

Manfred Poppe, Gesamtschule Soest

Die dezentralisierte Gesamtschule (1)

Eine Organisationserneuerung zur Pädagogisierung des Schulalltags

Geprägt von der Idee der Chancengleichheit für alle soziale Schichten, schuf man zu Beginn der siebziger Jahre Schulkomplexe, die durch eine möglichst vielfältige äußere Differenzierung ein Optimum an Bildungschancen ermöglichen sollten. Das Kommunikations- und Interaktionsfeld der im Schulbetrieb Lebenden wurde jedoch bei dieser kybernetisch ausgerichteten Schulorganisation zunehmend anonymer und unpersönlicher. Fasziniert von der Idee der kompensatorischen Erziehung, der optimalen schichtunabhängigen Nutzung bzw. Förderung geistigen Potentials, wurde zu jener Zeit der psychosozialen Signifikanz als Fundus motivierten Miteinander-Lernens und Umgehens zu wenig Beachtung geschenkt.

In solch einem Mammutbetrieb Schule, in dem die Schüler ohne räumliche und personelle Kontinuität aufwachsen, entwickeln sich keine stabile Beziehungen und damit auch keine - für den Lernprozeß so notwendige Verantwortlichkeit. Leistungsverweigerung, Demotivation, versteckte und offene Aggression sowie Vandalismus werden durch eine Schulorganisariion dieser Form nicht abgedeckt, sondern verstärkt. Verhaltensauffälligkeiten in der Schule können als Seismograph sozialer Vernachlässigung gewertet werden.

Dies gilt im besonderem Maße für eine Zeit, in der die soziale Verantwortlichkeit in viel stärkerem Maße auf den Schultern der Schule lastet. Die heutige Familie mit ihrer retardierten Einflußmöglichkeit der Kulturnormierung bedarf der erzieherischen Kontemplarität der Schule.

Das heutige Arbeitsfeld Schule kann daher nicht ausschließlich mit reinen Input-Output Überlegungen zur Wissensvermittlung erfaßt werden, sondern bedarf der Erweiterung struktureller Aspekte sozialkommunikativer und psychosozialer Provenienz.

Eins wird hierbei deutlich: Zum Lehrerberuf gehört heutzutage mehr denn je die Pädagogik respektive das über den Fachunterricht hinausgehende Sozialengagement der unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen, um postfamiliäre Sozial- und Interaktionsprozesse im Klassenverband zu kanalisieren.

Hier aber steht das klassische Schulsystem den o.g. Ansprüchen nach gesamtverantwortlichem Handeln bislang diametral entgegen.

Denn beim Kollegium fördert die bislang gängige Organisationsstruktur mit dem Primat des Fachlehreinsatzes die fachbezogene Verantwortlichkeit, nicht aber ein Engagement für das soziale Klima innerhalb der Klassen und innerhalb des Kollegiums.

Konflikte innerhalb des Klassenraums sind, bezogen auf den Fachunterricht, störende Determinanten, die es zu ignorieren bzw. kaschieren gilt, will man nicht sein curricular gestecktes Leistungsziel verfehlen und - was noch schlimmer ist - seine scheinbar pädagogische Inkompetenz offenbaren. Gibt es Unstimmigkeiten unter den Kollegen bzw. Differenzen bei pädagogischen Grundsatzfragen, so werden diese in der Regel nicht mehr im Gesamtkollegium ausgetragen, sondern finden allenfalls wohlwollende Bestätigung in gleichgesinnten Fraktionen. Dort werden Vorfälle analysiert und evaluiert, in der Regel mit dem Gefühl selbst im Besitz der alleinigen Wahrheit zu sein. Die Anonymität des hierarchischen Großbetriebes leistet den oben beschriebenen Verhaltensweisen weiteren Vorschub. Die Pflicht zur kritischen Selbstanalyse und kollektiven Beratung ist nicht gegeben. Der Ausbildung respektive Formung einer fachspezifischen Charaktermaske setzt dieser Schulbetrieb nichts entgegen. Verantwortlich für soziale Mißstände sind stets die anderen oder aber die Schulleitung, die Kollegen bzw. die Schüler, deren primäre Aufgabe es zu sein scheint, den gesamtorganisatorischen Ablauf zu regeln und die Bedingungen für den harmonischen Gesamtrahmen zu schaffen.

Hinter der zumeist geschlossenen Klassentür stehen Lehrer in aller Regel allein vor der Klasse. In den Köpfen existiert kein vollausgebildetes Organisationsbewußtsein, sondern weitgehend die Perspektive "Ich und meine Klasse," anstelle der Sichtweise "Wir und unsere Schule (..)" (2)

Es gilt fachspezifisch zu überleben und nicht mehr.

Produkt des Organisationssystems ist die fachbezogene Innerlichkeit, die innere Emigration der Kollegen, die in einem Betrieb mit in der Regel bis zu 100 Kolleginnen und Kollegen und den klassischen Mitbestimmungsformen (Lehrerkonferenz, Schulkonferenz) keine Gesamtverantwortlichkeit und kein Wir-Gefühl entwickeln können.

Soll Schule aber mehr als eine subaltern präzise definierte, reine personengebundene Wissensvermittlungsinstanz sein, so hat die für Gruppenprozesse bedeutsame psychosozial-pädagogischen Komponente neben die individualisierte fachbestimmte Katalysatorwirkung eines jeden Lehrers zu treten.

Das Arbeitsfeld der Kolleginnen und Kollegen ist neu zu definieren und läßt sich - sofern es gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht werden soll nicht allein durch die Setzung eines fachspezifischen Stundendeputats beschreiben.

Die Schule der Zukunft muß primär dezentralisiert und damit enthierarchisiert und demokratisiert werden.

Das Unterfangen, neu zu gründende Gesamtschulen nicht mehr 12-zügig und mehr zu konstituieren, sondern auf eine Sechszügigkeit zu beschränken, erweist sich zunächst einmal als ein Weg in die richtige Richtung, nämlich der Anonymität des Großbetriebes zu begegnen. Damit ist jedoch noch keine strukturell-durchgreifende, sondern lediglich eine quantitative Veränderung eingetreten. Will man über diese Fassadenkosmetik hinaus eine qualitative Veränderung der Schulstruktur erreichen, bedarf es der Initiierung weiterer, grundlegender Umstrukturierungen, die am folgenden Leitziel zu messen sind:

Die Modifikation der Schulorganisation soll eine demokratische Mit- und Zusammenarbeit ermöglichen, die aufgrund ihrer sozial-emotionalen Verständigung ein größeres Maß an pädagogischer Orientierung und sozialverantwortlichen Engagements schafft.

Hierbei wird deutlich, daß es nicht um Teilbereiche der Veränderung gehen kann.

Die Vorteile einer Dezentralisierung und Demokratisierung kommen nur dann zum Tragen, wenn die Veränderungsprozesse sowohl Schulleitung, das Lehrerkollegium wie auch die Schüler vollends erfassen.

Bislang allerdings, so konstatiert Klaus Hoos, sind "unsere Schulen (..) unverändert auf das hierarchisch abgestufte, vorgesetztenorientierten Führungssystem hin ausgerichtet. Selbst wenn sich dieses Prinzip in den subtilsten Schattierungen etabliert hat und sich mitunter sogar kollegialen Formen nähert, so kann es seinen im Grunde autoritären Charakter niemals völlig leugnen." (3)

Weiterhin formuliert er skeptisch: "Glaubwürdige Entwicklungen, die von der direktorialen Schulleitung wegführen, sind selten und haben stets Ausnahmecharakter." (4)

Dem von Klaus Hoos formulierten Statement ist im Prinzip beizupflichten. Gleichwohl haben viele in Aufbau befindlichen Schulen dokumentiert, daß auch andere Formen der Schulstruktur möglich sind, die die scheinbare Utopie zwischenzeitlich zur konkreten Utopie werden ließen.

Man betrachte einmal eine Schule im Aufbau genauer. Befragt man das Kollegium nach seiner Arbeitsweise, so wird man mit Erstaunen feststellen können, daß der oben formulierte Anspruch an eine Schule in spe zumeist gängige Praxis ist. Hierarchie im klassischen Sinne gibt es nicht. Schulleitung und Kollegium zeigen Verantwortung und lernen in der Regel wechselseitig. Unterricht wird nicht nur als Unterricht betrachtet, sondern vielmehr als ein Teil der

pädagogischen Gesamtarbeit. Diese Schule hat familiären Charakter.

Vielleicht kann sich sogar der eine oder andere selbst daran erinnern, wie am Anfang im Kreise von 12 Kolleginnen und Kollegen pädagogische Zielvorstellungen gemeinsam besprochen und Absprachen geregelt bzw. überprüft wurden, wie im Krankheitsfall nach unkonventionellen Vertretungslösungen gesucht wurde, wie man bei vergessenen Aufsichten spontan eingesprungen ist, wie über Belange der Klasse außerunterrichtlich diskutiert und Probleme und Wünsche der Schüler ernst genommen wurden, wie Klassenräume als Wohnräume betrachtet wurden und, und, und ...

Es gilt aus den Erfahrungen dieser Anfangsjahre zu lernen und der Entdemokratisierung und der zunehmenden Vermassung eines hierarchischen Großbetriebes strukturell zu begegnen.

Schlußfolgernd bedeutet dies: Schule muß per se, soll sie Impulsgeber für fachliche, organisatorische und soziale Belange bleiben, kleingruppen- bzw. teamorientiert gestaltet sein.

Es gilt eine Teamschule zu schaffen,

- in der weitreichende Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sowohl für Lehrer als auch für die Schüler besteht,
- die überschaubar und persönlich bleibt und damit soziale Geborgenheit vermittelt und soziale Verpflichtung schafft,
- die lebensnahe, d.h. schüleradäquate Lernformen zuläßt und fördert sowie
- die Lernmotivation, Lernklima und Lernort als wechselseitig bedingte Korrelate für die fachliche Kompetenzerlangung versteht.

1. Grundlagen der Teambildung

Die Devise lautet: Zurück zu kleinen sozialen Einheiten, die überschaubar sind und Verbindlichkeiten schaffen.

Mit einem überwiegend jahrgangs- bzw. teambezogenen Lehrereinsatz kann das oben beschriebene positive Anfangsstadium einer Schule im Aufbau langfristig aufrechterhalten werden, sofern folgende Determinanten bei der Planung des Lehrereinsatzes Beachtung finden:

1.1. Die Anzahl der im Team unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer ist gerade im 5. und 6. Jahrgang möglichst gering zu halten (6 bis 8); denn je kleiner die Lehrerguppe ist, desto höher bleibt die gedankliche Einbettung und Sozialverpflichtung gegenüber Dritten. Hinzu kommt, daß der Kommunikationsweg zwischen den einzelnen Personen relativ kurz und überschaubar bleibt.

Diese Vorgabe erfordert jedoch gegebenenfalls die Bereitschaft, fachfremden Unterricht zu erteilen.

Kolleginnen und Kollegen sind in der Regel zu diesem fachfremden Unterricht bereit, sofern Fachschaftskollegen zur Hilfestellung anbieten bzw. curricular ausgearbeitete Unterrichtssequenzen als Handreichung vorliegen.

1.2. Die Lehrer sollten (bezogen auf eine sechszügige Schule) jeweils schwerpunktmäßig in einem Jahrgangsteam (drei Klassen), in Ausnahmefällen in einem Jahrgang (sechs Klassen) unterrichten.

Sie sind mit einem kleinen Kontingent an Stunden, maximal jedoch mit neun z.B. in der Oberstufe bzw. im WP II-Bereich oder anderen Bereichen, angesiedelt.

Entsprechend bleibt die Verbundenheit eines jeden Kollegen zu seinem Team gewährleistet. Wird diese Regelung beachtet, sind Teamsitzungen, zu denen alle Mitglieder erscheinen, leichter zu koordinieren. Zudem bewirkt die Einbettung in eine kleine soziale Einheit mit festen Kommunikationspartnern (Schülerinnen und Schüler; Kolleginnen und Kollegen) eine erhöhte Sozialverpflichtung (Kultivierung fachlicher und sozialer Kompetenz).

1.3. Die im Team eingesetzten Kollegen wissen, daß sie im Prinzip über mehrere Jahre in Team bleiben und mit den Klassen mitwachsen. Hintergrund des Gedankens ist es, eine gewisse Vertrautheit innerhalb der Kleingruppe der Kollegen wie auch gegenüber den Schülern der einzelnen Klassen zu schaffen. Zudem sind gruppensdynamische Prozesse eher initiiierbar, wenn Wissen darüber besteht, daß Konfliktherde nicht ausgesessen werden können, sondern bei einer längeren Verweildauer entschärft werden müssen (Sensibilisierung und Entwicklung kollektiver Konfliktbewältigung).

1.4. Grundsätzlich werden jeder Klasse zwei Klassenlehrer zugeordnet. Durch diesen Doppelseinsatz findet einerseits keine so eindeutige Fixierung auf eine Person statt, verpflichtet andererseits die Kollegen zur stärkeren Zusammenarbeit, schafft darüber hinaus Arbeitserleichterungen bei den täglichen Klassengeschäften wie Verwaltungsarbeit, Klassenratsitzungen, Wochenplan und Freiarbeit, unterrichtsbegleitenden pädagogischen Maßnahmen, Klassenfahrten, Projekt- wie auch der Elternarbeit.

2. Aktionsradius und Aufgabengebiete

Den Teams ist eine weitgehende pädagogische und organisatorische Autonomie zu gewährleisten. Die Abteilungsleitung hat hierbei überwiegend begleitende und kanalisierende Funktion. Grenzen des Handlungsfreiraums sind dort zu setzen, wo pädagogische Grundsatzprinzipien der Schule (Beschlüsse: Schulkonferenz) oder aber teamübergreifende Vorgaben angetastet werden.

2.1 Das Aufgabengebiet der Teams ist facettenreich und orientiert sich an den originären Bedürfnissen des jeweiligen Teams bzw. des Jahrgangs:

Die Teams

- beraten und entscheiden über die Regelung der jahrgangsbezogenen Unterrichtsverteilung (formale Vorgaben erfolgen durch den Organisationsleiter)
- regeln eigenständig langfristigen Vertretungsunterricht im eigenen Jahrgang
- besprechen, und koordinieren Projektplanungen
- verfeinern das pädagogische Profil der Schule
- regeln Vorfälle und Konflikte des Jahrgangs
- setzen und initiieren Gespräche für Jahrgangs- und Lehrerkonferenzen

2.2 Teamarbeit schafft - sofern der Unterrichtsalltag gemeinsam geregelt und reflektiert wird - eine psychische Entlastung für den überwiegenden Teil der Kollegen. Es wäre jedoch fatal zu leugnen, daß Teamarbeit mit ihren gemeinsamen Sitzungen nicht auch zugleich ein Mehr an Arbeit bedeutet. Will man langfristiges Engagement erhalten und eine Burn-Out-Generation verhindern, sind folgerichtig Sitzungstermine so anzusetzen, daß sie nicht noch zusätzlich an einem Abend stattfinden. Da es an jeder neuen Gesamtschule zumindest einen Nachmittag in der Woche gibt, der regelmäßig für Konferenztermine freigeblockt ist, sollte man rechtzeitig Bedarf für Teamsitzungen anmelden.

2.3 Es bietet sich an, jedes Team einen Teamsprecher wählen zu lassen. Erfahrungsgemäß erleichtert das die Zusammenarbeit zwischen den Teams, aber auch zwischen dem Team und der jeweiligen Abteilungsleitung.

Darüber hinaus werden gemeinsame Teamsprecher-Schulleitungssitzungen (TS-Sitzungen) als teamübergreifende gedankliche Austauschinstanz möglich. Teams entwickeln im Laufe der Zeit eine pädagogische Eigendynamik, die es, will man nicht Schulen in einer Schule schaffen, immer wieder zu koordinieren und mit dem pädagogischen Gesamtverständnis aller Teams und der Schulleitung in Einklang zu bringen gilt. Die bei Bedarf zu einem bestimmten Termin (z.B.: Dienstag, 1. Stunde) stattfindenden Teamsprecher-Schulleitungssitzungen bieten die

Möglichkeit, über aktuelle Ereignisse, Vorgehensweisen und Vorgaben zu informieren, Über Team- bzw. Schulleitungsvorschläge zu beraten. Darüber hinaus können die Teamsprecher mit ihrem "imperativen" Mandat in Zusammenarbeit mit der Schulleitung die Vorarbeit für anstehende Lehrerkonferenzen leisten. Es geht insbesondere um die Beratung und Vorbereitung von Beschlüssen für organisatorische und pädagogische Belange der Schule. Der Lehrerkonferenz steht es dann anheim, die Anregungen und Empfehlungen der TeamsprecherSchulleitungssitzungen als repräsentativ zu betrachten. Ist dieses Grundvertrauen zwischen diesen beiden Instanzen da, und dies ist vorhanden, solange Wissen darüber besteht, daß nicht Mehrheitsbeschlüsse, sondern Konsensfindung Grundlage aller TS-Empfehlungen ist, verlaufen Lehrerkonferenzen recht zügig und vermitteln nicht das Gefühl der Ohnmacht; denn die Teamsprecher haben während der einzelnen Beratungsphasen in den TS-Konferenzen mit ihrem Team rückkoppeln, d.h. entsprechend Option einbringen und Ängste formulieren können.

Am Ende dieser Entwicklungsphase besteht lediglich Sanktionsbedarf durch die Lehrerkonferenz.

Lehrerkonferenzen, bei denen wenige wirken, einige sich profilieren, zahlreiche Kollegen Klassenarbeiten korrigieren und fast alle nicht zuhören, dürften damit nicht gänzlich ausgeschlossen sein, zumindest aber immer unwahrscheinlicher werden.

Für oben beschriebene Arbeitsformen bedarf es bei einer Schule mit zuvor klassischen Organisationsstrukturen durchaus der Umgewöhnung. Dies gilt für Schulleitung wie für das Kollegium gleichermaßen.

Praktizierte Führungsstile,

- die nach dem Motto verlaufen "Alles geht über meinen Schreibtisch", nichts bleibt dem Zufall überlassen,
- die absolute Gefolgstreue verlangen und Bestätigung der eigenen Meinungen wünschen,
- die Risikobereitschaft in Bausch und Bogen verurteilen,
- pädagogische Spontaneität aufgrund von Ängsten mit administrativen Zwängen abblocken (5),

werden sicherlich mit dem Arbeitsprinzip der Teamschule konfliktieren.

Kollegen, die der Meinung sind, daß die von ihnen abverlangten Aufträge eigentlich Sache der Schulleitung seien, und nicht damit klar kommen, daß aufgrund der Mitverantwortlichkeit bei der Gestaltung des Schulalltags die gewohnte - ach so erleichternde - Polarisierung, sprich Schuldzuweisung zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung entfällt, werden den Umgestaltungsprozeß zur Teamschule gleichfalls nicht vereinfachen.

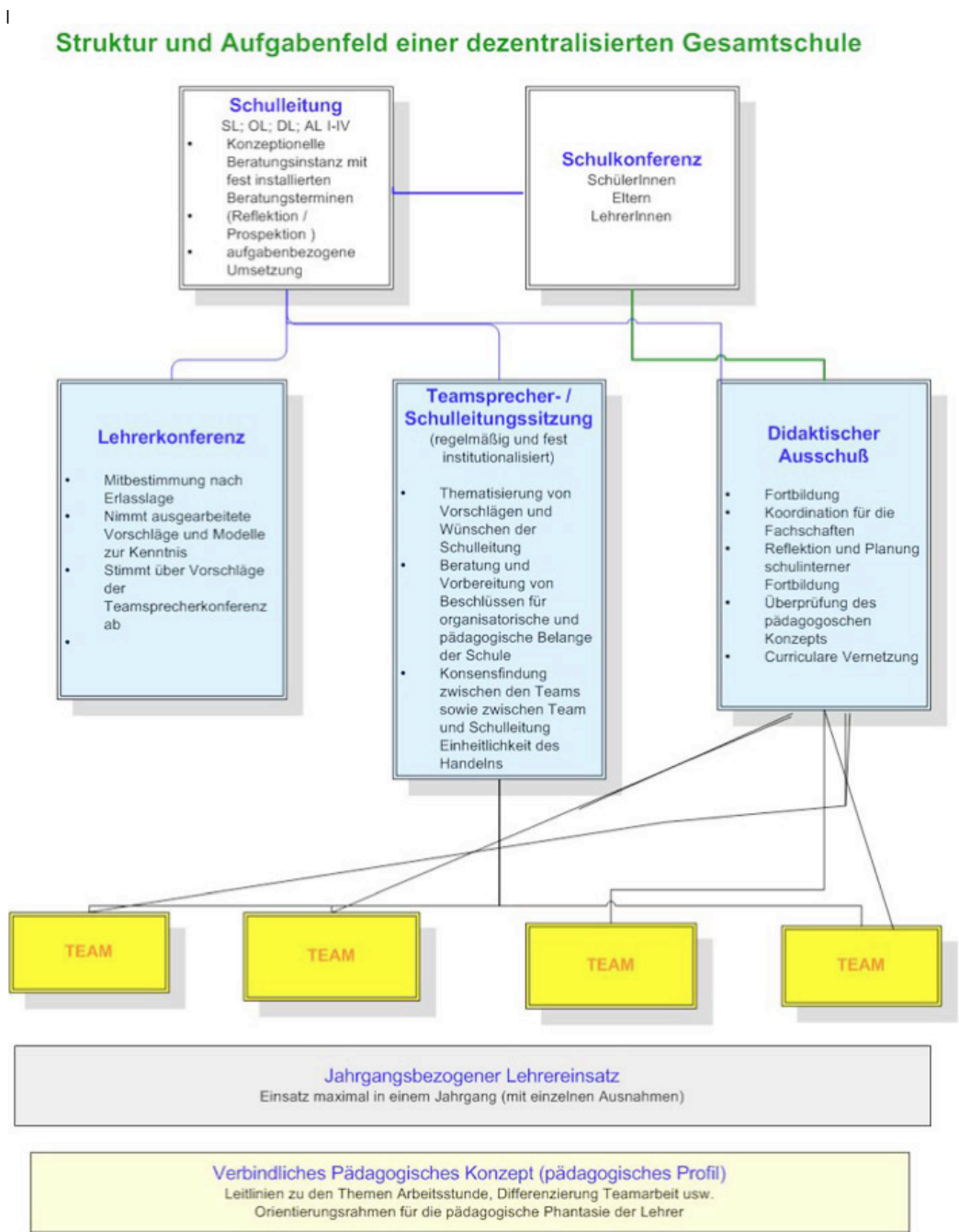
Trotz alledem bleibt die Teamschule die einzig logische Konsequenz, wird doch mit ihr erreicht, daß zum einen eine vertikale Mitbestimmung in beide Richtungen erhalten bleibt, nämlich von unten nach oben wie von oben nach unten, und zum anderen das Eigenengagement durch die dezentralisierte Arbeitsweise in Kleingruppen keine Blockade erfährt.

Der Zufriedenheitspegel des Kollegiums nimmt in dem Maße zu, wie erkennbar wird, daß generelle Mitgestaltung, bewußtes Mitdenken und Phantasieentwicklung, sei es bei der Stundenplangestaltung, der Regelung des Vortretungsunterrichts, bei Erledigung der Klassengeschäfte, der Projektarbeit wie auch bei pädagogischen Vorhaben, gewünscht und akzeptiert wird.

Sind die Handlungsspielräume der Teams durch die Schulleitung klar und deutlich definiert, ist die Gefahr einer unkontrollierten und ausufernden Phantasieentwicklung gemindert.

Geschieht dies nicht in Vorfeld, kann bei den Teams nachträglich das Gefühl entstehen, man werde zwar zum Nachdenken animiert, aber nicht akzeptiert und abgeblockt, wenn man

weiterführende Gedankengänge als die Schulleitung entwickle. Die Folge sind irreversible Resignationstendenzen, basierend auf dem Eindruck, man habe nicht schulleitungsadäquat gedacht. Den Teams müssen Freiheiten, Grauzonen, und Tabuthemen (letztere müssen eindeutig von Schulleitung gesetzt werden!) bekannt sein. Dabei sollten die Vorgaben durch Schulleitung möglichst gering gehalten werden und lediglich dort ansetzen, wo man aus Verantwortung für den Gesamtbetrieb (z.B.: Aufsichtsführung, adäquate Verteilung des Differenzierungsdeputats) und zur Wahrung der Kontinuität (z.B. Aufrechterhaltung des pädagogischen Konzepts, Sprachenfolge im WP II-Band) einschränkend entscheiden muß.



Das Schaubild "Struktur und Aufgabenfeld einer dezentralisierten Gesamtschule" soll das, was

bislang beschrieben worden ist, nämlich das Zusammenwirken zwischen Schulleitung und den einzelnen Teams, noch einmal anschaulich dokumentieren. Dabei wird die "nachrangige" Signifikanz der Lehrerkonferenz deutlich, ohne dass diese in ihren erlaßgemäßen Rechten beschnitten wird. Angelpunkt des gedanklichen Austauschs wie auch der inhaltlichen Auseinandersetzung bleiben die zwischen Schulleitung und Teams regelmäßig stattfindenden TS-Sitzungen.

Dem kritischen Betrachter wird aufgefallen sein, daß in diesem Schaubild der Begriff des "Didaktischen Ausschusses" auftaucht, der bislang von mir nicht thematisiert worden ist. Dies hat einen ganz bestimmten Grund.

In der Anfangsphase einer Teamschule werden pädagogische Innovationen und die Entwicklung eines pädagogischen Gesamtkonzepts im starken Maße durch die Teams bzw. Teamsprecherkonferenzen getragen. Wenn es im Laufe der Zeit um die Evaluierung der Konzepte geht, ist festzustellen, daß die Teams zunächst einmal ihre Bedeutung behalten. Erfahrungen werden in den Teams und anschließend auf den TS-Sitzungen ausgewertet und gedankliche Konstrukte und Handlungsanweisungen für ein verbindliches pädagogisches Gesamtkonzept modifiziert.

Befindet sich eine Schule im Aufbau, so fällt es nicht schwer, beispielsweise verbindliche Zielsetzungen für die Wochenplanarbeit des fünften bis sechsten Jahrgangs zu formulieren. Man kennt die einzelnen Teamkollegen mit ihren Stärken und Schwächen, man kann die Schülerklientel einschätzen und weiß, welche Zielformulierungen realistisch sind.

Mit zunehmender Größe einer dezentralisierten Schule macht man jedoch die Erfahrung, daß die Vielfalt an Informationen und Eindrücken immer belastender werden. Die Rettung scheint in der Rückbesinnung auf die wirklich eigenen Probleme zu liegen. So bleiben die Teams zwar weiterhin engagiert, ihre thematischen Eingaben aber werden immer stärker von dem Leidensdruck pädagogischer Alltagskontakte im eigenen Jahrgang determiniert. Die Probleme anderer Jahrgänge erscheinen einem selbst zunehmend fremd. Überlegungen zum modifizierten Wochenplancharakter des 9. Jahrgangs sind nicht unbedingt das, was ein Team im 5. Jahrgang bei der Einführung der Wochenplanarbeit hautnah berührt. Aus dem anfänglichen Stadium "Wir und unsere Schule" läuft die Teamschule Gefahr, zu einer Schule "Wir und unser Jahrgang" zu retardieren.

Um etwaigen Mißverständnissen vorzubeugen, sei gesagt, daß diesem Phänomen im Prinzip nichts Negatives anhaftet, werden doch die wirklichen Jahrgangsprobleme vor Ort nicht kaschiert, verniedlicht oder unterdrückt, sondern finden immer wieder Eingang in den TS-Konferenzen. Die TSKonferenzen bleiben Austauschbörse schulischer Alltagskonflikte und Seismograph für unterschwellig vorhandene Probleme mit Schülern, Kollegen und Schulleitung. Der Glaube aber, man entwickle auf diesen TS-Konferenzen noch eine weiterreichende gesamtpädagogische Matrix muß aufgegeben werden.

Der notwendige Austausch, die Reflexion findet statt, bleibt jedoch praxisnah. Hilfestellungen anderer Teams werden angenommen, sofern sie die Prämisse auf sofortige Umsetzbarkeit und Lösung erfüllen.

Ein weiteres Beispiel soll die begrenzte Funktion der TS-Konferenzen innerhalb einer größer werdenden Schule skizzieren.

So kann es durchaus passieren, daß sich beispielsweise die beiden Jahrgangsteams des 9. Jahrgangs für ein fünfwöchiges Berufsvorbereitungsprojekt entscheiden, daß der nachfolgende Jahrgang mit einer ganz anderen Teamkonstellation dieses erfolgreich durchgeführte Projekt abblockt mit der Begründung, daß dieser Jahrgang diesem Projekt eine nicht gleichwertige Bedeutung beimessen könne, das Curriculum eine Arbeit in dieser Form nicht vorsehe und zudem Unterricht in einem nicht vertretbaren Maße ausfalle.

Eine zu diesem Thema anberaumte TS-Konferenz konnte Bedenken des nachfolgenden 9. Jahrgangs nicht zerstreuen.

Die Auswertung beider o.g. Beispiele (Wochenplanarbeit, Projekt: Berufsvorbereitung) läßt die Schwachstelle einer Teamschule, die einzig und allein auf das Gremium der TS-Konferenz vertraut, offenkundig zu Tage treten:

Bleibt allein Teamwille ausschlaggebend für die Gestaltung des Schulalltags, kommt es zu pädagogischen und curricularen Wechselbädern, die im Sinne alternativer Pädagogik und eines konzeptionell vertretbaren Gesamtprofils unhaltbar sind. Dieses Manko wird umso schwerwiegender, je stärker die Teams den pädagogischen Sumpf ihrer Alltagsgeschäfte in ihrem Jahrgang verhaftet sind.

Folgerichtig ist neben dem TS-Gremium eine weitere Instanz einzurichten, die oben beschriebene Schwachstelle der Teamschule organisatorisch kompensiert, zugleich aber keine Reinkarnation der vorgängigen (subalternen) Schulstruktur bedeutet.

Während die TS-Konferenz die Mikrobereiche des Schulbereichs regelt (vertikale Kommunikationsform), muß diese weitere Instanz (Didaktischer Ausschuß) die Makroebene abdecken und schwerpunktmäßig jahrgangszentriert auf der horizontalen Kommunikationsebene arbeiten.

Für die Schaffung dieses Didaktischen Ausschusses müssen allerdings ähnliche Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmodi wie für die Team- bzw. Teamsprecherarbeit gelten, will man dem Gefühl der "Fremdbestimmung von oben" im Vorfeld begegnen.

Der Didaktische Ausschuß sollte daher ein von der Schulkonferenz gewähltes Gremium sein, das folgende Personen umfaßt:

- die Didaktische Leiterin bzw. der Didaktische Leiter als Vorsitzende(r),
- die einzelnen Jahrgangs-Fachteams (dies sind Kolleginnen und Kollegen, die jeweils ein Fach des Jahrgangs vertreten),
- die Schülervertreter des jeweiligen Jahrgangs und
- die von der Schulpflegschaft gewählten Elternvertreter,

Um eine optimale Vernetzung der Gremienstruktur zu erreichen, sollten die Termine des Didaktischen Ausschusses immer vor der Schulkonferenz liegen. Beschlüsse, die der Didaktische Ausschuß faßt, können dann der Schulkonferenz zur endgültigen Abstimmung vorgelegt werden.

Eine der ersten Aufgaben des Didaktischen Ausschusses sollte die Bestandsaufnahme sein, welches curriculare Profil (Zielsetzungen, fachliche und pädagogische Schwerpunkte) sich vor dem Hintergrund gegebener Richtlinien und der spezifischer Schulgegebenheiten vor Ort (z.B.: Sozialisationshintergründe der Schüler) jeweils im Jahrgang bzw. in den Jahrgängen entwickelt hat.

Es gilt nach Themenschwerpunkten der einzelnen Fächer zu suchen:

- a) die aufgrund der Zielsetzungen und im Sinne des Schulprofils curricular verbindlich verankert werden sollten und
- b) deren interferierende Themenpaletten eine curriculare Vernetzung als zweckmäßig erscheinen lassen. Anzustreben ist eine fachübergreifende Koordinierung von bislang immer wieder auftauchenden und als notwendig anerkannten Unterrichtssequenzen und Projektvorhaben.

Als schulinternes Fortbildungsgremium koordiniert der Didaktische Ausschuß die in den Teams bzw. dem Jahrgang entwickelten Unterrichtssequenzen respektive Projekte und sorgt für Austausch und Weiterentwicklung.

Sitzen die verschiedenen Fachschaften erst einmal im Jahrgang zusammen, so lassen sich sehr schnell sinnvolle Vernetzungen der einzelnen Themengebiete erkennen. So eignet sich zum Beispiel für das Thema "Berufsvorbereitung" im 9./10. Jahrgang im besonderen Maße in Gesellschaftslehre die Unterrichtssequenz "Sozialer Wandel", für Wirtschaft bietet sich die Unterrichtssequenz "Mitbestimmung" an, im Deutschunterricht können Bewerbungsschreiben, der Lebenslauf und Vorstellungsgespräche geübt und in Mathematik können spezielle Testsituationen simuliert werden. In Kunstunterricht ist die Thematisierung der Arbeitswelt möglich.

Eins erscheint mir dabei als sehr wichtig:

Die o.g. Themen sind nicht aufgesetzt, sondern greifen auf das zurück, was an Unterrichtsvorhaben streckenweise schon umgesetzt wurde. Ergibt das Gespräch darüber hinaus thematischen Erweiterungsbedarf, so ist nach einvernehmlichen Lösungen zu suchen, die diese Ergänzung als nicht aufoktroiert erscheinen lassen. Das vernetzte Konzept muß auf Grundlage des Diskurses konsensfähig sein. Dies gilt für die einzelnen Fachkollegen, die Schüler wie auch für die Eltern gleichermaßen.

Dabei ist zu klären, inwieweit diese Themenschwerpunkte zeitgleich (projektorientiert) oder aber bezogen auf ein Jahr in den Unterricht einzubetten sind.

Wird über Themenschwerpunkte diskutiert, darf die Reflexion über die Lernzielsetzungen nicht unterbleiben. Sind die Zielsetzungen definiert, fallen Überlegungen des methodischen Vorgehens im Fachunterricht, bei der Wochenplanarbeit, der Freiarbeit unter Mitwirkung der o.g. Instanzen leichter.

Geht man mit den einzelnen Jahrgängen die bislang angebotenen Unterrichtsinhalte entsprechend durch, so fällt auf, daß ähnliche Themen jeweils von verschiedenen Jahrgängen zu verschiedenen Zeiten als besonders bildungsrelevant angesehen werden.

Während es u.a. im fünften und sechsten Jahrgang das Sozial- und Gruppentraining ist, das man curricular mit anderen Fächern zu vernetzen wünscht, ist es im siebten und achten Jahrgang das Problemfeld "Sucht" und "Liebe", im neunten und zehnten Jahrgang die Berufsorientierung.

Während die Teamsprecherkonferenz Garant für pädagogische Phantasien bleibt, setzt der Didaktische Ausschuß durch Abstimmung und Koordinierung der curricularen Arbeit die Akzente für das pädagogische Gesamtprofil.

Mit der allmählichen Gestaltung einer curricularen Matrix schafft dieser Ausschuß eine Rahmenvorgabe für inhaltliches und pädagogisches Handeln, ohne dem einzelnen Teamkollegen über Umfang, methodisches Vorgehen und pädagogischer Schwerpunktsetzung Vorschreibungen zu machen.

Formulierte Unzulänglichkeiten, wie Schwierigkeiten bei der Binnendifferenzierung, Vermittlung selbständigen Lernens (etc.), sollten als schulinterner Fortbildungsauftrag vom Ausschuß aufgegriffen und konzeptionell ausgearbeitet werden. Der Glaube, daß alle alles schon können und auch diejenigen, die schon gesamtschulspezifische Lehr- und Lernfähigkeiten erworben haben, keinen Lernbedarf mehr hätten, ist ein irriger. Vielmehr ist zu erkennen, daß im Laufe der Jahre eine Bereitschaft zur Reflexion und Weiterbildung innerhalb der Teams nachläßt und der Hang zum Konservatismus größer wird. Der Didaktische Ausschuß als vorantreibende, zur Reflexion anregende Instanz gewinnt an Bedeutung.

Zusammenfassend sei gesagt:

Eine Schule, die ihr Ziel in der organisatorischen Umgestaltung zur Teamschule sieht, sollte unter dem Aspekt der Konsensfindung schrittweise die einzelnen Strukturen einführen dabei aber stets berücksichtigen, daß erst mit dem einheitlichen Zusammenwirken von Teams, Teamsprecher-Schulleitungssitzungen und dem Didaktischen Ausschuß eine alternative

Schulform geschaffen ist, die auf Dauer eine organisatorische wie auch pädagogische Alternative gegenüber traditioneller Schulstruktur darstellt.

Anmerkungen:

1 Erstveröffentlichung in: schul-management (24. Jg.), H. 2/1993 und in: GGG-fesch-Info III/92

2 Schule als soziale Organisation, H.-G. Rolff in schul-management, (Jhrg. 22), Heft 2/91

3 Direktoriale Schulleitung, Klaus Hoos, schul-management, H. 4/91, S.22

4 ebenda, S .22

5 ebenda, S.23f