich oder unmusikalisches, als nicht an Literatur interessiert definiert hat, wird durch ein noch so reiches Angebot in

diesen Bereichen nicht angesprochen werden. Erfolge der Schule in diesen Gebieten sind für ihn keine Basis der Identifikation mit ihr; seine Motivation für den entsprechenden Fachunterricht bleibt unverändert niedrig. Schließlich wird der Zwangscharakter des Lehrplans durch solche Initiativen nicht außer Kraft gesetzt.

Eher indirekt dürften die Wechselwirkungen dort sein, wo das außerunterrichtliche Angebot inhaltlich weit von dem entfernt ist, was sonst in der Schule geschieht, wie z.B. bei der Bootsbaugruppe eines Gymnasiums oder dem Unternehmen Flohmarkt zur Finanzierung der Englandreise einer 10. Hauptschulklasse. Die pädagogischen Auswirkungen dürften hier eher auf der Ebene der Beziehungen zwischen den unmittelbar Beteiligten liegen. Doch auch die aus der Perspektive des Lehrplans eher exotischen Unternehmen bieten für den Lehrer die Chance, pädagogisch zu experimentieren, seine didaktisch-methodische und soziale Kompetenz zu erweitern und den Schülern die Möglichkeit, Fähigkeiten auszubilden, die ihnen bedeutsam erscheinen, was nicht nur an der Bootsbau-AG zu demonstrieren war.

Überhaupt dürfte das Motiv der Kompetenzsteigerung in einem schon ausgebildeten Interessengebiet eine wichtige Grundlage für das Engagement der Schüler im außerunterrichtlichen Bereich sein. Dies ist besonders offensichtlich dort, wo die Veranstaltungen systematisch auf langfristige Lernprozesse angelegt sind, wie in den aufeinander aufbauenden Orchestergruppen oder den auf Mannschaftswettbewerbe ausgerichteten Sportveranstaltungen, dürfte aber z.B. auch für naturwissenschaftliche und fremdsprachliche Arbeitsgemeinschaften gelten. Auch der reguläre Unterricht in diesen Fächern dürfte in

solchen Interessen eine tragfähige motivationale Grundlage haben.

Besonders vielfältig dürfte die Wechselwirkung dort sein, wo Unterricht und außerunterrichtlicher Bereich thematisch und in den Arbeitsformen nur schwach gegeneinander abgegrenzt sind. Dies gilt sicher für das Verhältnis zwischen den Theater-Arbeitsgemeinschaften und den Leistungskursen Darstellendes Spiel, besonders eindrucksvoll auch für die Computer-AG unter Lehrer- und Schülerregie als Vorläufer für das Fach Informatik, in dem weiterhin Schüler als Lehrer mitwirken, und erst recht für das aus dem Informatikunterricht hervorgegangene Schülerrechenzentrum einer Gesamtschule, das wesentlich von den Schülern selbst getragen wird. Man kann daraus sicher nicht die allgemeine Empfehlung ableiten, Unterricht und außerunterrichtlichen Bereich möglichst eng aufeinander abzustimmen. Auch die Diskrepanz zwischen beiden Bereichen macht, wie wir gesehen haben, pädagogischen Sinn, und das Moment der Spontaneität des nicht vorweg Geplanten im Einbringen von Schülerinteressen und in den Reaktionen der Lehrer ist sicher ein wichtiges Element solcher Entwicklungen.

Es wäre sicher irreführend mit der Darstellung solcher pädagogischen Initiativen die Vorstellung zu erwecken, daß sie den Schulalltag im Kern bestimmen. Schule bleibt dennoch immer auch Arbeit, für die man nicht ständig motiviert ist, vermittelt Erfahrungen des Versagens. Die geschilderten Initiativen sind zu einem Teil ein Kontrastprogramm zu eben diesem normalen Schulalltag. Unsere schriftliche Befragung zeigt freilich, daß es ein solches Programm entgegen verbreiteten Vorstellungen an vielen Schulen gibt, und die konkreten Berichte aus

einzelnen Berliner Schulen haben vielleicht verdeutlichen können, daß dieses Programm im günstigen Fall das Schulleben wesentlich mitprägen kann, daß es Impulse aus dem regulären Unterricht aufnimmt und in ihn zurückspeist. Dies, denke ich, ist insgesamt eine ermutigende Botschaft.

Anmerkungen

- 1 Viele weitere derartige Beispiele werden im Jahreshaft IV des Friedrich-Verlags präsentiert (Lernen-Ereignis und Routine, Velber 1986).
- 2 Befragt wurde eine Stichprobe von Schulleitern aus sechs Bundesländern. Die realisierte Gesamtstichprobe umfaßt 979 auswertbare Antworten, überwiegend aus dem Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens. Abgesehen von Angaben zur Schulleiterrolle und -karriere, wurden Schulleiterurteile über den erzieherischen Auftrag der Schule, die Veränderungen von Leistungsvoraussetzungen der Schülerschaft während der letzten Jahre und die Prioritäten künftiger Arbeit erhoben. Außerdem wurden Daten zum fachlichen Unterrichtsangebot und zum Schulleben, insbesondere zu den extracurricularen Aktivitäten an den einzelnen Schulen erfaßt (vgl. Baumert/Leschinsky 1985).

Literatur

- Abschlußbericht 1979-1985 der 2. Gesamtschule Berlin Kreuzberg. 1986.
- Baumert, J., und Leschinsky, A.: Unterricht im Schulalltag im Urteil von Schulleitern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985 (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 7/SuU).
- Dichanz, H., und Podeschi, R.: Krise im amerikanischen Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (1986), H. 1, S. 51-68.
- Hage, K., u.a.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Opladen 1985.
- Kliebard, H. M.: Compromise and Diversity in the American High School. In: History of Education Quarterly, 27 (1987), Nr. 1, S. 89-100.
- Lazerson, M., u.a.: An Education of Value. The Purposes and Practices of Schools. Cambridge 1985.
- Lernen - Ereignis und Routine. Velber: Friedrich Verlag 1986 (Friedrich Jahresheft IV).
- Lightfoot, S. L., und Jackson, Ph. W.: Portraits of Exemplary Secondary Schools. In: Daedalus, (1981), H. 4, S. 17-130.
- Powell, A. G., Farrar, E., und Cohen, D. K.: The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace. Boston 1985.
- Ramseger, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München 1977.
- Roeder, P. M.: Lösungen des Kanonproblems. Perspektiven vergleichender Forschung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim und München 1986, S. 117-137.
- Zimmer, J.: Die vermauerte Kindheit. Bemerkungen zum Verhältnis von Verschulung und Entschulung. Weinheim 1986.

Zimmer, J., und Niggemeyer, E.: Macht die Schule auf,
laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbar-
schaftsschule. Weinheim und Basel 1986.

TABELLE 1

SCHULJ.	PROJEKTTHEMA	UNTERGRUPPEN	EBENE	BEMERKUNGEN
80/81	WIR SCHREIBEN EIN BUCH		KLASSE	DEUTSCHSTUNDEN VON CA. 3 WOCHEN; SCHREIBEN DER GESCHICHTEN UND MEHRMALIGE KORREKTUR, ANFERTIGEN VON COLLAGEN ZU DEN GESCHICHTEN <u>ERGEBNIS</u> : "DAS HORRORBUCH"
81/82	UMWELTVER- SCHMUTZUNG	1) WASSER 2) MÜLL 3) LUFT 4) LÄRM	TEAM	<u>ZEITAUFWAND</u> : 6 PROJEKTTAGE, DIVERSE BESUCHE BEI UMWELTEINRICH- TUNGEN, IN CHEMIE UND PHYSIK; UNTERSUCHUNGEN VON LUFT UND WASSER <u>ERGEBNIS</u> : WANDZEITUNGEN, "UMWELTBÜCHER"
81/82	TÜRKEI	GESCHICHTE, GEO- GRAPHIE, KULTUR, LEBENSWEISE, SOZ. STRUKTUR, GAST- ARBEITER	JAHRG.	<u>ZEITAUFWAND</u> : CA. 12 WOCHEN IM GK-UNTERRICHT <u>ERGEBNIS</u> : GRUPPENARBEIT IM GK-HEFTER
81/82	AUTOBAHN TEGEL		KLASSE	<u>ZEITAUFWAND</u> : 2 WOCHEN DEUTSCHUNTERRICHT <u>ERGEBNIS</u> : BRIEFWECHSEL MIT DEM SENATOR FÜR STADTENTWICKLUNG UND UMWELTSCHUTZ
82/83	HÖRSPIEL		LITERA- TURKREIS	<u>ZEITAUFWAND</u> : CA. 8 WOCHEN à 3 STUNDEN ENTWICKELN VON KRITERIEN FÜR EIN HÖRSPIEL AM BEISPIEL "DAS SCHIFF ESPERANZA" <u>ERGEBNIS</u> : PRODUKTION EINES EIGENEN HÖRSPIELS
83/84	BERLIN	LANDWIRTSCHAFT IN BERLIN, SPORT- LICHE AKTIVITÄTEN IN BERLIN. WIE ENTSTEHEN FERNSEH- PRODUKTIONEN? ALLIIERTE IN BERLIN	TEAM	<u>ZEITAUFWAND</u> : 4 PROJEKTTAGE <u>ERGEBNIS</u> : "BUCH ÜBER LANDWIRTSCHAFT IN BERLINS NORDEN", KATALOG ÜBER SPORTEINRICHTUNGEN IN BERLIN, VIDEOFILM, ZEITUNG ÜBER ALLIIERTE

Aus: Abschlußbericht 1979-1985 der 2. Gesamtschule Berlin Kreuzberg, 1986, S. 204 ff.

TABELLE 2: ZAHL UND UMFANG DER ARBEITSGEMEINSCHAFTEN

SCHULARTEN	DURCHSCHNITTLICHE ZAHL VERSCHIEDEN- ARTIGER ARBEITS- GEMEINSCHAFTEN	DURCHSCHNITTLICH ERFASSTER ANTEIL DER GESAMTSCHÜLER- ZAHL IN % (ANZAHL DER TEIL- NEHMER IM VERHÄLTNIS ZUR GESAMTSCHÜLERZAHL) (STANDARDABWEICHUNG)
GRUNDSCHULEN	2,5	29,7 (24,5)
VOLKSSCHULEN	3,6	24,8 (17,7)
HAUPTSCHULEN	4,4	30,0 (25,0)
REALSCHULEN	5,1	26,8 (23,5)
GYMNASIEN	7,3	28,2 (15,2)
INTEGRIERTE GESAMTSCHULE	5,7	24,7 (18,6)
KOOPERATIVE GESAMTSCHULE	5,0	14,3 (7,3)

Aus: J. Baumert und A. Leschinsky: Unterricht im Schulalltag im Urteil von Schulleitern, Nr. 7/SuU/1985, Tabelle 13.

TABELLE 3: STRUKTUR DES ANGEBOTS VON ARBEITSGEMEINSCHAFTEN (AGs) (IN PROZENT)

SCHULARTEN		SPORT- LICHE AGs	MUSIKA- LISCHE AGs	MUSISCH- EXPRESSIVE AGs	SPRACH- LICHE UND POLITISCHE AGs	PRAKTISCHE UND BERUF- LICH ORIEN- TIERTE AGs	NATURWISSEN- SCHAFTLICH/ TECHNISCHE AGs
HAUPTSCHULEN	A	79,9	70,7	83,5	41,5	39,0	17,1
	B	12,4	11,2	14,6	3,9	8,3	4,7
REALSCHULEN	A	86,0	79,4	89,7	50,7	39,0	30,9
	B	9,5	9,1	11,4	3,3	8,0	3,7
GYMNASIEN	A	95,5	96,2	100,0	82,2	30,6	58,6
	B	8,4	9,9	13,0	2,3	4,8	4,3
INTEGRIERTE GESAMTSCHULEN	A	95,1	90,1	95,1	53,1	38,3	23,5
	B	7,3	5,6	11,8	1,6	4,4	2,5
KOOPERATIVE GESAMTSCHULEN	A	87,5	81,2	93,7	56,2	28,1	25,0
	B	6,9	4,3	5,8	1,2	2,1	1,9

A SCHULEN MIT ENTSPRECHENDEN ARBEITSGRUPPEN IN PROZENT

B DURCHSCHNITTLICH ERFASSTER ANTEIL DER GESAMTSCHÜLERZAHL IN PROZENT
(ANZAHL DER TEILNEHMER IM VERHÄLTNIS ZUR GESAMTSCHÜLERZAHL)

Aus: J. Baumert und A. Leschinsky: Unterricht im Schulalltag im Urteil von Schulleitern,
Nr. 7/SuU/1985, Tabelle 14. Grund- und Volksschulen sind der Übersichtlichkeit wegen weggelassen.

REVISION '90





7