

# **PROJEKT 47**

## **Kooperation**

**Kontaktadresse: Ingrid Müller, SZ Geschwister-Scholl, LSH**  
**☎ 0471 / 590 2501**

**Dr. Ingrid Preuß-Kippenberg, Universität Bremen**  
**Ingrid Müller, SZ Geschwister-Scholl, LSH, Bremerhaven**  
**Peter Grapenthin, SZ Bürgermeister-Smidt, GyO, Bremerhaven**  
**Gudrun Decker, SZ Geschwister-Scholl, LSH, Bremerhaven**  
**Alexander Decker, Georg-Büchner-Schule II, Bremerhaven**  
**Manfred Rademacher, Georg-Büchner-Schule I, Bremerhaven**

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1.</b>	<b>Abstract: Schulbegleitforschung "Kooperation"</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Von einigen, die auszogen, um Kooperation zu lernen</b>	<b>4</b>
2.1.	Von einigen, die auszogen, um Kooperation zu lernen	4
2.2.	Methodenkärtchen zur Kooperation	8
2.3.	Zuhören (aus: Michael Ende, Momo)	16
2.4.	Übungsbeispiele	17
2.5.	Kommentierte Literaturliste	21
<b>3.</b>	<b>Projektplanung an einer GyO</b>	<b>22</b>
3.1.	Projektplanung an einer GyO	22
3.2.	Erfahrungen mit dem Projekt	26
3.3.	Auszug aus der Projektzeitung über den ersten Projekttag	30
3.4.	Präsentation der Projekte	36
3.5.	Projektarbeit und Kooperation	38
3.6.	Die 13 Goldenen „Wenn – dann – Regeln“ für Projektarbeit	40
<b>4.</b>	<b>Konferenzarbeit</b>	<b>42</b>
4.1.	Zwei Seiten über Konferenzleitung	42
4.2.	Mindmaps	44
4.3.	Arbeitshilfe Konferenzvorbereitung	47
4.4.	Konferenzarbeit Schritt für Schritt	48
<b>5.</b>	<b>Kleine Fabel</b>	<b>49</b>
<b>6.</b>	<b>Kooperation zwischen Regel- und Sonderschule</b>	<b>50</b>
6.1.	Vorspeise	50
6.2.	Es wird angerichtet ...	51
6.3.	Bauchgrimmen	52
6.4.	Die Rolle der Köche	54
6.5.	Der Brei, der keiner ist	55
6.6.	Mindmaps	57
<b>7.</b>	<b>Was hat Kooperation mit Musik zu tun?</b>	<b>61</b>

## 1. **Abstract: Schulbegleitforschung ‘Kooperation’**

Schulbegleitforschung möchte ich in unserem Prozeß als „Anwendungsforschung“ bezeichnen. Sechs Menschen, drei Frauen und drei Männer mit verschiedenen Funktionen aus unterschiedlichen Schulformen, darunter ich als Nicht-Schulfrau aus einer anderen Bildungsinstitution schließen sich zu einem Projekt zusammen. Das von vornherein Verbindende war der bei jedem einzelnen existierende Wunsch, die „Blaue Blume“ ‘Kooperation’ zu finden.

Wie ist es uns gelungen zu einer Gruppe zu werden, in der einer dem anderen vertraut und viel zutraut? „Kooperation“ ist kein Thema, das nur für Schulpraktiker von Belang ist. Es kann genauso als Brennpunkt in der Hochschullehre betrachtet werden. Insofern spielte das sonst oft bemühte Spannungsverhältnis zwischen Praktikern und Theoretikern gar keine Rolle. Indem Kommunikationsprozesse Baumaterial für Kooperation sind, werden Kommunikationsbarrieren im Lernprozeß mitreflektiert.

Wir haben uns darüber verständigt, wie unsere Alltagstheorie über bestimmte Begriffe und Konzepte lautet. Wir haben an ausgewählten Texten unser Wissenschaftswissen als gemeinsame Interpretationsbasis erarbeitet (z.B. zu Konstruktivismus, Lernen, Ermutigung, Evaluation). Wir haben uns gegenseitig ermutigt, zu akzeptieren, dass wissenschaftliche Theorie Hilfestellung bieten kann zur Reflexion der Bedingungen, Ziele und Wege im Berufsalltag, aber keine Rezepte für Handeln unter Alltagsdruck. Wir haben uns darin bestärkt, Wissenschaftswissen nicht blindlings zu glauben, sondern es zu überprüfen.

Indem wir uns selbst als Bedingung des beruflichen Handelns erkannten, rückte unser Forschungsgegenstand hautnah an die eigene Person. Uns verbinden neben dem kognitiven Interesse an „Kooperation“ die ähnlich komplexen Bedingungen unserer Einzelsituationen im Berufsleben. Aber uns verbindet ganz entscheidend auch der Wunsch, in einem angstfreien Raum über das eigene Handeln zu reflektieren. Durch regelmäßige Treffen unter Berücksichtigung einfacher Kommunikationsregeln lernten wir unsere unterschiedlichen Kompetenzen schätzen und haben sie auch in gegenseitiger Hilfestellung genutzt (Hospitation, Beratung, Supervision). Individuell und zu mehreren wurden Fortbildungsveranstaltungen besucht. Ganz persönlich wurde Weiterqualifizierung betrieben, die in die gemeinsame Arbeit einfließt. Die gegenseitige Vermittlung spezifischen Wissens

bei emotionaler Wertschätzung hat unsere Offenheit für andere und anderes gestärkt. Geduld und Einfühlsamkeit haben konstruktive Kritik befördert. Zu unserer Gesprächskultur gehörte nicht nur die Konfrontation mit 'schwierigen' Themen, sondern genauso das informelle Gespräch und das Reden über Belangloses. Zur besseren Klarheit der Information arbeiteten wir auch schriftlich. Es entstanden witzige, geistreiche und weiterführende interne persönliche Protokolle von jedem Treffen. Gemaltes und Gezeichnetes brachte zur Sprache, was sich in Worten nur weniger trefflich geäußert hätte. Das soziale Netz der Gruppe wurde fester, jeder kann dem anderen Stütze sein. Und dieses Empfinden haben wir uns auch gegenseitig rückgemeldet.

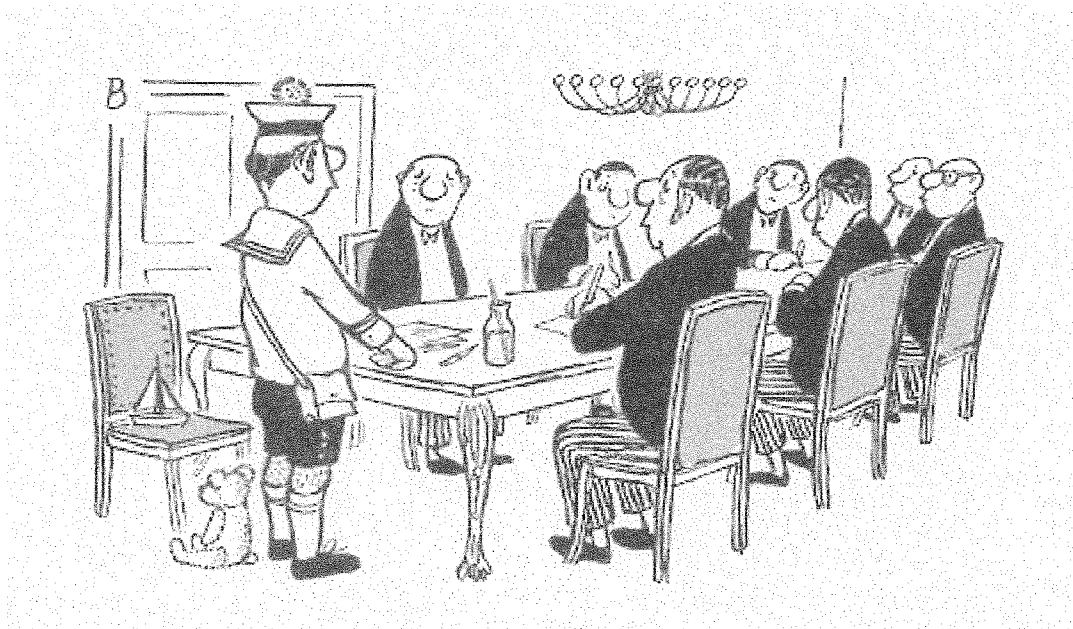
Wollten wir so etwas wie eine wissenschaftliche Theorie zu Kooperation erarbeiten? „Wissenschaftliche Theorien ... dienen der Strukturierung der Realität und dem Entwurf von Hypothesen, was in vorfindlichen Situationen zu tun sei, wenn bestimmte Ziele erreicht werden sollen. Dabei modifiziert der Weg zum Ziel immer auch das Ziel selbst ...“ (Eckerle S.77).

Für das komplexe Handlungsgefüge 'Schule' sollte jeder die eigenen handlungsleitenden subjektiven Theorien mit den entsprechenden wissenschaftlichen Theorien selber vergleichen. Will eine Lehrperson erfolgreich Wissenschaftswissen nutzen, muss sie „viel wissen über die Schüler, über die Schule, über das Unterrichten ...Wissenschaftliches Wissen zu nutzen erfordert nicht den Wissenschaftler, sondern den kompetenten Lehrer“ (Eckerle, S.75). Es geht um ein realistisches Selbstbild, nicht darum, übertriebene Anforderungen an uns selbst zu stellen. Mich genauer zu erkennen, dazu ist ein Spiegel nützlich. Im vertrauensvollen Austausch mit einem lebendigen Gegenüber kann ich neues Wissen einüben, so lange bis die Einsicht zur Handlungsgewohnheit wird und eine Variante meiner Routine. Selbstreflexion und gemeinsame Reflexion in der Gruppe öffnet den Interpretationsspielraum der professionellen Rolle zu weiterer Selbstkonzeption. Von uns erarbeitete Übungsstücke auf dem Weg zu kollegialer Kooperation machen den lesenswerten (und nachahmenswerten) Teil unseres Abschlussberichtes aus.

Rückschauend sehe ich unseren Entwicklungsprozeß als Beispiel, wie aus einzelnen Persönlichkeiten eine Gruppe werden kann, die als Intervisionsgruppe weiter existieren könnte. Jedem Ende wohnt ein Anfang inne!?(frei nach Hermann Hesse).

Literatur:

Gudrun-Anne Eckerle; Was ist wissenschaftlich an der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer? in: Pädagogisches Handeln. Wissenschaft und Praxis im Dialog. 1. Jahrgang, 1997, Heft 2, Seite 65 - 78



*Was ist wissenschaftlich an der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer?*

## 2. Von einigen, die auszogen, um Kooperation zu lernen

Ich hatte einen Wunsch: mehr Kooperation an unserer Schule. Ich kam mir vor wie der kleine Häwelmann: mehr Kooperation zwischen der GyO und der Berufsschule, mehr Kooperation der LehrerInnen mit den SchülerInnen, eine Beteiligung anderer Statusgruppen an den neuen Gremien, die diese qualifiziert, statt sie zum Spielball zu machen, gegenseitige Hospitationen. War doch klar, oder? Wer konnte etwas dagegen haben, dass zwei Kollegien ihre unterschiedlichen Qualitäten gemeinsam einsetzen? Wer wollte nicht den Abbau von Ängsten und Vorurteilen? Das wollen schließlich alle. Dachte ich mir.

Also schrieb ich meine Idee auf und verschickte sie - an die eigenen KollegInnen, an die der Schule, mit der wir das Lehrerzimmer und die Pausenhalle teilen, an die anderen Sek.II-Schulen, an mir bekannte interessierte andere. Das Ergebnis hätte mich stutzig machen können: Die Gruppe "Kooperationsforschung" kam zustande aufgrund persönlicher Kontakte. Einige antworteten nicht einmal, dafür kamen manche dazu, an die ich nicht gedacht hatte. Schließlich waren wir fünf Menschen aus fünf Schulen. Wir kamen gut in Gang - wünschten eine Arbeitweise im "Doppeldecker": Während wir in der Gruppe Strukturen, Methoden, Kommunikationsstile trainieren, die Kooperation fördern, tragen wir unsere Erfahrungen zurück in die Kollegien und Gremien. Aber das reichte uns natürlich nicht, vor allem nicht, als wir nach einem Jahr intensiver Arbeit zwei Std. Entlastung dafür bekamen.

Wir wollten ja schließlich keine Selbsterfahrungsgruppe sein, sondern Kooperation vorantreiben. Neben unsere allgemeinen Ziele traten also konkrete Projekte: Kooperation zwischen der Schule für Lernbehinderte und der Regelschule in der Sek. I, Kooperation zwischen beruflicher und gymnasialer Schule mit dem Ziel eines doppelqualifizierenden Ausbildungsganges ErzieherIn/Abitur, Kooperation zwischen KollegInnen: gemeinsame Projektphasen an einer GyO. Während wir in der Gruppe produktiv arbeiteten, entstanden Konzepte, die an Kollegien und an Schulleitungen herangetragen wurden. Wir hatten zaghaft angefragt, Zustimmung signalisiert bekommen, fanden unsere Ideen in allen neueren Senatorischen Erlassen bestätigt - und überhörten die Warnung unserer "wissenschaftlichen Begleiterin".

Kaum hatten wir nämlich den Forschungsantrag diskutiert und eingereicht, begann die Rutschpartie: Die Kollegien der Sek.I - Schulen entwickelten den Verdacht, daß aus dem kleinen Finger Kooperation mit den Lernbehinderten schnell die ganze Hand werden könnte und ramnten die Beine in die Erde; die Schulleitung, die

Unterstützung für die Planung eines doppelqualifizierenden Ausbildungsganges (schriftlich) zugesagt hatte, erklärte das Abitur wegen Seiteneinstiegsmöglichkeiten zum Studium für anachronistisch, worauf der Partner auch erleichtert abwinkte; die KollegInnen hatten mit viel Skepsis ein gemeinsames Projekt durchgezogen, ein Handlungsbedarf, den Unterricht generell zu verändern und zu mehr Kooperation der LehrerInnen zu kommen, wurde nicht gesehen - es läuft doch ganz gut, wir sind doch ganz zufrieden, was soll das eigentlich alles?

Plötzlich fühlten wir uns weiter von unserer Zielsetzung entfernt als vor unserer Arbeitsgruppe. Mutlosigkeit machte sich breit und auch ein schlechtes Gewissen wegen der Stundenentlastung. Was machten wir falsch?

Die Antworten sind so verwirrend:

- Einerseits hatten wir getreu dem Training "Informieren Sie die Schulleitung!" eine Schulleitung von Anfang an einbezogen, die aber weder unsere Materialien las, noch ernsthaft ein Interesse hatte,
- andererseits hatte eine kooperierende Schulleitung erlebt, dass ihre Angebote auf Mißtrauen stieß, das nicht überprüft, sondern kultiviert wird,
- einerseits hatten wir Fortbildungsangebote organisiert für KollegInnen, die Leitungsfunktionen in den Gremien übernommen hatten,
- andererseits hatte sich sehr wenig geändert, wenig war von den guten Anregungen umgesetzt worden,
- einerseits waren die KollegInnen zu einer gemeinsamen Projektwoche zusammengekommen,
- andererseits hatte jeder nur seine eigene Pflanze weitergegossen, die jetzt aber auf einer gemeinsamen Blumenbank zu sehen war,
- einerseits hatten wir KollegInnen in die Entscheidungsprozesse einbezogen,
- andererseits hatten dann Menschen Ideen abgelehnt, die sie selbst nicht realisierten sollten,
- einerseits hatte es kleinere Erfolge gegeben,
- andererseits waren die Großprojekte gescheitert.

Wir sind von den Zielen ausgegangen, statt vom Istzustand (dabei hatten wir den Satz: "Jede Reise beginnt mit dem ersten Schritt" gekannt).

Das Schulbegleitforschungsprojekt hat Wirkungen.

Stellen Sie sich vor, ein kleiner Stein wird in ein ruhiges Wasser geworfen.

Der innerste Ring auf der Wasseroberfläche ist am eindrucksvollsten:

Wir fünf haben in der Auseinandersetzung mit unserem Thema, unseren

Erfahrungen und dem Austausch miteinander sehr viel an Sicherheit, Reflexionen, Methodenkenntnissen gewonnen.

In unsern Kollegien haben wir experimentiert, Anregungen gegeben, modifiziert. Es zeigte sich, dass die Ziele meistens nicht direkt angebar waren, eher das "Nebenprodukt" uns recht gab, wenn der Boden bereitet war.

In Fortbildungsveranstaltungen haben wir unser Wissen anderen angeboten. Das machen wir mit diesem Bericht auch.

Je weiter vom Zentrum entfernt, desto verschwommener werden die Konturen. In Zeiten knapper Ressourcen ist es schwierig, den Zeitaufwand gegenüber der Behörde zu rechtfertigen. Die "Ergebnisse" sind nicht einfach und oft nicht in kurzer Zeit messbar.

Auch für die Ergebnisse unseres Schulbegleitforschungsprojektes gilt, was Bateson (Gregory Bateson, 1982, S. 128) über das Lehren allgemein sagt:

Wir können das Pferd zum Wasser führen, aber wir können es nicht zum Trinken zwingen.

Das Trinken ist seine Sache.

Aber selbst wenn unser Pferd durstig ist, kann es nicht trinken, solange wir es nicht zum Wasser führen. Das Hinführen ist unsere Sache.

Wir haben mit uns und anderen die Erfahrung gemacht, dass das Bedürfnis, lange Berichte zu lesen, nicht sehr groß ist.

Wir haben in der Auseinandersetzung mit der Frage, was die Kooperation zwischen Menschen verbessert, festgestellt, dass es nicht nur darum geht, Einsichten als mögliche "Tricks" zur Kenntnis zu nehmen, sondern dass Methoden und Haltungen trainiert werden müssen.

Deshalb haben wir uns entschieden, die acht nach unserer Erfahrung wichtigsten die Kooperation fördernden Bedingungen zu notieren (s. Karteikarten) und KollegInnen anzubieten, mit ihnen die dazugehörigen Methoden (Bsp. s. Anlage) und Haltungen zu trainieren.



Wir bieten Ihnen SCHILFs und Teil-SCHILFs an zu folgenden Punkten:

- \* Wie können wir unsere Konferenzen befriedigender gestalten?
- \* Wie können wir die Kommunikation zu einem ach tungsvollen Umgang miteinander (in der Schule/ in der Klasse) weiterentwickeln?
- \* Was können wir tun, um unterstützende Beziehungsrahmen zu schaffen (in der Schule/ in der Klasse)?
- \* Wie können wir kollegiale Unterstützungsgruppen aufbauen?
- \* Was können wir tun, um unser Team zu stärken?

Kontaktadresse: Ingrid Müller  
Schulzentrum Geschwister Scholl/  
LSH, Bhv.  
Tel. 0471-5902565

Zusammenfassung:



Es gibt einige Bedingungen, die Kooperation von KollegInnen fördern.

Es sind die gleichen, die die Kooperation von SchülerInnen fördern.

Es sind die gleichen, die die Kooperation von SchülerInnen und LehrerInnen fördern.

## 2.2. Methodenkärtchen zur Kooperation

<p>1</p> <p><b>Unsere Wege entstehen, während wir gehen</b></p>	<p>Wer kein Ziel hat, verliert die Richtung, wer sich nur am Ziel orientiert, statt Widerstände und Abzweigungen ernst zu nehmen, dem verwandelt sich der Weg in einen Grat - er ist gefährlich und nicht mehr gemeinsam zu beschreiten.</p> <p><b>Methode:</b> Es empfiehlt sich, Vorschläge nur kurz zu diskutieren. Wenn sie Zustimmung vieler oder einzelner finden, und von diesen realisiert werden können, wird eine Experimentierphase vereinbart. Dann wird überprüft, geändert, ggf. modifiziert weitergemacht.</p>
<p>2</p> <p><b>Wenn ich Kooperation will, muss ich kooperieren</b></p>	<p>Das "Doppeldeckerprinzip" (d.h. vorzuführen, was ich erreichen möchte) wirkt mehr als jede noch so kluge Erklärung. Kooperation ist ansteckend.</p>

3

Kooperation bedeutet, die  
"Nadelmänner" in und um uns  
zu erkennen

4

"Was man von einem Menschen  
möchte, mit dem man lebt, ist,  
dass er stets das Beste aus einem  
hervorlockt."

"Als Nadelmann mit meiner Tochter und mir einmal in der Mailänder Oper war, beugte er sich aus seiner Loge und fiel in den Orchestergraben. Zu stolz zuzugeben, dass es ein Missgeschick war, besuchte er die Oper einen Monat lang jeden Abend und wiederholte jedesmal den Sturz. Bald zog er sich eine leichte Gehirnerschütterung zu. Ich machte ihm klar, dass er damit aufhören könne, da er seinen Zweck erreicht habe. Er sagte: >Nein. Noch ein paar Mal. Es ist wirklich gar nicht übel!<". (Woody Allen, Nebenwirkungen, München 1981)

Methode:

Watzlawick studieren, Lösungen außerhalb des Systems suchen, nicht mehr vom Falschen.

(Virginia Woolf, Die Fahrt hinaus, Ffm 1991, S. 67)

5

## Wir schaffen einen unterstützenden Beziehungsrahmen

s. Karte  
a - h

Rensis Likert: "Ein unterstützender Beziehungsrahmen bedeutet, daß jedes Gruppenmitglied sich mit seinen jeweiligen Werten, Normen und Erwartungen bei aller Divergenz von den übrigen Mitgliedern und der Leitung unterstützt und geschätzt fühlt." (Zt. Schulmanagement, 5/93, S. 26)

Dieser Rahmen muss in der Schule erst entwickelt werden.

Methoden:

Die Methoden, die ein gutes Klima bewirken, sind in der Humanistischen Psychologie theoretisch fundiert. Auf den folgenden Karten werden nur einige Beispiele genannt.

## Ich gehe achtungsvoll mit anderen Menschen um

a

Die notwendige Bedingung ist, mich mit meinen Stärken, Fehlern, Schwächen und Vorlieben achten zu lernen.

**Ich weiß, dass derjenige, der ein Problem formuliert, auch die Fähigkeit zu einer ihm angemessenen Lösung mitbringt**

b

Alle unsere Kooperationspartner sind kompetent. Oft müssen wir diese Kompetenz (z.B. die des Widerständlers, des Verweigerers usw.) erst entdecken. Nur sie kennen/entdecken die ihnen angemessenen Lösungen.

Die Gruppe weiß mehr als ich alleine, regt an und gleicht aus.

Methode:

Bateson: Man kann das Pferd zur Tränke führen. Trinken muss es selbst. Aber es ist unsere Pflicht, Quellen, Wege usw. zu zeigen. Oder zu begleiten.

**Wir erleben:  
"Wahr"-nehmung  
gibt es nicht**

c

Jeder hört eine eigene Trommel.

Jeder trägt eine eigene, wechselnde emotionale Brille.

Methode:

Zur Subjektivität von Wahrnehmung finden sich viele Übungsbeispiele bei Schulz von Thun, Watzlawick, Senge.

**Wir erfahren:  
Kooperation ist weniger eine Frage  
der Sympathie als eine Frage des  
Trainings**

d

Das Training von Verhaltensweisen, die Kooperationsmöglichkeiten verbessern, führt zum Praktizieren von sinnvollen Methoden, sie sind keine Techniken.  
Damit meinen wir, dass hinter fruchtbaren Methoden eine stimmige Haltung der Akzeptanz anderer Menschen/anderer Meinungen stehen muss.

**Wir unterstützen Menschen  
in ihrer Tendenz zur  
Selbstverwirklichung  
und Autonomie**

e

Menschen sind kompetent und handeln aufgrund eigener Subjektiver Theorien und Wertentscheidungen.

Methoden:  
Z.B. Senge: Werte - Entscheidung  
Groeben et al.: Forschungsprogramm Subjektive Theorien

## Ich trainiere meine Wahrnehmung unterschiedlicher Ebenen der Kommunikation

f

"Vier Seiten hat die Nachricht", wir hören mit "Vier Ohren".  
Unterhalb der Eisbergsitze taucht das (Gefühls-) Leben.

Methoden:

Übungen bei Schulz von Thun, Reinhold Miller, Ruth Cohn, s.a. Anlage.

## Ich lerne anderen zuzuhören

g

Menschen zuzuhören und das, was ich gehört habe, ihnen zurückmel-  
den (paraphrasieren) ist ein Zeichen, dass ich sie ernst nehme, versu-  
che, ihre Sichtweise zur Kenntnis zu nehmen und ihre Lösungsvor-  
schläge herauszuhören.

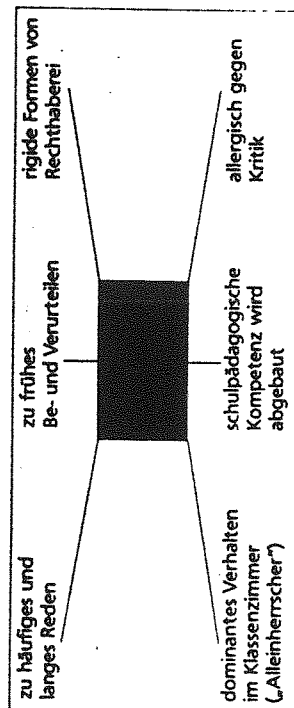
Methode:

MOMO (s. Anlage)  
Trainingsprogramme s. Schulz von Thun

Ich unterlasse es, die Aussagen, Sichtweisen, Einschätzungen, Wahrnehmungen anderer zu bewerten

h

Die Veränderung dieser "deformation professionelle" gerade im Lehrerberuf bedarf harten Trainings.



18

schulreport 1996

Methoden:

S. "Wahr"nehmung, s. Wertequadrat von Schulz von Thun

6

Wir formulieren konkrete (Teil-) Ziele

Wichtig für die alltägliche Kooperation sind Erfolge.  
 Wenn das Seil stets sehr hoch gespannt ist, ist es nicht zu erreichen.  
 Die Folge davon ist Frustration oder auch die Rechtfertigung, dass es sich nicht lohnt zu kooperieren.  
 Lernen wir Teilziele zu formulieren, gibt es auch (kleinere) Erfolge.  
 Jede Zielbestimmung endet mit den Fragen:  
 - Wann haben wir das Ziel befriedigend erreicht?  
 - Woran können wir das erkennen?



**Wir lernen, neue Fehler  
zu machen und zuzulassen.**

"Kreative Leute wie Herr K.\* machen ständig neue Fehler.  
Dumme wiederholen dauernd die gleichen.  
Und die Mehrheit der Braven versucht, Fehler zu vermeiden  
oder zu vertuschen aus lauter Angst, dass sie selber minderwertig seien, wenn sie etwas falsch machen."  
(Reinhard Kahl, Feature: Der Anfang ist auch ein Gott)

\*"Woran arbeiten Sie?" wurde Herr K. gefragt. Herr K. antwortete:  
"Ich habe viel Mühe, ich bereite meinen nächsten Irrtum vor."  
(Bertolt Brecht, Geschichten vom Herrn Keuner)

**Kooperationszeit ist Lebenszeit  
Ich entscheide, wofür ich meine  
Lebenszeit hergeben**

Die Zeit, die wir in ein gutes Klima, in achtungsvollen Umgang, in Zuhören und Wert schätzen "investieren", gewinnen wir durch größere Klarheit und weniger persönliche Verletzung in Konflikten.

### 2.3. Zuhören (aus: Michael Ende, Momo)

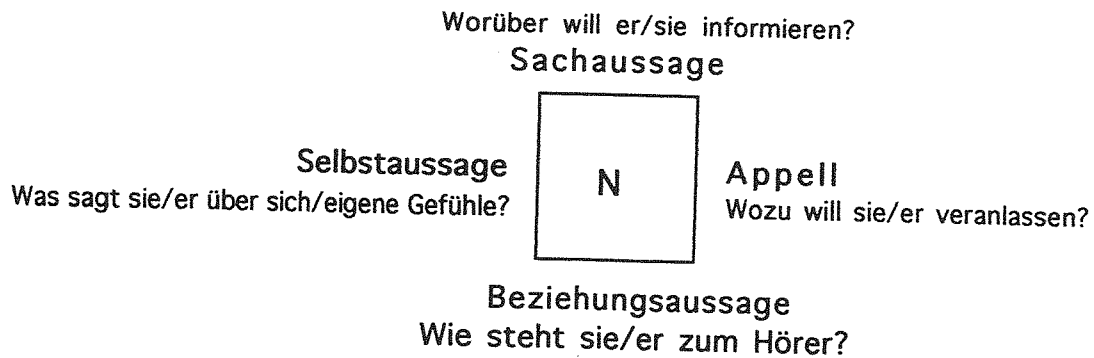
#### Z U H Ö R E N

*Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: Zuhören. Momo konnte so zuhören, daß dumme Leute plötzlich auf sehr ge-scheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksam-keit und Anteilnahme. Sie konnte so zuhören, daß ratlose und unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wußten, was sie wollten. Oder daß Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder daß Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kapütter Topf – und er ging hin und erzählte alles das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, daß er sich gründlich irrte, daß es ihn, ge-nau so wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab, und daß er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war. So konnte Momo zuhören!*

aus: Michael Ende „Momo“, DTV 1988

## 2.4. Übungsbeispiele

Friedemann Schulz von Thun stellt in seinem Buch\* die vier Seiten einer Nachricht dar, erläutert, dass wir entsprechend mit vier Ohren hören und empfiehlt, Wahrnehmung der "vier Seiten" zu üben und zu bemerken, auf welcher Ebene ich antworte.



Dazu gibt es bei Reinhold Miller\*\* sinnvolle Übungsbeispiele. Miller überschreibt sein Kapitel mit "Übersetzung von Nachrichten". Nimm dies als Hinweis darauf, dass dafür sowohl Grammatik- und Vokabelkenntnisse (s. Schulz von Thun) wichtig sind, als auch Anstrengung (Üben! Üben! Üben!).

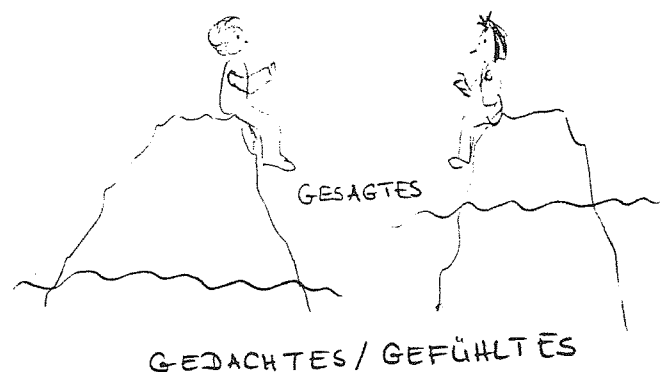
### Regeln

1. Man kann nicht nicht kommunizieren.
2. Eine Nachricht enthält vier Seiten.
3. Die bestimmende Seite ist die Beziehungsbotschaft.
4. Der Empfänger bestimmt, was gesagt wurde.



Nach-Denken

nachträgliches Klären aus der Vogelperspektive (neudeutsch: Metakommunikation)



\* "Mit einander reden" Bd. 1

\*\* "Das ist ja wieder typisch"

# Sachlogik und Psychologik

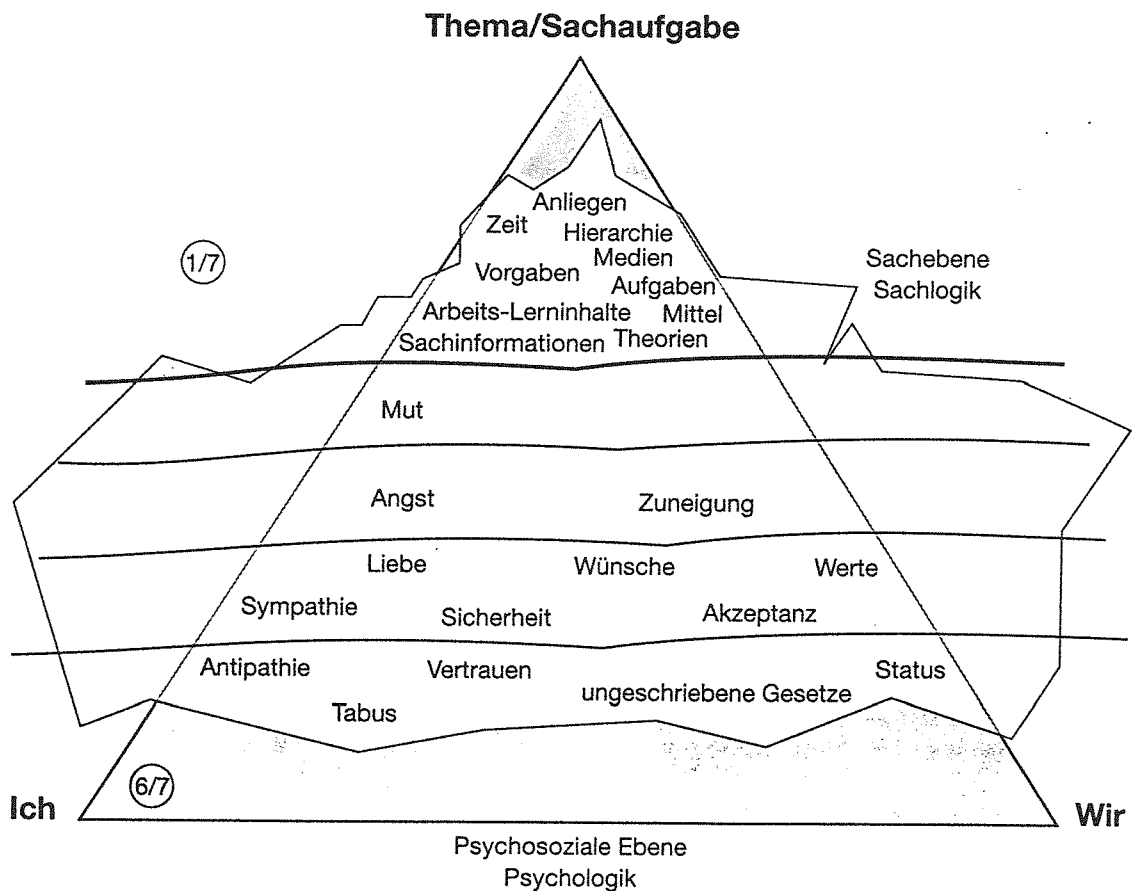
KOPIER-  
VORLAGE

## Das TZI-Dreieck im Vergleich mit dem Eisberg

Wenn bei der Arbeit an der Sache etwas nicht so läuft wie geplant, dann geschieht das oft, weil auf der emotionalen Ebene wichtige Kräfte mitbestimmen.

Der Vergleich mit dem Eisberg (vgl. Langmaack 1991, S. 23), der Sachlogik und Psychologik unterscheidet, beschreibt das sehr anschaulich: Ein Siebtel, die Sachlogik, schwimmt sichtbar oberhalb der Wasseroberfläche. Hierher gehören die Themen, die Arbeits- und Lerninhalte, die Medien, die Theorien ... Sechs Siebtel muß man sich unter der Wasseroberfläche vorstellen, dazu gehören alle positiven und negativen Gefühle, Werte, Normen, Tabus, heimlichen Wünsche ...

Diese sechs Siebtel bestimmen wesentlich den Kurs, den der Eisberg nimmt. Es braucht eine gutgeschulte Wahrnehmung und Erfahrung, um diese Kräfte unter der Wasseroberfläche »auszuloten«, zu berücksichtigen, anzusprechen.



»Es ist eine schwierige Gratwanderung zwischen dem Zulassen des Emotionalen und dem Überschwemmtwerden davon. Es bedarf einer gewissen Reife und Intuition, vor allem Erfahrung, damit umzugehen.« (Ruth Cohn 1975)

## Konflikt

Kollegin P. kommt gleich morgens, Du hast Deine Tasche kaum abgestellt, auf Dich zu und sagt: "Deine Klasse ist gestern nach der sechsten Stunde wieder abgehauen. Du wolltest doch mit denen reden!"

Zeit nehmen zum *Nach-Denken*:

Du antwortest:

"Meine Güte, lass mich doch erst mal ankommen, maul mich nicht gleich an."  
Wie hast Du ihren Satz gehört/was fühlst Du?

.....  
Wie geht`s dann weiter im Gespräch?

.....  
"Das ist ja schrecklich. Wie soll das bloß weitergehen?"

.....  
Wie geht`s dann weiter im Gespräch?

.....  
"Ich hab mit ihnen geredet! Mehr kann ich nicht tun."

.....  
Wie geht`s dann weiter im Gespräch?

.....  
"Meckerst Du meine Klasse auch gleich morgens an? Dann mußt Du Dich auch nicht wundern, wenn sie abhaut."

.....  
Wie geht`s dann weiter im Gespräch?

.....  
"Ich höre, dass Du Dich ärgerst - lass uns nach dem Unterricht darüber reden."

.....  
Wie geht`s dann weiter im Gespräch?

.....  
Du läßt sie einfach stehen und gehst in den Unterricht.

.....  
Wie geht`s dann weiter im Gespräch?

## Der Konflikt

Grundschule. Michael und Achmed prügeln sich auf dem Schulhof.

1. Die Klassenlehrerin sieht dies und denkt: prima, endlich wehrt sich Michael einmal, zeigt eine Grenze. Künftig wird es nicht mehr so viele Rangeleien geben.
2. Der Sportlehrer hat Aufsicht. Er denkt: Achmed, die Linke hoch nehmen, Deckung verbessern, ja so ist´s richtig.
3. Der Gemeinschaftskundelehrer: Der arme Achmed! Jetzt mache ich seit vier Wochen eine Unterrichtseinheit gegen Ausländerdiskriminierung und jetzt verheut der Michael den Achmed es ist alles für die Katz.
4. Der Erdkundelehrer geht vorbei: Jungs müssen ihre Kräfte messen - das gehört dazu.
5. Der Rektor kommt dazu, packt die beiden und sagt: "Bei uns auf dem Schulhof wird nicht geprügelt!"

Im LZ und auf der folgenden Gesamtkonferenz gibt es eine erregte Auseinandersetzung zwischen den KollegInnen.

(nach Jörg Schlee)

### *Nach-Denken:*

- a- Schreiben Sie die fünf Berichte, die im Lehrerzimmer angegeben werden.
- b- Können Sie sich vorstellen, wie verschieden die Berichte ausfallen, die die vier LehrerInnen im Lehrerzimmer abgeben werden, wie unterschiedlich empört sie sind, wie unterschiedlich sie die Relevanz sehen???

### *Regeln*

1. Es gibt kein Problem an sich, sondern für jemanden. Das gilt auch für die beiden Kontrahenten selbst.

ICH erlebe etwas als Problem, weil...

2. Bevor Du jemanden verurteilst, gehe einen Tag in seinen Mokkassins (Nordamerikanische Indianer).

D.h. bevor Du Dich parteilich einmischt, versuche die "Erzählperspektive" der Betroffenen zu erkunden. Was sehen sie?

Alle Perspektiven sind gleich-gültig, gleichmaßen "wahr". Aber nicht gleich wünschenswert.. Gibt es gemeinsame Wertvorstellungen?

### *Übungsbeispiel:*

Viele Alltagssituationen

Oder die "Brillenübung" (s. Anlage)

## 2.5. Kommentierte Literaturliste

Friedemann Schulz von Thun

Miteinander reden, Bd. 1 und 2

*(Grundlagenwerk für Verbesserung der Kommunikation, bereichernd, umsetzbar, sehr hilfreich im Alltag)*

Reinhold Miller

Das ist ja wieder typisch, Weinheim 1997

*(Übungen zum Durchschauen und Verbesserung der Kommunikation, für Alltag unmittelbar nützlich und daher sehr empfehlenswert)*

Reinhold Miller

Beziehungsdidaktik, Weinheim 1997

*(Viele Hinweise zur Verbesserung der Kommunikation im Unterrichtsalltag, sehr empfehlenswert)*

Friedemann Schulz von Thun

Praxisberatung in Gruppen, Weinheim 1996

*(Viele Übungsbeispiele zur Verbesserung von Kommunikation und Gruppenarbeit)*

Paul Watzlawick et al.

Lösungen, Bern 1974

*(Grundlagenwerk, sinnvolle theoretische Literatur zum Einüben in Lösungen "außerhalb des Systems")*

Eric Berne

Spiele der Erwachsenen, Reinbek 1967

*(sehr informatives Grundlagenwerk, mit dem unseren alltäglichen "Spiele" durchschaubar werden)*

Peter M. Senge

Das Fieldbook zur Fünften Disziplin, Stuttgart 1996

*(dick und teuer, aber sehr lohnend für alle, die an Teamentwicklung arbeiten: vor allem die Übungen sind alltagstauglich und effektiv)*

Reinhard K. Sprenger

Das Prinzip Selbstverantwortung, Frankfurt 1997

*(lohnend vor allem für Menschen, die sich erwachsenen Umgang im Kollegium wünschen - viele Hinweise zur Förderung/Behinderung von Verantwortung)*

Peter Bohner, Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1994

Teamarbeit/effektives Problemlösen

*(viele sinnvolle Hinweise, Grunderklärung TZI)*

### 3. Projektplanung an einer GyO

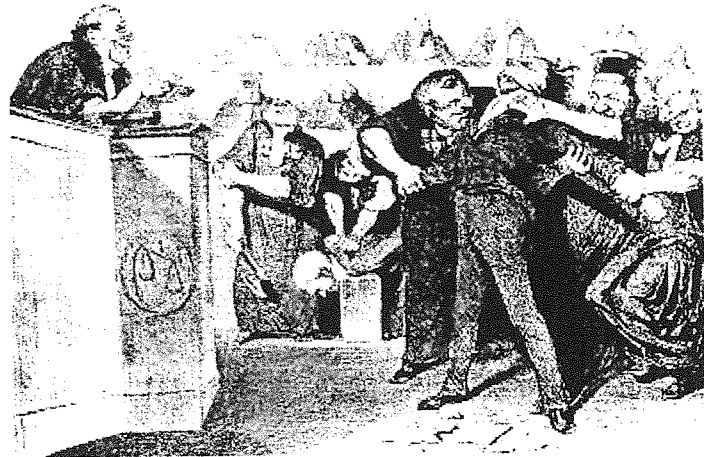
*Muss man das Pferd zur Tränke führen ...*

Man ahnt es schon: Wenn die einen von Handlungsorientierung reden, von Produkten, die es zu schaffen gelte, und davon, dass "der Weg das Ziel" sei, und die anderen kontern, die Devise "dübeln statt grübeln" vertrage sich wohl kaum mit einem gymnasialen Bildungsanspruch, und weshalb solle man sich überhaupt auf den Weg machen, wenn man per definitionem doch sowieso schon nach dem ersten Schritt am Ziel sei, dann ist wieder einmal der Projektunterricht Gesamtkonferenzthema an einer GyO.

Weit entfernt davon, pädagogischer Diskurs zu sein, gleicht die Diskussion eher einem ritualisierten Kommentkampf. Das ist kein Wunder, wenn an einer Schule in den vergangenen 14 Jahren eine einzige Kollegin neu eingestellt wurde und die Rollenverteilung auf den Konferenzen seit langer Zeit festgeschrieben ist. Man kennt sich, weiß um die Einstellung der anderen und

Veränderungen bedeuten eher Unsicherheit: "Stell dir vor, da meldet sich jemand auf der Gesamtkonferenz und du weißt gar nicht, was die sagen will!"

Aber liegt es nur an dieser festzementierten Rollenverteilung, dass die Diskussion in



immer gleichen Bahnen und der Vorschlag, für die ganze Schule zwei Projektwochen anzusetzen, wieder einmal im Sande verläuft?

Ich fühle mich an ein Ehespiel erinnert, das Eric Berne in seinem Buch "Spiele der Erwachsenen" beschreibt: Es heißt WEDUNIW ("Wenn du nicht wärst") und wird so gespielt: Eine Frau heiratet einen tyrannischen Mann, damit er sie in ihrem Aktionsradius beschränkt und auf diese Weise davor bewahrt, in Situationen zu geraten, die bei ihr Angst auslösen. Statt ihm dankbar zu sein, dass er ihr diesen Dienst erweist, zeigt sie im Spiel WEDUNIW eine genau entgegengesetzte Reaktion: Sie nutzt die Situation, um sich über die ihr auferlegten Beschränkungen zu beklagen.



Neben diesem inneren gibt es auch noch einen äußeren Nutzen. Er besteht in der Möglichkeit, sich beim Kaffeekränzchen mit Freundinnen ausgiebig dem Thema "Wenn er nicht wäre" zu widmen.

Sollten die Abläufe im Kollegium denen des Ehespiels ähneln? Sind wir, die aufgeschlossenen, schülerorientierten 45 - 50jährigen Junglehrer/-innen, die leider immer wieder an der Verwirklichung ihrer Pläne durch die tyrannische Mehrheit gehindert werden, am Ende sogar ganz froh darüber? Wir können uns ganz angstfrei unserer Progressivität versichern, ohne letztendlich den Beweis antreten zu müssen, dass wir die von uns stets geforderten neuen Methoden tatsächlich beherrschen. Und im kleinen Kreis lässt sich trefflich klagen über die Beschränkungen, die andere Kolleginnen und Kollegen uns immer wieder auferlegen. Diese schließlich können sich zugute halten, dass sie eine weitere Reduzierung der ohnehin knappen Unterrichtszeit für unbedingt notwendige Fachinhalte verhindert haben. So hat das Spiel für alle Beteiligten einen Nutzeffekt und wird daher bei nächster sich bietender Gelegenheit gerne noch einmal gespielt.

Was kann man in diesem Fall gegen eine ständige Wiederholung des Spiels WEDUNIW tun?

Das eine ist sicherlich, für den Einstieg in Projektarbeit nicht zur Bedingung zu machen, dass das ganze Kollegium bereit sein muss, geschlossen in eine längere Projektphase einzusteigen; das andere, wichtigere, ist, die "Psycho-Logik" zu berücksichtigen, jene sechs Siebtel des Eisberges, die Gefühle, Werte, Normen, heimliche Wünsche u.a. beinhalten (siehe hierzu das Blatt "Sachlogik und Psychologie" in dieser Arbeit).

Gerade wer sich als Lehrkraft durch seine wissenschaftliche Kompetenz und fachliche Autorität definiert, wird nur schwer Unterrichtsformen akzeptieren, die es ihm unmöglich machen diese Rolle auszufüllen. Es geht ja in diesem Fall nicht nur um die Angst, ungewohntes und fremdes Terrain zu betreten, sondern es besteht die reale oder phantasierte Gefahr Autorität einzubüßen und den eigenen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können.

Die Diskussion für und wider fächerübergreifenden Projektunterricht ist auf der Oberfläche, der Ebene der Sachlogik, eine über Methoden, organisatorische Schwierigkeiten und Zeit als knappe Ressource. Es mag wichtig sein diese Diskussion zu führen, Lösungen und Kompromisse zu finden, aber man sollte bedenken, dass ein nicht geringer Teil auch der eigenen Argumente Rationalisierungen sind für das, was auf der

Ebene der Psycho-Logik geschieht: Hier geht es um Unsicherheit, um Ängste und um die Sorge, den hohen eigenen Ansprüchen noch weniger als sonst genügen zu können. Wie diese sechs Siebtel des Eisberges einbezogen werden können, dazu geben die Karteikarten in dieser Arbeit eine Hilfe.

*... auch wenn es keinen Durst hat?*

Fähig das erste Problem (es müssen sich ja nicht unbedingt alle Lehrkräfte an einem Projekt beteiligen) zu erkennen, aber ohne eine klare Vorstellung vom zweiten (der Psycho-Logik) wurde auf einer der nächsten Gesamtkonferenzen am Beginn eines Schuljahres beschlossen, dass diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die sich für Projektarbeit interessierten und deren Kurse fachlich und thematisch geeignet waren, sich an einem fächerübergreifenden Projekt "Die sechziger Jahre - als unsere Eltern 18 waren" beteiligen konnten.

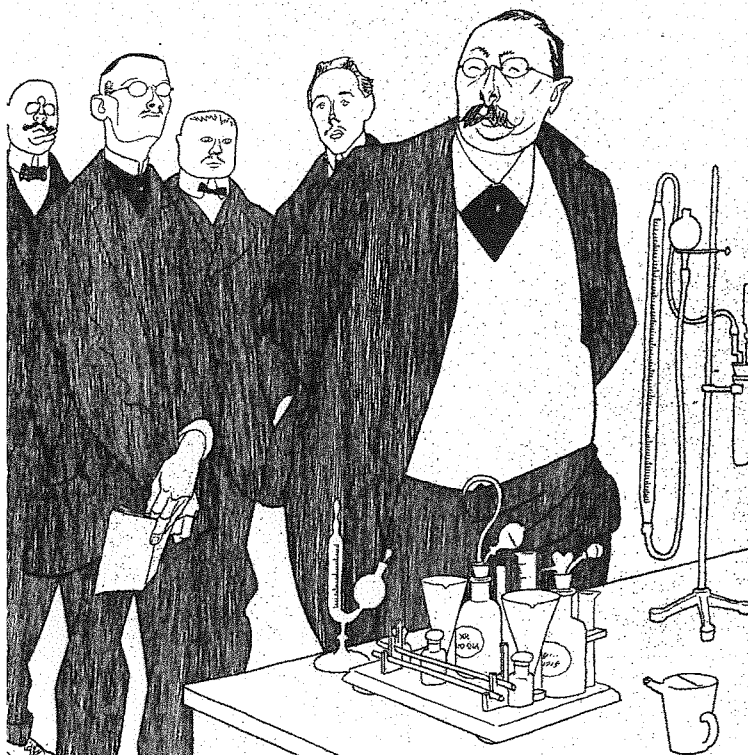
Eine Vorbereitungsgruppe hatte die erste Hälfte des Schuljahres für die weitere Planung und Organisation zur Verfügung. Das übrige Kollegium sollte immer über den jeweiligen Stand der Planung informiert und es sollten möglichst frühzeitig Schüler/-innen in die vorbereitende Arbeit einbezogen werden.

Die mögliche Teilnahme der einzelnen Lerngruppen wurde in den Kursen besprochen und es wurde darüber abgestimmt. Das Projekt wurde für die Dauer eines Halbjahres geplant. Am Schuljahresende sollten zwei ganze Projekttag ausführlich Gelegenheit für die Präsentation bieten, wobei alle Schüler/-innen und Lehrer/-innen der Schule sowie auch die weitere Öffentlichkeit (Eltern, Freunde, Bekannte, Interessierte) eingeladen werden sollten. Für die Kurse, die nur einen begrenzten Zeitraum im Rahmen des Projektes arbeiten konnten oder wollten, war als angemessene Ausstiegsmöglichkeit ein Tag vor den Osterferien eingeplant, der allen Beteiligten die Möglichkeit bieten sollte Arbeitsergebnisse zu präsentieren.

Sogenannte Kooperationstreffen fanden während der Projektzeit alle zwei bis drei Wochen statt, um weiter zu planen oder mögliche Fehlentwicklungen korrigieren zu können. Diese Treffen wurden von interessierten Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

Inhaltlich gearbeitet wurde weitgehend in den planmäßigen Unterrichtsstunden des jeweiligen Faches. Für jeden Monat wurde außerdem ein Projekttag festgelegt, an dem die am Projekt beteiligten Personen den ganzen Vormittag für ihre Arbeitsgruppen zur Verfügung hatten. Gedacht war dieser Tag ferner für längere Exkursionen, Archivbe-

suche, andere Aktivitäten außerhalb der Schule, aber auch für fächerübergreifende Arbeit, die in den meisten Fällen sonst nur am Nachmittag möglich gewesen wäre. Der übrige Unterricht musste an diesen Tagen so organisiert werden, dass Projektteil-



*"Und dafür haben Sie 3 Jahre Schulbegleitforschung benötigt?"*

nehmer, die in ihren "normalen" Kursen fehlten, keine Nachteile erlitten.

Es beteiligten sich 11 Lehrer/-innen aus acht Fächern mit über zweihundert Schüler/-innen aus der 12. und 13. Jahrgangsstufe an dem Projekt. Die meisten Kurse arbeiteten bis zum Schuljahresende mit. Eine schuleigene Projektzeitung, aber auch die örtliche Tagespresse mit mehreren Veröffentlichungen begleiteten den Verlauf des Experiments. Eine gründliche Auswertung soll-

te diesen ersten Großversuch abschließen. Bei entsprechend positiver Bewertung sollte dann eine weitere Projektphase in der zweiten Hälfte des kommenden Schuljahres folgen, wobei man die bisherigen Erfahrungen hätte auswerten und berücksichtigen können.

Zu diesem Schritt ist es jedoch nicht gekommen. Zum Jahresende kam die überraschende Nachricht, dass das Schulgebäude grundrenoviert werden sollte, was eine Auslagerung der gesamten Schule in eine ehemalige Kaserne der US-Army am Stadtrand von Bremerhaven notwendig machte. Vorbereitung und Durchführung des Umzuges und des entsprechenden Rückumzuges neun Monate später sowie die behelfsmäßige Unterbringung im Kasernengebäude machten die Durchführung eines weiteren Projektes während dieser Zeit unmöglich.

## 3.2. Erfahrungen mit dem Projekt

*Ist der Weg das Ziel ..*

Getreu dem Grundsatz "Wahrnehmung gibt es nicht" sind die Erfahrungen mit der Projektarbeit vielfältig, unterschiedlich und je nach Wahrnehmendem eher positiv oder eher negativ. Ein gutes Ergebnis ist jedoch meines Erachtens, dass nach Beendigung des Projektes die Bewertung dieser Erfahrungen insgesamt differenzierter geworden ist. Der Bereitschaft bei den Befürwortern, auch die Probleme und negativen Auswirkungen von Projektarbeit zu sehen, entspricht die Bereitschaft bei den Kritikern, positive Ansätze und inhaltlich herausragende Ergebnisse der Arbeit anzuerkennen. Die gegensätzlichen Auffassungen sind nicht mehr so stark ausgeprägt wie zu Beginn der Projektarbeit, was sich in der Bereitschaft eines Großteils des Kollegiums zeigt, die Projektarbeit in modifizierter Form fortzusetzen.

*...oder ist das Ziel weg?*

Kritisch gesehen wurde:

- Das Nebeneinander von "normalem" Unterricht und Projektarbeit führte zu kaum lösbaren Organisationsproblemen, die durch die Tatsache, dass einige Schüler/-innen an bis zu drei Projekten gleichzeitig teilnahmen, noch verstärkt wurden. Das führte unter anderem dazu, dass Projekttag von einigen Schüler/-innen und auch Lehrer/-innen als bewegliche Ferientage angesehen wurden, besonders dann, wenn es durch die Projektarbeit in den "normalen" Unterrichtsstunden hohe Fehlquoten gab. Beobachtungen wie: "Die gehen nach Hause und wir müssen im Projekt arbeiten!" führten in einigen Arbeitsgruppen zu Demotivierungserscheinungen.
- Durch die sehr unterschiedliche Einschätzung der Bedeutung des Projektunterrichts im Kollegium gab es viele Reibungspunkte. Lehrkräfte, die nicht am Projekt beteiligt waren, betrachteten die Projekttag zum Teil als unnötigen "Stundenklau" und vermittelten in ihren Kursen den Eindruck, die Teilnahme am Projekt könne Nachteile für den Fachunterricht zur Folge haben. Entsprechend waren die "Projektler" sauer, wenn Schüler/-innen um Nachteile zu vermeiden in den Fachunterricht gingen, statt am Projekttag in den Arbeitsgruppen zu arbeiten.
- Die Hoffnung, durch die Vielfalt der Themen und durch inhaltliche Überschneidungen werde sich durch gegenseitige Information und Kommunikation ein fächerübergreifendes Arbeiten quasi von selbst ergeben, erwies sich als Trug-

schluss. Manchmal entstand unter den Kursen eher Konkurrenzdenken, wenn ähnliche Themen behandelt wurden. Fächerübergreifendes Lernen fand demzufolge kaum statt. Auch wenn der Weg das Ziel ist, kommt man nicht ohne Wegweiser aus.

- Nicht wenige Schüler/-innen wollten wieder zu vertrauten Unterrichtsformen zurückkehren, weil ihnen die Zensurengebung im Rahmen des Projektes höchst unklar erschien. Die Lehrer/-innen konnten hier häufig keine hinreichende Klarheit schaffen und hatten bei ihrer Begeisterung für Projektarbeit vergessen, dass Zensuren eben auch Zuweisung von Lebenschancen sind, was den Schüler/-innen hingegen sehr wohl bewusst war.
- Zum Teil war das sehr selbstständige Arbeiten für Schüler/-innen eine Überforderung und die Lehrer/-innen besaßen nicht genügend methodische Kompetenz, um entsprechend helfen und anleiten zu können. Um G. Batesons Gleichnis weiterzuführen: Das Pferd zum Wasser zu führen, ohne zu wissen, wo die Tränke ist, ist fast schon Tierquälerei!
- Bei einigen Gruppenarbeitsergebnissen konnte zu Recht gefragt werden, ob man diese Ergebnisse nicht mit geringerem Aufwand hätte erreichen können, zumal sich auch der methodische Gewinn offensichtlich in Grenzen hielt.
- Ein ganzes Halbjahr ist für ein Projekt ein relativ langer Zeitraum, der bei vielen Beteiligten zu Ermüdungserscheinungen führt.

Positiv gesehen wurde:

- Neue Präsentationsformen der Ergebnisse und die Ausrichtung der Arbeit auf ein Endprodukt fördern die Kreativität und ermöglichen verschiedene Zugangsmöglichkeiten zu einem Thema. Das gilt für die Produzenten in den Arbeitsgruppen ebenso wie für die Betrachter der Ergebnisse.
- Trotz vorhandener Schwierigkeiten wird in vielen "projekttypischen" Situationen selbstständiges Lernen mehr geübt und auf diesem Gebiet mehr Kompetenz erworben als im herkömmlichen Unterricht.
- Andere Lernorte und andere "Lehrpersonen" werden stärker als im herkömmlichen Unterricht berücksichtigt, was sich in der Regel positiv auf die Motivation und das Behalten des Gelernten auswirkt.
- Schüler/-innen, die im überwiegend frontal geführten Unterricht sehr zurückhaltend sind oder die über andere "Eingangskanäle" (F. Vester) verfügen, finden im Projektunterricht leichter eine ihnen entsprechende Lern- und Arbeitsform.

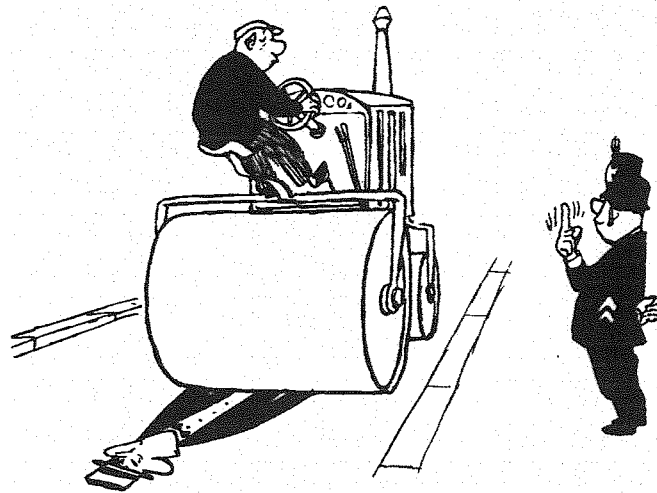
- Die weitgehend eigene Entscheidung über das zu bearbeitende Thema wirkt sich häufig motivationsfördernd aus. In einigen Fällen führte dies zu sehr großem Arbeitseinsatz und zu herausragenden Arbeitsergebnissen.

Unter dem Gesichtspunkt "Kooperation" ist das Ergebnis trotz der letztgenannten positiven Aspekte eher mager und belegt die Aussage, dass die "hohen Ziele", die wir ursprünglich in der Schulbegleitforschung formuliert hatten, auch in diesem Fall nicht erreicht wurden.

Die kurs- und fächerübergreifenden Arbeitsformen entwickelten sich nicht wie erhofft; häufig führten sogar innerhalb eines Kurses die über einen langen Zeitraum hinweg arbeitenden Teilgruppen zu weiteren Aufsplitterungen. Auch den am Projekt beteiligten Lehrkräften gelang keine fächerübergreifende Kooperation, so dass ein entsprechendes Modellverhalten nicht vorhanden war.

Auf den zweiten Blick gab es jedoch eine Reihe von neuen Formen des Zusammenarbeitens, die zuversichtlich stimmen:

- In der mit Schüler/-innen und Lehrer/-innen besetzten Planungsgruppe entstand eine Atmosphäre, die es ermöglichte, alle Probleme offen und ehrlich anzusprechen. Der unterschiedliche Status der Beteiligten schien in den Diskussionen kaum eine Rolle zu spielen, was sich positiv auf die Arbeit auswirkte.
- Innerhalb der Schüler/-innen-Arbeitsgruppen gab es viele Beispiele für gelungene Kooperation, sei es dadurch, dass unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Erstellen des Endproduktes erforderlich waren, oder dadurch, dass Problemlösungsstrategien in einem freien Diskurs erörtert wurden.
- Nicht zuletzt auch durch die Bereitschaft Kritik zu akzeptieren wich die starre Pro- und Kontra-Projekt-Haltung im Kollegium einer differenzierteren Betrachtungsweise. Einen Anteil an dieser Entwicklung hat sicherlich auch die von Schüler/-innen gemachte Projektzeitung gehabt, die in den vier Nummern während der Projektphase gute und auch sehr kritische Beiträge lieferte. Gerade die Erkenntnis, dass im Kollegium auch die entschiedenen Projektbefürworter offensichtlich methodische Unzulänglichkeiten auf dem von ihnen bevorzugten Terrain aufweisen, hat eine zunächst sachlogische Gesprächsebene geschaffen, auf der anders als nur durch Rationalisierungen und WEDUNIW-Spiele auf die "Psycho-Logik" eingegangen werden kann.



*"Nicht zuletzt durch die Bereitschaft Kritik zu akzeptieren wich die starre Pro- und Kontra-Projekt-Haltung im Kollegium einer differenzierten Betrachtungsweise."*

Nach dem durch die Renovierung des Schulgebäudes erzwungenen Umzug in die Kaserne und der Rückkehr in eine hoffentlich den Bedürfnissen der dort arbeitenden Menschen besser angepasste Schule wird es im kommenden Schuljahr die Möglichkeit zur Fortsetzung der Arbeit in Projekten geben. Ein Vorschlag hierfür ist bereits ausgearbeitet. Er stammt von einem Kollegen, der an der Planung des alten Projektes nicht beteiligt war. Der Vorschlag ist präziser in seiner Planung, zeitlich geraffter, mit klaren Themenvorgaben versehen und er bezieht sich auf alle Kurse eines ganzen Jahrganges. Das Kollegium hat ihn mit großer Mehrheit angenommen.

### 3.3. Auszug aus einer Projektzeitung über den ersten Projekttag

Leicht gekürzter Auszug aus der ersten Ausgabe der Projektzeitung "proz" über den gemeinsamen Auftakt der Projektphase:

**Der große Bericht:**

mitbekommen, dass sie an der Vorstellung teilnehmen.

**Erster Projekttag:**

**Eröffnungsveranstaltung  
in der Aula**

In der allgemeinen Hektik gibt mir der Schüler M. auf einen Sprung im Vorbeigehen ein Kurzstatement: "Ich bin mit zwei Kursen hier; jeder Kurs hat eine andere Vorstellung von der Veranstaltung heute und im Endeffekt weiß ich gar nicht mehr, was hier los ist. Bin ziemlich desorientiert."

Wer kann helfen?

Donnerstag morgen, kurz nach acht.  
Chaosstimmung am Vormittag.  
Tische werden verschoben, Stühle zurechtplaziert.

Notorische Ausgeglichenheit zeigt Herr P., einer der Hauptorganisatoren: Er kümmert sich - ohne Rücksicht auf den Trubel - um einen Antrag ans Schulamt.

"Woher soll ich denn das wissen? - So oder ähnlich lautet der Kommentar auf meine Frage, was denn heute eigentlich ablaufe.

"Wissen Sie denn, was heute anliegt?" unterbreche ich ihn.

Während der 12er Pädagogikkurs aufwendige Wandcollagen und einen "ziemlich heftigen" (Originalton einer Schülerin) Fragebogen erarbeitet hat, wird beim 11er Philosophiekurs der Leitgedanke 'Freiheit in den 60ern' sehr ernst genommen und gleich gewissenhaft in die Praxis umgesetzt:

"Ja klar. Also heute ist der erste Projekttag, das heißt, das erste gemeinsame Treffen aller Teilnehmer an diesem Projekt."

Die Philosophen und -innen hatten erst kurz vor der Veranstaltung

Endlich 'mal eine kompetente Persönlichkeit, die es schafft, einen inhaltlich komplexen Sachverhalt in zwei Sätzen wiederzugeben.



Während im allgemeinen Gemurmel Stände aufgebaut werden, führt er präzise fort: "Das läuft so ab, dass im ersten Teil sich alle in der Aula treffen, und alle Kurse, die beteiligt sind, an jeweils einem Tisch ihre Projekte und was sie vorhaben und machen wollen, vorstellen und dass so ein 'Markt der Projekte' stattfindet.

Am Ende der Aufbauphase soll es dann so sein, dass sich alle an ihren Tischen sortiert haben um zu präsentieren, was sie machen wollen, und dann so eine Art Wanderung aller Leute anfängt, die gucken, was in anderen Kursen gemacht wird."

Auf meine Frage, was unser Deutschkurs eigentlich vorbereitet hat, bringt er erneut die Sachlage auf den Punkt: "Wir haben nur eine

Grundinformation gemacht, weil wir ja keine Ergebnisse inhaltlicher Art vorliegen haben, von daher machen wir ehrlicherweise das, was im Moment da ist (= nichts).

(...)

Der Philokurs hat sich mittlerweile in der vorderen Ecke zur spontanen Krisensitzung versammelt. Die Stimmung ist gedrückt, die Begeisterung

hält sich in Grenzen.

"Alle, die in diesem Raum sind, sind eure potentiellen Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen", versucht Herr T. seinen Schülern und -innen das Projekt schmackhaft



zu machen.

Die sind aber eher skeptisch: "Wie sollen wir uns denn als Kurs darstellen?" - "Ja, das werden wir schon sehen", sagt er, um sich nicht

Versäumnisse bei der Organisation vorwerfen lassen zu müssen.

Nach mehreren erfolglosen Überzeugungsversuchen bemerkt er dann schließlich aber doch enttäuscht: "Na, schaut euch erst einmal um ..." (*SBF-Anmerkung: Am Ende des Projektes war es gerade dieser Philosophiekurs, der mit einer kritischen und ungemein fundierten Podiumsdiskussion über die Auswirkungen der 60er Jahre auf die 90er Jahre eines der Highlights der Projektpräsentation bot.*)

So ähnlich wie im Philokurs (wenn auch nicht so extrem) läuft es bei den meisten anderen Kursen ab. Man hat den Eindruck, dass anscheinend noch nicht alle Unklarheiten beseitigt sind ...

Dann endlich scheint es loszugehen: Um die Stimmung zu heben und die Bedenken zu zerstreuen tönt aus den Lautsprecherboxen swingige Musik der 60er.

Aufgrund der schlechten Tonqualität ist nicht ausfindig zu machen, ob es sich dabei um den Titel 'Rollmops' oder 'Olli poppt' handelt.

Ferner scheinen die Klänge leider ihre Wirkung verfehlt zu haben; es kehrt immer noch keine Ruhe ein. Deshalb bricht das Lied nach ca. 43 Sekunden abrupt ab.

Um die heikle Situation zu retten und die Bedeutsamkeit dieses Projektes noch einmal nachdrücklich klarzustellen, hält Herr P. eine kurze Rede. Die kann aber wegen der zahlreichen Gespräche allenfalls als Mikrofontest gewertet werden: "Ja also, ich begrüße euch recht herzlich zu diesem Projekttag. ..."

Kurz und gut, ich sehe mich inzwischen 'mal an den Ständen um. Zuerst lande ich beim 24-Schüler- und -innen - Geschichtskurs der zwölften Jahrgangsstufe:

"Atomare Bedrohung, Vietnamkrieg, Kubakrise, Berliner Mauer, Rudi Dutschke, Kulturrevolution in China" sind die Schlagworte, die auf der Wandtafel zu sehen sind. Zahllose Bücher sind auf dem Tisch zur Ansicht bereitgestellt.

Die Gruppe 'Vietnamkrieg' frage ich, ob sie sich freiwillig für das

Projekt entschieden hat. "Na ja ..., also eigentlich ..., also ist ganz interessant das Thema und der Vorteil ist, dass wir keine Klausuren schreiben." - "Und was interessiert euch so an den 60ern?" - "Äh nichts!"

Herr R., der vor demselben Stand steht, ist ebenfalls einer der ersten, der sich umguckt. Als ich ihm das Mikrofon unter die Nase halte, stellt er mit einem energischen "No comment!" seine Englischkenntnisse unter Beweis.

Dann bekomme ich endlich doch noch ein Interview: Ein freudiges "Yeah, yeah, yeah" schallt in den Raum. Wenigstens einer, der gut gelaunt ist.

Der Musikkurs, der sich als gesamte Gruppe präsentiert, fällt wegen seines etwas anderen Standes auf. Auf dem Tisch sind neben Büchern auch Notenwerke und CDs ausgestellt: "Wir behandeln die Musik der 60er Jahre und wollen auch praktisch daran teilnehmen, indem wir einige bekannte Stücke einüben und bei

der Endpräsentation vorstellen", berichtet mir der Schüler P.

(...)

Unterdessen haben sich überall kleine Gesprächsgruppen aus gemischten Kursen entwickelt, die lebhaft über die neuen Bustarife oder das letzte Wochenende diskutieren.

In einer Ecke treffe ich die Zeitungstruppe, die mich darüber aufklärt, dass 'proz' für 'Projektzeitung' steht.

Unter ihnen die Schülerin J., die in ganzen vier Kursen (davon beide Leistungskurse) das Projekt hat: "Also, das sind, äh, Philosophie, Deutsch, Politik und was war das jetzt noch, Darstellendes Spiel, das war's."

"Hättest du freiwillig in vier Kursen mitgemacht?"

"Nein. ich hätte freiwillig gar nicht mitgemacht."

Erneut bemüht sich Herr P., sich in einer Begrüßungsrede durchzusetzen, in der er genau dieses Problem anspricht. Etwa 80 Schüler und Schülerinnen seien an mehreren Projekten beteiligt und müssten sich an den Projekttagen für einen Kurs entscheiden, da sie sich ja "biolo-

gisch und geschlechtlich nicht zellteilen können."

Dass die Aufmerksamkeit an solchen Projekttagen nicht besonders hoch ist, beweisen die Vorstellungsreden im zweiten Teil.

In diesem Punkt unterscheidet sich ein Projekttag allem Anschein nach nicht vom normalen Schulleben:

Der Lehrer spricht, kein Schüler hört zu. ... Da können weder der umstrittene Fragebogen des Pädagogikkurses, den Herr G. anspricht, noch die herzergreifende Rede von Frau B., die ihre Jugenderlebnisse in den 60ern schildert, das Interesse wecken.

Nicht einmal die Pfeifton-Pannen finden sonderliche Beachtung; sie dienen zu diesem Zeitpunkt eher als abwechslungsreiche Showeinlage. Herr P.: "Komisch, bei mir piepst das immer."

Den meisten Applaus heimst die Rede des Biokurses 4025 ein; mit nur 14 Sekunden unterbietet sie den allgemeinen Durchschnitt deutlich. (...)

Nicht hinwegsehen konnte man natürlich auch über den Zwiespalt der Lehrkraft-Mannschaft im Vorfeld für oder gegen das 60er-Jahre-Projekt.

Herr D.: "Es geht bei dem Streit vielmehr um die Projektarbeit an sich, nicht um das Thema. Einige Lehrer stehen dem nicht so positiv gegenüber, weil sie meinen, dass die Effizienz dieses Arbeitens bezogen auf die Menge des von Schülern zu verarbeitenden Stoffes geringer sein wird." Dies sei aber durch die Notwendigkeit zum eigenständigen Arbeiten, was später an der Universität unbedingt erforderlich sei, nicht der Fall.

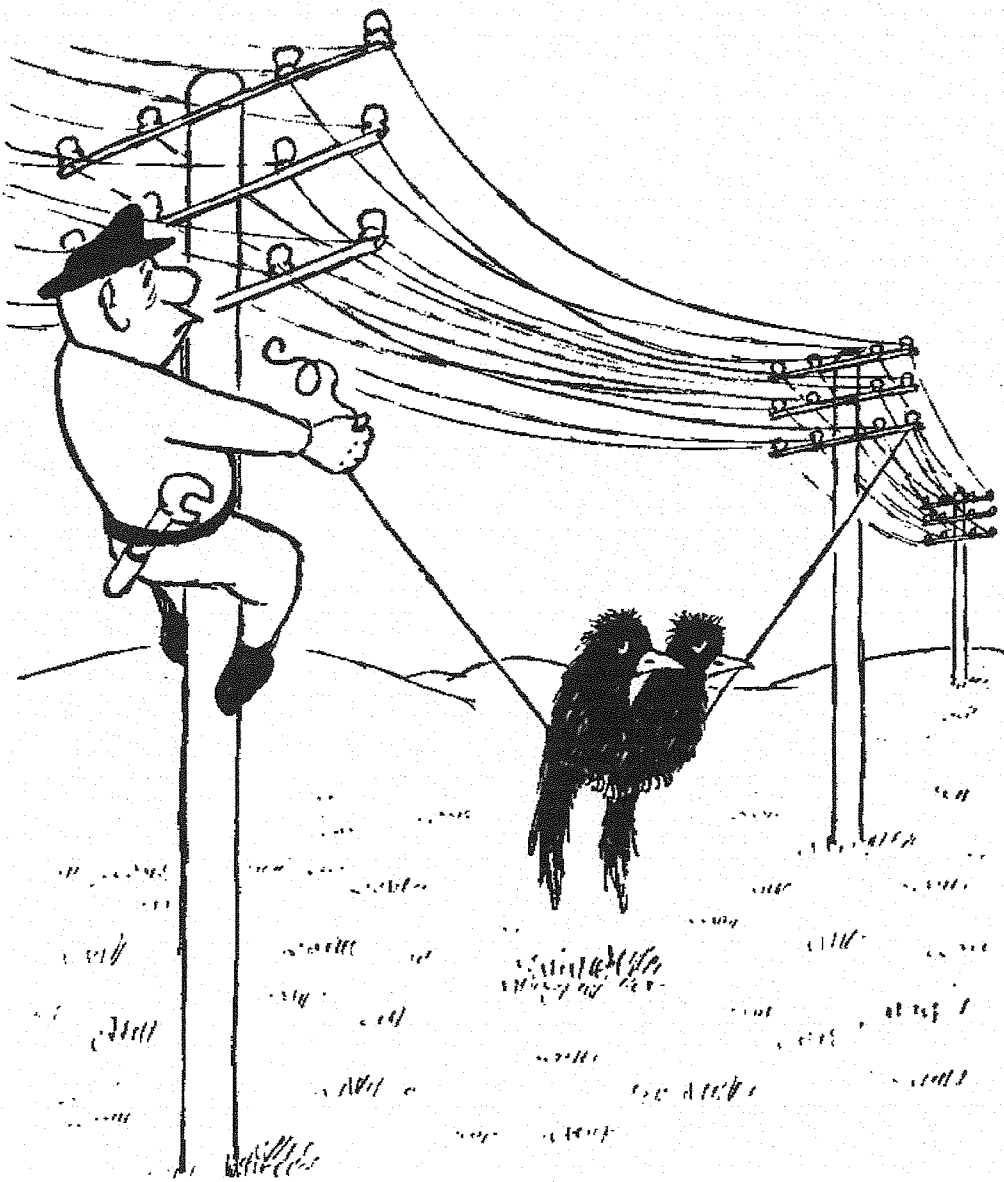
"Zensiert werden das Ergebnis (Referat, Vortrag, Dokumentation, etc) und - soweit möglich - Selbstständigkeit und Teamfähigkeit", versichert er.

Fazit: Die Gegner und Gegnerinnen des Projekts sind um ein Argument reicher.

Der nächste Projekttag sollte besser organisiert und die Schüler (und vielleicht auch Lehrer?) sollten besser informiert sein,

Wenn auch die Lust der Teilnehmer und -innen zwischen *"Wird sicher 'ne ganz tolle Sache werden!"* und *"Hab Null Bock. Man hat mich gezwungen!"* schwankt, hatte wenigstens jeder etwas von dem Projekttag:

Die Projektler und -innen keine richtigen und die Non-Projektler und -innen keinen relevanten Unterricht. K.N.



### 3.4. Präsentation der Projekte

*Liebe Schülerinnen  
und Schüler,  
liebe Eltern!*

*Vor Ihnen liegt das Pro-  
gramm der Präsenta-  
tionstage des Projekts über  
die 60er und 70er Jahre,  
das einige Kurse des SZ  
Bgm. Smidt durchgeführt  
haben.*

*Die daran Beteiligten  
freuen sich auf zahlreichen  
Besuch Ihrerseits sowie auf  
das Gespräch mit Ihnen!*

*In der Hoffnung, Sie mit  
dem Programm neugierig  
gemacht zu haben, verbleibe  
ich mit freundlichen  
Grüßen*

*M. D.*

**- Projektfinale -**

**Präsentationstage**

Dienstag, 18.6. und Mittwoch, 19.6.

Raumplan für beide Tage

Raum	Angebot
202	Die Ermordung J.F. Kennedys Informationen über die NASA
207	Chronik der Biologie von 1960
208	bis 1970: Die Pille u. Drogen
209	Sonderprojekt Schulhofumge- staltung: Erläuterungen, Dias
309	Kuba: Von Castros Revolution bis heute
310	Kulturrevolution in China
401	Photo Novel - Movies of the Sixties
402	Civil Rights Movement in the USA
403	Generationskonflikte in Fami- lie und Schule (mit Hörspiel)
404	Glaube, Liebe, Hoffnung:
405	Jugend in den 60ern und in den 90ern
406	Der Begriff "Freiheit" in der Philosophie; gesellschaftliche Veränderungen und Literatur
407	Filme: "Woodstock" und "Easy Rider"
410	Der Vietnamkrieg
411	Bewältigung der NS-Vergan- genheit, "Staatsfeind Nr. 1" Ul- rike Meinhof
Aula:	Sonderveranstaltungen siehe Programm
Film- raum:	Sonderveranstaltungen siehe Programm
Foyer:	Environment "Kalter Krieg" und "Mauer"
Auf- gang:	Soft Objects - Combine Pain- tings - Images - Pinselspuren

## - Projektfinale -

### Präsentationstage

Dienstag, 18.6. und Mittwoch, 19.6.

#### Das Programm am Dienstag

Zeit	Raum	Veranstaltung
11.00	Aula	Eröffnung der Präsentationstage
11.15	Aula	"Publikumsbeschimpfung", Schüler spielen Peter Handke
12.00	Filmr.	"Forrest Gump"
12.00	309	Referat über die kubanische Revolution und Kuba heute
12.30	409	"Woodstock", Videofilm über das legendäre Festival
12.45	310	Referat über die Kulturrevolution in China
14.00	411	Lesung aus C.F. Ammanns Buch "Vater"
14.30	309	Lesung von Texten aus Kuba
15.00	409	"Easy Rider" - der Kultfilm
15.00	Filmr.	Podiumsdiskussion von Schülerinnen und Schülern über positive und negative Auswirkungen der 60er auf die 90er Jahre
16.00	411	Lesung von Texten über Ulrike Meinhof
17.00	Aula	Modenschau und Versteigerung persönlicher Erinnerungsstücke aus dem Kollegium durch Schülerinnen und Schüler

## - Projektfinale -

### Präsentationstage

Dienstag, 18.6. und Mittwoch, 19.6.

#### Das Programm am Mittwoch

Zeit	Raum	Veranstaltung
09.00	310	Referat über die Kulturrevolution in der Volksrepublik China
09.00	409	Malcom X - Black Power
09.30	411	Lesung von Texten über Ulrike Meinhof, "Staatsfeind Nr.1"
09.45	309	Referat über die kubanische Revolution und Kuba heute
10.00	Filmr.	Podiumsdiskussion von Lehrerinnen und Lehrern über die Frage "Was hat das Projekt gebracht?"
10.15	411	Zum Thema "Bewältigung der NS-Vergangenheit": Lesung aus C. F. Ammanns Buch "Der Vater"
11.00	Hof	Offizielle Eröffnung des neuen "Parks" in der Schulhofmitte
12.00	Aula	Abschlußkonzert des Band- und Chorprojekts mit Songs aus den 60er Jahren

Die Cafeteria wird an beiden Tagen geöffnet sein und die Besucherinnen und Besucher der Projektstage versorgen. Die Presse wird über den Verlauf beider Tage berichten.

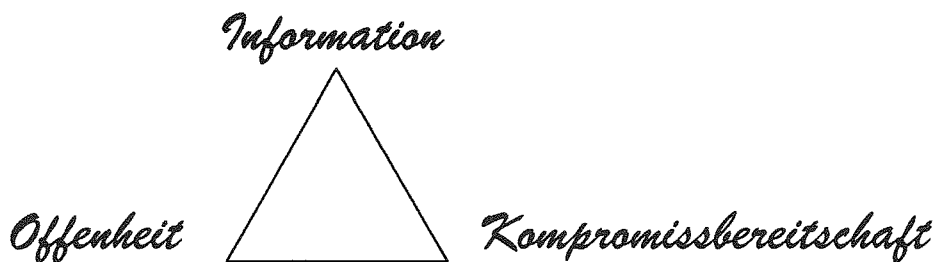
Wir alle hoffen auf den Besuch von Schülerinnen, Schülern, Lehrerinnen, Lehrern und Eltern!

### 3.5. Projektarbeit und Kooperation

Welche Erfahrungen bezüglich der Kooperationsmöglichkeiten haben wir sammeln können?

1. Zuerst einmal diese: Es genügt nicht, einen thematischen und organisatorischen Rahmen zur Verfügung zu stellen und darauf zu bauen, dass Arbeitsgruppen miteinander in Kontakt treten und kooperieren, wo dies sinnvoll ist. Oft ist die Entwicklung unter diesen Bedingungen eher gegenläufig: Es kommt zu einer hochgradigen Arbeitsteilung zwischen den Gruppen und auch innerhalb der einzelnen Gruppen selbst. Kooperiert wurde allenfalls bezüglich des Austausches von Literaturhinweisen oder Tips zum Besuch von Institutionen (Zeitungsarchiv, Stadtarchiv, Fernleihe). Eine inhaltliche Zusammenarbeit, wie sie in vielen Fällen hilfreich gewesen wäre, hat es unter den Gruppen nur in eher geringem Maße gegeben. Voraussetzung hierfür wäre gewesen, dass an einem gemeinsamen Produkt gearbeitet wird, das ohne die Teilarbeiten der einzelnen Gruppen oder Gruppenmitglieder nicht zu erstellen ist.

2. Als hilfreich für nahezu alle Formen der Kooperation hat sich eine Haltung erwiesen, die sich am besten beschreiben lässt durch die Trias



Information:

Es ist wichtig, alle Betroffenen umfassend zu informieren. Entscheidungsfähigkeit und Selbstständigkeit setzen voraus, dass man über die wichtigen Dinge auch unterrichtet wurde. Dies gilt für an Projektarbeit beteiligte Personen ebenso wie für Konferenzteilnehmer oder Kollegiumsmitglieder. Das Zurückhalten von Informationen wird häufig (und häufig zu recht) als Manipulationsversuch empfunden, was eine weitere Zusammenarbeit sehr erschwert.



Offenheit:

Was für Türen gilt, hat in diesem Fall auch für Menschen Gültigkeit: „Offen sein“ sollte man in beide Richtungen. Zum einen ist es wichtig, eigene Motive, Zwänge, Interessen aber auch Empfindungen darzulegen und den anderen mitzuteilen. Dabei geht es um optimale, nicht um maximale Offenheit. Zum anderen ist es ebenso wichtig, auch offen zu sein für das, was mir entgegengebracht wird. Welche Motive, Zwänge, Interessen und Empfindungen werden bei meinem Gegenüber deutlich? Welche Botschaft vermittelt seine / ihre Körpersprache?

Kompromissbereitschaft:

Es stimmt, Kompromisse liegen meistens nicht in der Mitte, sondern versetzt zur Seite desjenigen, der die Machtposition innehat. Selbstverständlich gibt es zudem Menschen, die eine äußerst geringe Kompromissfähigkeit besitzen. Und ebenso selbstverständlich gibt es Dinge, die nicht zur Disposition stehen, mithin nicht Gegenstand von Kompromissen sein können. Trotzdem sind dies alles keine Gründe, Kompromisse abzulehnen. Wenn wir wollen, dass sich etwas bewegt, Neues in die mehr oder minder bewährte Alltagsroutine einfließt, Lösungen für anstehende Probleme gefunden werden und nicht gegensätzliche, unverrückbare Standpunkte alles blockieren, dann kommen wir um Kompromisse nicht herum. Ohne sie kann es keine Zusammenarbeit geben!



*Wenn unverrückbare Standpunkte alles blockieren,  
kommen wir um Kompromisse nicht herum.*

### 3.6. Die 13 Goldenen 'Wenn - Dann - Regeln' für Projektarbeit

1. Wenn ich darauf bestehe, dass alle Kolleginnen und Kollegen sich an einem gemeinsamen Projekt beteiligen, wird es an manchen Schulen nie zu einer längeren Projektphase kommen.
2. Wenn ich ein Projekt plane, dann muss ich mir über die Ziele im Klaren sein: Will ich gemeinsame Freizeitgestaltung oder neue Formen des Lernens?
3. Wenn ich das Projekt terminlich in Feriennähe rücke oder es benutze, um "Leerzeiten" zu überbrücken (z.B. als Ersatzprogramm bei Kursfahrtenwochen), dann fördere ich den Freizeitcharakter dieses Vorhabens.
4. Wenn ich auf eine zeugnisrelevante Leistungsbeurteilung verzichte und ich mir über den zensurenrelevanten Stellenwert der Projektarbeit nicht im Klaren bin, dann werde ich im herkömmlichen Schulsystem nur wenige SchülerInnen für ein anspruchsvolles Projekt gewinnen können.
5. Wenn ich keine vernünftigen Aussagen über Bewertungskriterien machen kann, dann werde ich ebenfalls eine ablehnende Haltung fördern.
6. Wenn ich nicht bald nach Beginn einen vorläufigen Zeitplan für den Gesamttablauf erstelle, dann wird mir und den TeilnehmerInnen am Ende die Zeit weglaufen.
7. Wenn ich nicht auch von den Arbeitsgruppen einen Zeitplan verlange, dann wird es für die Gruppen schwierig werden, die Zeit realistisch einzuteilen.
8. Wenn ich nicht Arbeitsmaterialien bereitstelle und über mögliche Informationsquellen informiere, dann wird es zu größeren Verzögerungen und Unsicherheiten kommen.
9. Wenn ich bei der Planung und im Verlaufe eines längeren Projekts (mehr als 4 Wochen) nicht immer wieder im Kurs Diskussionen über den Ablauf zulasse, dann werde ich Unzufriedenheit und Frustration fördern.
10. Wenn am Ende des Projekts viele verschiedene Gruppen ihre Ergebnisse vorstellen, dann sind andere Darstellungsformen als Texte und Wandzeitungen besonders wichtig.
11. Wenn ich innerhalb des Kollegiums eine kritische Betrachtung der Projektarbeit zulasse und mich ernsthaft mit dieser Kritik auseinandersetze, dann werde ich die Bereitschaft dieser KritikerInnen fördern, auch einmal ein Projekt anzubieten.
12. Wenn ich mich im herkömmlichen Unterricht bemühe, stets als umfassend informierte und im Prinzip allwissende Lehrkraft gesehen zu werden, dann werden

Arbeitsformen wie Projektarbeit für mich mit besonders großen "psycho-logischen" Ängsten verbunden sein.

13. Wenn ich diese "Psycho-Logik" nicht bei der Diskussion um Projektarbeit angemessen berücksichtige, werden sechs Siebtel des "Themen-Eisberges" unberücksichtigt bleiben, was zu unergiebigem Streitgesprächen führt.



*Wenn ich mich bemühe, als im Prinzip allwissende Lehrkraft gesehen zu werden, sind Unterrichtsformen wie Projektarbeit mit besonders großen Ängsten verbunden.*

## 4. Konferenzarbeit

### 4.1. Zwei Seiten über Konferenzleitung

*Korrigieren, stricken, Anagramme erfinden oder was auch immer:  
Kaum eine Kollegin, kaum ein Kollege, der noch nicht eine der vielfältigen Fluchtmöglichkeiten auf zeitraubenden, unproduktiven, aber eben verpflichtenden Gesamtkonferenzen gewählt hätte.*

Seit dem 1.1.1995 bietet das neue Bremer Schulverwaltungsgesetz einen anderen Ausweg: Entsprechend § 84 muss der Vorsitz nicht von der Schulleitung wahrgenommen werden, sondern stattdessen kann ein Vorstandsgremium gewählt werden, das die Gesamtkonferenz vorbereitet, leitet und auch die laufenden Geschäft zwischen den Sitzungen wahrnimmt.

Ein steiniger Ausweg, denn er bedeutet für die aus dem und von dem Kollegium gewählte neue Konferenzleitung eine gehörige Arbeitsbelastung. An unserer Schule, einer Berufsschule mit ca. 50 Kolleginnen und Kollegen (plus Abordnungen), sehr unterschiedlichen Abteilungen mit infolgedessen divergierender Interessenlage und einer Schulleitung, die Konferenzen eher als Podium für Kanzelverkündigungen denn als demokratisches Entscheidungsgremium begriff, war der Frust groß genug, um eine aus dem Kollegium hervorgehende Konferenzleitung zu installieren.

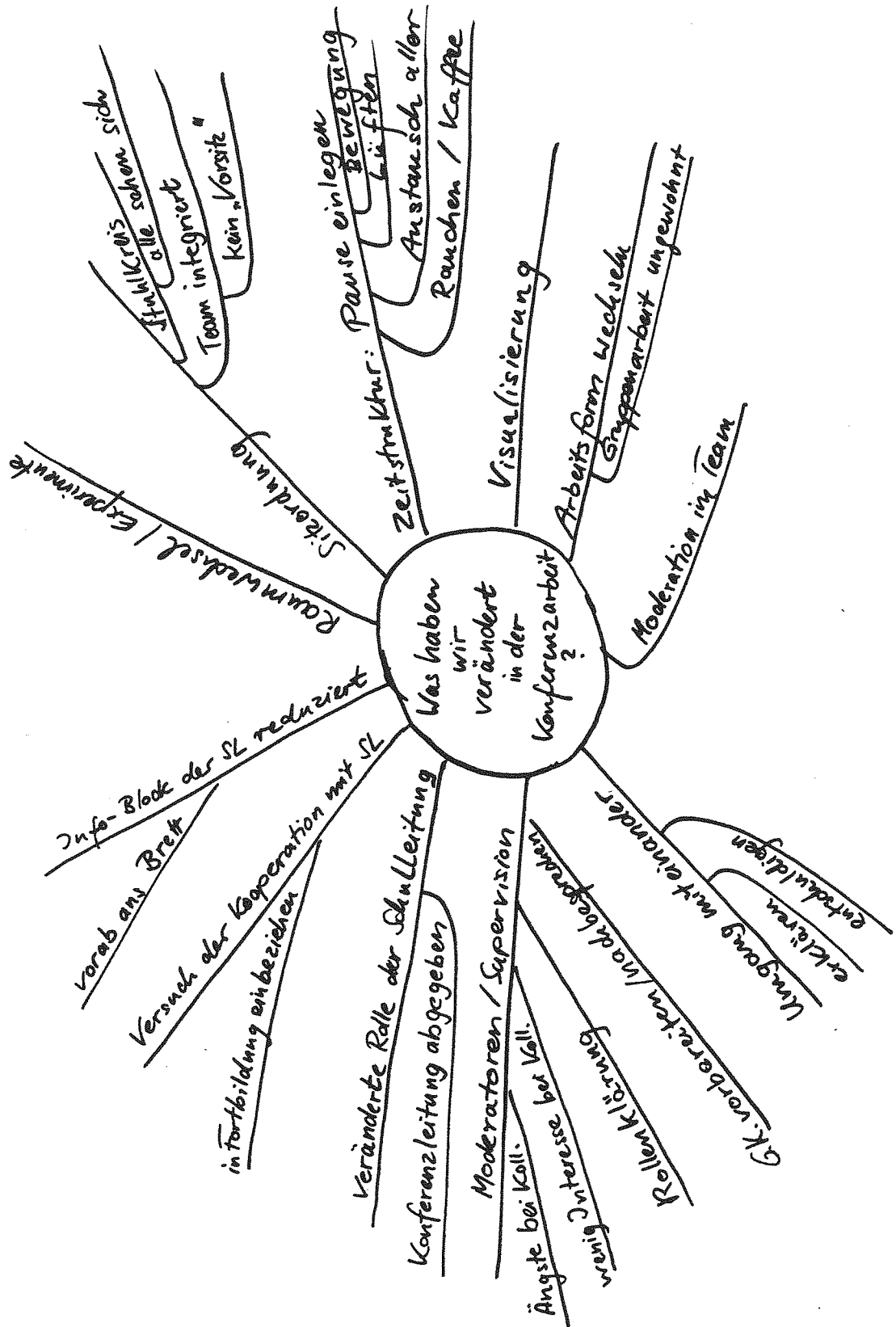
**Um als absolute Neulinge in diesem Metier nicht unterzugehen, war es wichtig**

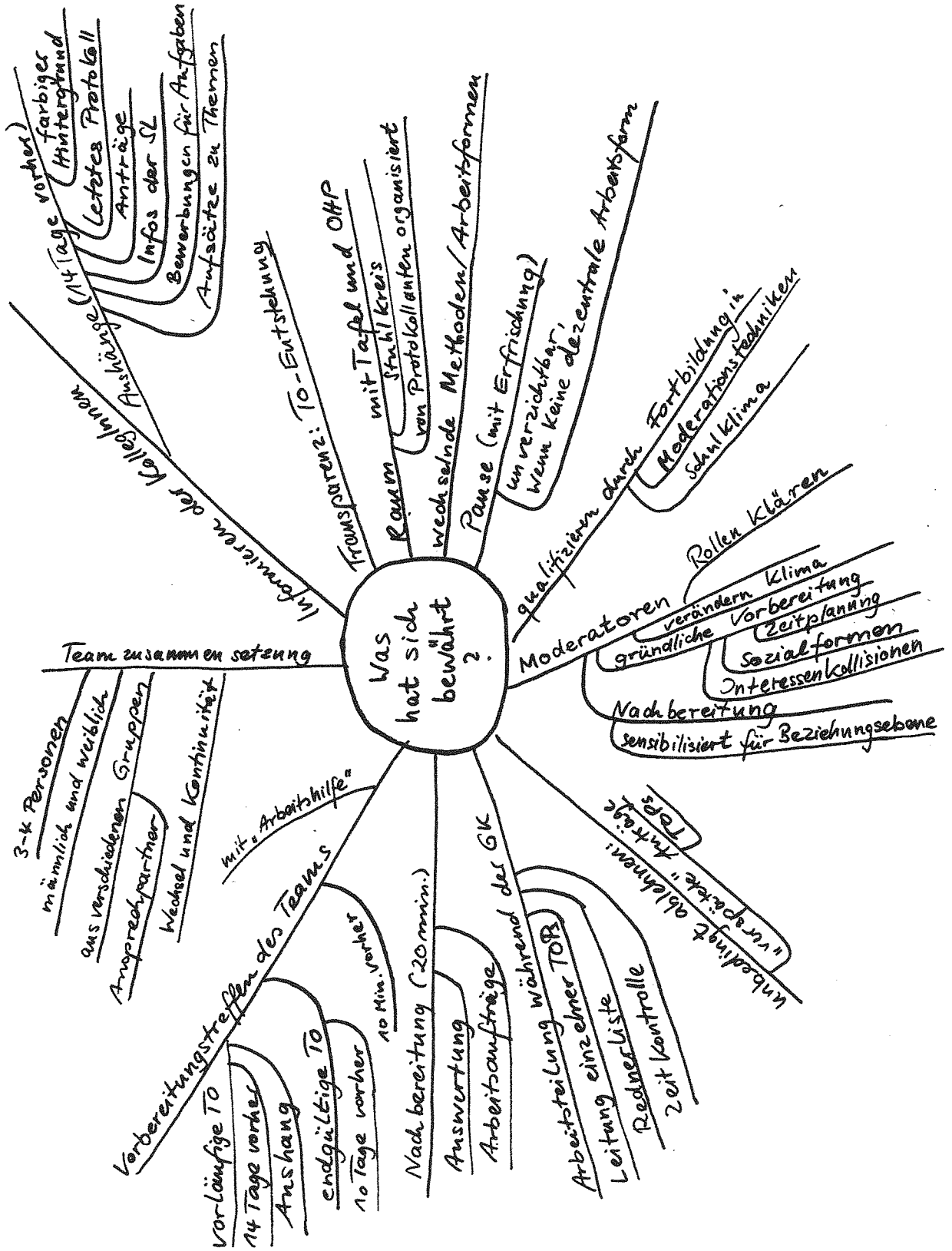
- dass das Konferenzleitungsteam nicht von der - nicht manifest, aber doch im Stillen vorhandenen Mehrheitsfraktion des Kollegiums dominiert wurde, sondern dass alle Strömungen vertreten waren;
- dass wir die notwendigen Formalien der Geschäftsordnung (Fristen etc.) auch gegenüber befreundeten Kolleginnen und Kollegen und auch bei überraschend allerwichtigsten Projekten konsequent handhabten (sonst folgte als Strafe: eine chaotische Konferenz);

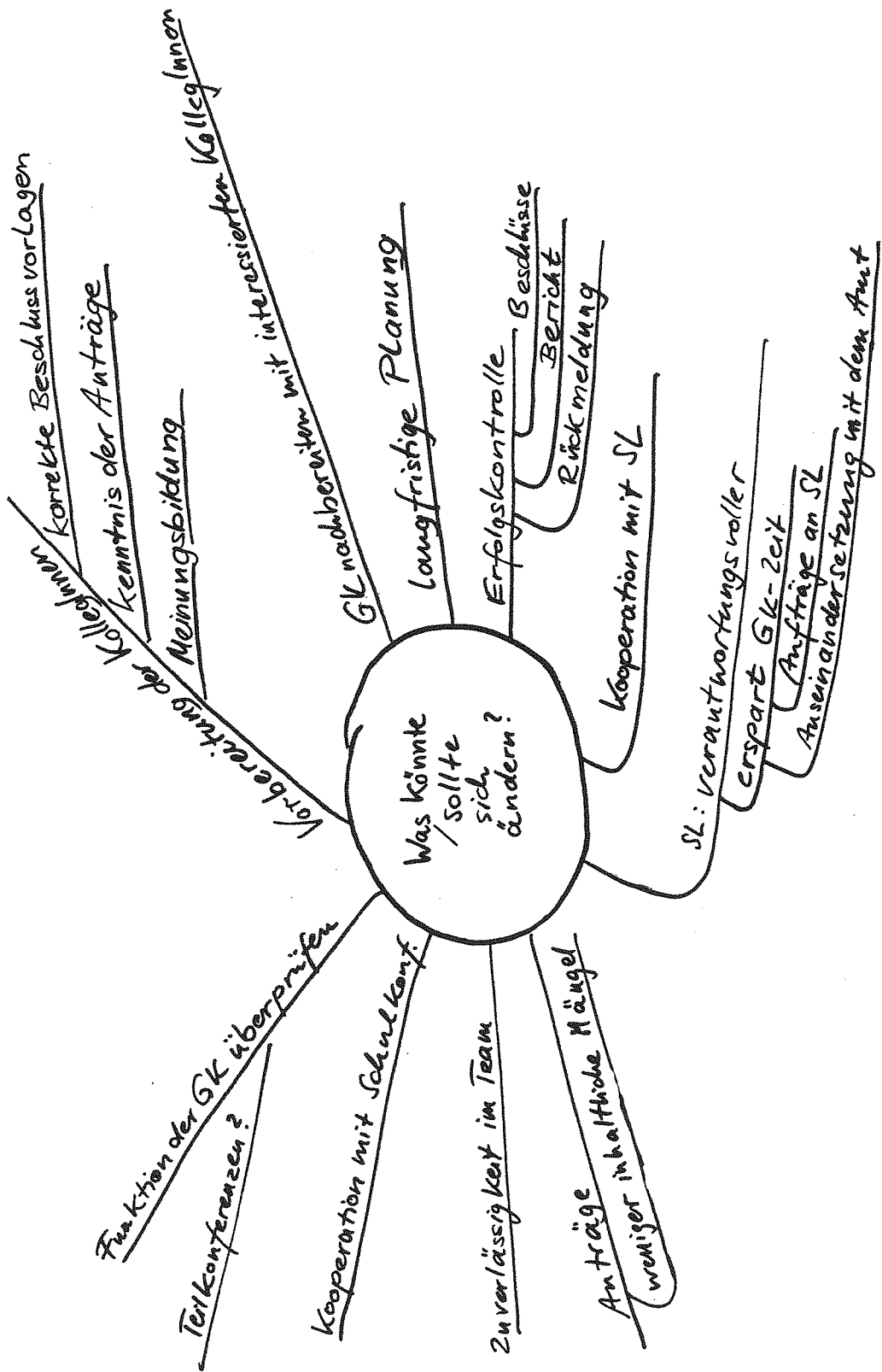
- dass wir im Konferenzleitungsteam die Arbeit teilten und auch gegenüber charmant-legeren Mitmenschen auf der Durchführung einmal übernommener Aufgaben bestanden;
- dass wir für unsere Qualifikation Hilfe holten: in der Schulbegleitforschung (z.B. durch gegenseitige Hospitationen), indem wir die Begleitung unserer Konferenzen (für ein Jahr) durch Moderatoren durchsetzten und schließlich durch eine gemeinsame Fortbildung für alle Konferenzleitungsteams in der Stadt (die charakteristischerweise aus ähnlichen Problemlagen heraus entstanden waren). Hilfreich war auch, dass wir im Konferenzleitungsteam großen Wert auf die Nachbereitung unserer Arbeit legten.
- Kaum zu überschätzen sind die Rahmenbedingungen von Konferenzen („setting“): Stuhlkreis, freundliches Ambiente, Pausen, Frischluftzufuhr ... eben all das, was wir für den Unterricht (der Raum als dritter Erzieher) oft auch zu wenig bedenken.

Wer mehr wissen will, findet nützliche Einzelheiten in den mind-maps!

## 4.2. Mindmaps









### 4.3. Arbeitshilfe Konferenzvorbereitung

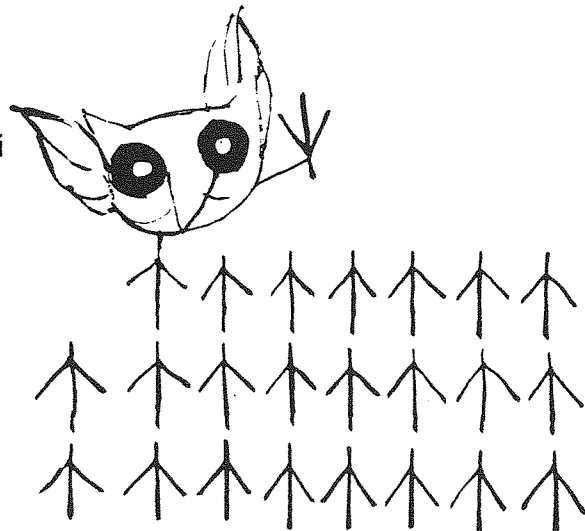
Entwurf der Tagesordnung der Gesamtkonferenz am ..... um ..... Uhr in.....

Reihenfolge	TOP		Zeit	Ist beachtet/erforderlich!			Wer übernimmt?	Welche Methode?
	Thema	Zielsetzung		Rechtsvor-schriften	Hand-out	Beschluf-vorlage		

Arbeitshilfe nach W. Behrends/ W. Kowalczyk:  
Checkliste für die Leitung von Konferenzen

#### 4.4. Konferenzarbeit Schritt für Schritt

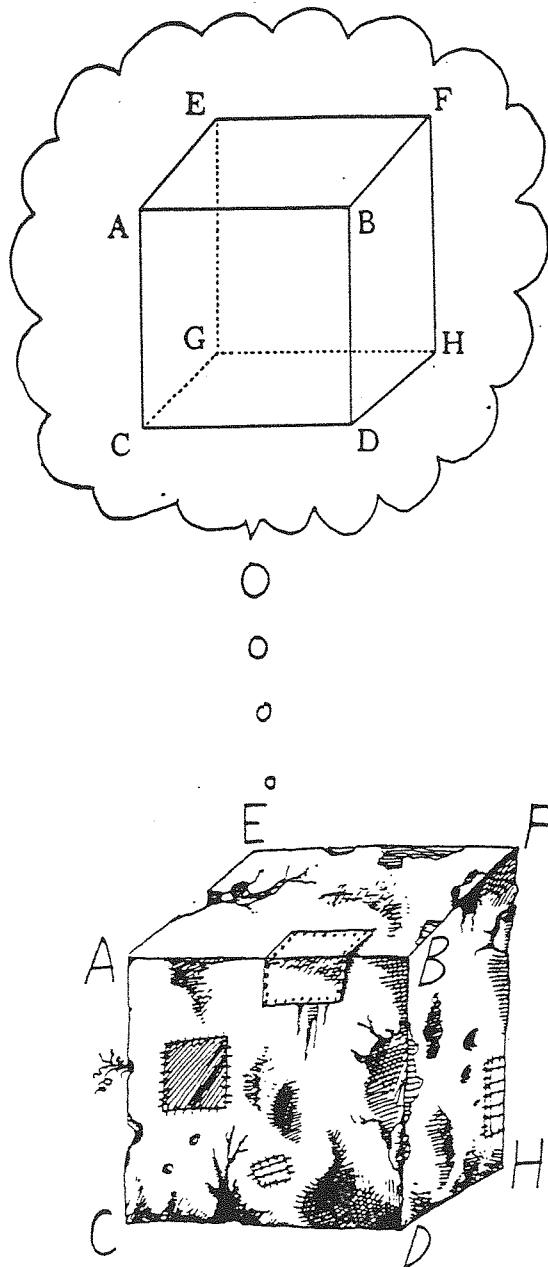
1. Wir, das Kollegium, wählen Anfang 1995 ein Leitungsteam für die Gesamtkonferenz (möglich nach dem Bremer Schulverwaltungs-gesetz vom 1.1.1995).
2. Wir, das Leitungsteam, beginnen Moderation der Konferenz zu erler-nen. Die Leitung der Konferenz und die Leitung der Schule liegen nicht mehr in einer Hand.
3. Wir experimentieren mit der Sitzordnung. Wie gehabt: ein Präsidium-stisch; Gruppentische; Stuhlkreis mit einem Blickfang im Zentrum. Letzteres setzt sich durch
4. Wir haben keinen Konferenzraum; wir experimentieren mit Räumen: der bisher genutzte Raum, in dem sich nicht alle sehen können; ein schöner kleiner Essraum, in dem nicht alle Teilnehmer Platz an Ti-schen bekommen können und die Luft knapp wird (Aggressivität); ein Klassenraum, in dem alle im Stuhlkreis sitzen können. Daneben lie-gen Klassenräume, die auf kurzem Weg für Gruppenarbeit zu errei-chen sind.
5. Wir versuchen Gruppenarbeit mit den KollegInnen; die Sozialform in der Konferenz variiert und ALLE haben Gelegenheit sich einzubrin-gen.
6. Wir suchen (und finden) erfahrene Fortbildner für Moderation und Konferenzarbeit an Schulen und organisieren eine Veranstaltung für alle Konferenzleitungsteams der Stadt.
7. Wir holen uns Unterstützung durch Moderatoren, die die Gesamt-konferenz von Herbst 1995 bis Winter 1996 begleiten. Das beob-achtete Objekt verändert sich unter dem Blick der Beobachter.
8. Wir bereiten die Konferenz mit den Moderatoren vor: Kalkulation der Zeit, Bedenken der Sozialform, im voraus überlegen, wessen Inter-essen berührt werden können usw.
9. Im Anschluss an die Konferenz werten wir sie aus, zunächst mit den Moderatoren, später ohne. „Wann haben Sie sich in der Konferenz wohl gefühlt?“ Die Nachbesprechung hat sich sehr bewährt; es wer-den auch gleich Notizen zur Planung der nächsten Konferenz ge-macht.
10. Wir klären die Rollen aller Beteiligten in der Gesamt-konferenz.
11. Wir wählen das Team (drei oder vier Mitglieder) jeweils auf ein Jahr zum Schuljah-reswechsel. Es gibt Konti-nuität, aber auch neue Im-pulse.



## 5. Kleine Fabel

Von Arthur Schopenhauer gibt es eine - zoologisch vermutlich nicht ganz korrekte - aber dennoch instruktive Geschichte über Stachelschweine im Winter. Ihnen ist kalt, das drängt sie zueinander. Schmerzhaft spüren sie die Stacheln der Anderen, so gehen sie wieder auf Distanz. Nach einigem Experimentieren finden sie den richtigen Abstand heraus, um es bei erträglichem Schmerz einigermaßen warm zu haben. Schopenhauer knüpft an dieses schöne Bild einige wenig optimistische Betrachtungen.

Und wenn jetzt bei den Stachelschweinen zwei Hausschweine von der Stallbegleitforschung vorbeikämen und ihnen die Vorteile intensiverer Kooperation anpreisen, die heize mächtig ein? Die Stachelschweine grunzen nur, sie haben ihre Erfahrungen.



(nach S. Steinberg)

## 6. Kooperation zwischen Regel- und Sonderschule?

### 6.1. Vorspeise

Bis zum Jahre 1985 gab es in Bremerhaven drei durchgängige Schulen für Lernbehinderte von den Klassen 1 bis 9.

Der mittlere Schulstandort, die Hermann-Löns-Schule wurde zum 01.08.1985 als schulorganisatorische Einheit aufgelöst.

Gleichzeitig wurden die Unter- und Mittelstufenklassen der Sonderschulen (1) (Klassen 1-6) an drei Standorten (Fritz-Reuter-Schule, Deichschule, Friedrich-Ebert-Schule) Grundschulen zugeordnet und dort unter jeweils eine gemeinsame Leitung gestellt.

Oberstufenklassen der Schule für Lernbehinderte blieben somit nur an 2 Standorten erhalten, der Christian-Andersen-Schule im Norden und der Wilhelm-Busch-Schule im Süden.

In einem Schreiben des damaligen Stadtrates und Schuldezernenten, Herrn von Hassel, „Die Bremerhavener Schulen im Übergang zu den 90er Jahren“ heißt es: „Sie (die Oberstufenklassen) sollen dort mit Sek.- I-Schulen kooperieren, und zwar die Christian-Andersen-Schule mit der Gaußschule II, die Wilhelm-Busch-Schule (mit einer möglichen späteren Verlagerung dorthin) mit der Schule an der Georg-Büchner-Straße in unmittelbarer Nähe der Gewerblichen Lehranstalten.“

Dieser vage formulierte Kooperationsauftrag wurde seinerzeit nicht an die Kollegien herangetragen, zumindest kann sich daran heute niemand mehr erinnern.

Er wäre sicherlich auch schwer zu erfüllen gewesen zwischen zwei Schulen, die 2 km voneinander entfernt liegen, die in der Vergangenheit keinerlei sachliche oder pädagogische Berührungsfächen hatten und deren Kollegien sich nicht einmal kannten.

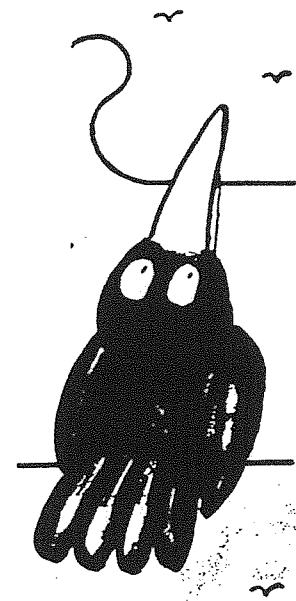
So blieben die 2 Oberstufen der SfL erst einmal Restschulen im mehrfachen Sinne:

Sie blieben übrig von 3 durchgängigen Schulen, mit nur 5 bzw. 8 Schulklassen waren sie als selbständige Einheiten zu klein, die Kollegien ausgedünnt und sie standen, insbesondere die Wilhelm-Busch-Schule, räumlich isoliert in der Bremerhavener Schullandschaft auf den grünen Wiesen.

Im Kollegium der Wilhelm-Busch-Schule breitete sich Endzeitstimmung aus.

Vor 1985

1. 8. 1985

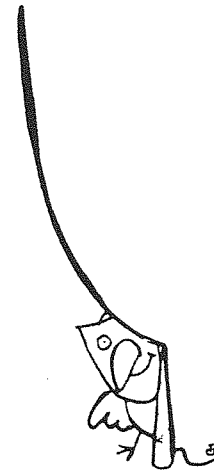


ab 1985

Der Wunsch nach räumlicher Anbindung an ein Sek I-Zentrum erschien als Ausweg - Auflösung der Schulen für Lernbehinderte und Integration der SchülerInnen in Regelschulen galt auf dem Hintergrund der schon damals bestehenden Sparzwänge und der „Aufnahmebereitschaft“ der Regelschulkollegien als illusionär.

Zu der „möglichen späteren Verlagerung“ der Wilhelm-Busch-Schule an die Schule an der Georg-Büchner-Straße, von der Herr von Hassel bereits gesprochen hatte, kam es dann zum Schuljahresbeginn 1991. Zuvor waren auch andere Standorte im Gespräch.

Ein Sek I-Zentrum in Lehe, an dem die Raumkapazität ausreichend gewesen wäre, wehrte die räumliche Zuordnung offen mit der Begründung ab, dass man keine Zusammenarbeit mit einer Schule für Lernbehinderte wolle (sechs Jahre später sollte dort die erste durchgehende gymnasiale Abteilung Bremerhavens eingerichtet werden).



## 6.2. Es wird angerichtet...

Die Bedenken und der Widerstand des Kollegiums der Schule an der Georg-Büchner-Straße dagegen artikuliert sich nicht öffentlich. Intern wurde heftig diskutiert; einer großen Zahl von Kolleginnen und Kollegen war das Schulzentrum, das die Schule an der Georg-Büchner-Straße sich mit einer Berufsschule und einer Gymnasialen Oberstufe teilte, ohnehin schon unübersichtlich genug; weshalb dann eine weitere und als schwierig eingeschätzte Schülergruppe aufnehmen? Auszug aus dem Protokoll der Gesamtkonferenz:

8. 4. 1991

*Nach intensiver Diskussion wurde folgender Antrag gestellt und ein Votum abgegeben: Wer befürwortet die räumliche Veränderung der Wilhelm-Busch-Schule an die Schule an der Georg-Büchner-Straße?*

*Es stimmten mit Ja: 4*

*Nein: 15*

*Enthaltungen: 11*

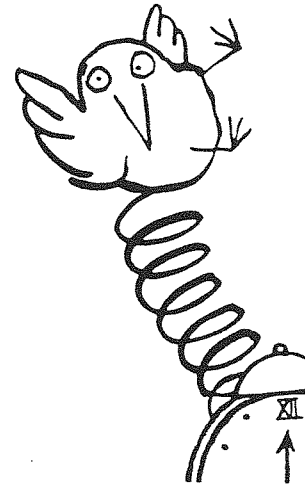
Trotzdem von der damaligen Schulleitung nur eine räumliche Veränderung der Sonderschule avisiert wurde, kam es zu einer klaren Ablehnung; die Unsicherheit des Kollegiums zeigte sich in der großen Zahl der Enthaltungen. In die behindertenfeindliche Ecke wollte man sich aber auch nicht stellen, und so heißt es in einem abschwächenden Protokollzusatz:

*Dieses Votum kam auf der Grundlage vielfältiger Bedenken zustande. Wir akzeptieren die Entscheidung des Kollegiums der Wilhelm-Busch-Schule.*

Die Folgen: Die Schule an der Georg-Büchner-Straße hieß „Georg-Büchner-Schule II“ und, schwerwiegender, ab diesem Zeitpunkt beherbergte sie die ehemalige Wilhelm-Busch-Schule, jetzt Georg-Büchner-Schule I, als eigenständige Schule.

Der räumlichen Zusammenlegung dieser Schulen waren lediglich ein politischer Beschluss und die formale Bestätigung durch die schulischen Gremien (Schulkonferenzen) vorausgegangen. Inhaltlich war dieser Schritt überhaupt nicht und organisatorisch nur sehr unzureichend abgesichert.

8 / 1991



### 6.3. Bauchgrimmen

Es gab nicht eine gemeinsame Konferenz der beiden Kollegien, einen Gedankenaustausch hatte es bis dahin nicht gegeben. Zwei sich völlig unbekannte Kollegien trafen aufeinander.

Das Kollegium der Georg-Büchner-Schule I fühlte sich getäuscht:

Aus einer voll eingerichteten Schule mit großen Klassen- und Differenzierungsräumen sowie sämtlichen Fachräumen und Sport/Schwimmhallen, zog es in ein riesiges Schulzentrum, in dem es neben einem Klassenraum in normaler Größe lediglich durch nachträgliche Umbaumaßnahmen verkleinerte Räume (aus 2 mach 3) sowie einige Sammlungsräume vorfand, in denen jetzt unterrichtet werden sollte.

Fachraumunterricht war ab sofort für die lernbehinderten Schüler nicht mehr vorgesehen, der Arbeitslehreunterricht sollte in den auf Berufsausbildungsbedürfnisse zugeschnittenen Räumen der angrenzenden Gewerblichen Lehranstalten stattfinden, der Sportunterricht in den jetzt 2 km entfernten Hallen der Fritz-Reuter-Schule.

Außer dass nun eine neue Schule die zuvor freigemachten Räume einer anderen Schule besetzte, gab es keinerlei Zusammenhang.

Ein Kooperationsauftrag war (wohlweislich und entgegen der Absichtserklärung von Hassels vom Frühjahr 1986) den Schulen nicht erteilt worden.

Schuljahr 1991 / 92

Die Zusammenarbeit begann somit nicht bei Plus/Minus 0, sondern bei Minus 5.

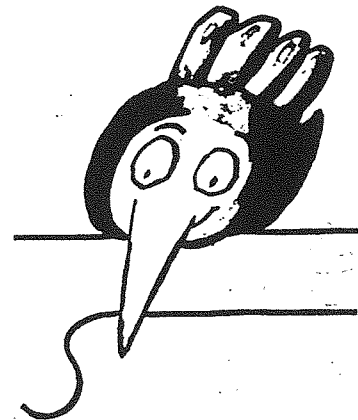
Schuljahr 1991 / 92

Nach dem Umzug der Sonderschul-Oberstufe ins große Schulzentrum ging erstmal kaum neuer Schwung durch das Kollegium. Es breitete sich Lähmung aus angesichts viel zu kleiner Klassenräume, nicht bereitgestellter Fachräume. Schulbücher- und Materialsammlungen mussten in ausgedienten Schränken auf den Fluren oder im Keller deponiert werden, der Fotokopierer belastete die Raumluft eines Klassenzimmers, einen eigenen Versammlungsraum hatte das Kollegium nicht - es sollte ja im gemeinsamen Lehrerzimmer mit der Regelschule die Kooperation beginnen.

Der räumlichen Isolation auf der „grünen Wiese“ entkommen, fanden man sich nun räumlich verdichtet in einer schwerer zu erfassenden Isolation wieder: politisch blauäugig gewollt, von den betroffenen Kollegien überwiegend aber ungewünscht oder abgelehnt lag der Weg in die innere Emigration nahe, Versetzungswünsche wurden laut. Vereinzelte Schülerkritzeleien auf Türen und Wänden wie: „Hier beginnt die Sonderschule“ oder „Sondis raus“ zeigten, was man bei vielen Kollegen zu denken fürchtete: die wollen uns nicht. Stigmatisierung ließ sich nicht durch Umzug allein beenden.

Lähmung und Trauer hatte das Sonderschulkollegium ergriffen.

Auch das Regelschulkollegium sah die neue Situation mit gemischten Gefühlen. Schnell wurde klar, dass bei der Raumverteilung die Sonderschule doch stärker berücksichtigt werden musste: das Argument „Ihr seid aber als letzte gekommen, und außerdem wurden euch keine Fachräume zugesagt“ war eigentlich von vornherein nicht ernst zu nehmen und erwies sich von Jahr zu Jahr als untauglicher. So zwängte sich die Büchner I allmählich ins Gebäude, und je benutzungssensibler die Fachräume (Küche!), desto größer die Reibungsfläche. Latent gab es auch die Befürchtung, nicht nur bei der Raumnutzung über den Tisch gezogen zu werden, sondern sich irgendwann einmal als LehrerIn vor einer Sonderschulklasse wiederzufinden: schließlich war bei den Räumen ja auch mit gezinkten Karten gespielt worden ...



## 6.4. Die Rolle der Köche

Die Schulleitungen, unter deren Mitarbeit die Zusammenlegung der Schulen stattgefunden hatten, fanden sich in einer ambivalenten Situation wieder: einerseits war, zumindest vordergründig, ein im politischen Feld erteilter Auftrag erfüllt; andererseits mussten sie die damit verbundenen widrigen Umstände erklären und rechtfertigen. Das war - zumindest gegenüber dem Kollegium der Schule für Lernbehinderte - eine kaum zu bewältigende Aufgabe. Der alltägliche Frust, die Klagen, die Sehnsucht nach dem Status quo ante waren zu groß, um locker bleiben zu können.

Nach gut einem Jahr schied der Schulleiter der Georg-Büchner-Schule I aus Krankheitsgründen aus dem Dienst aus.

Auch an der Georg-Büchner-Schule II hatte sich ein Wechsel in der Schulleitung ergeben.

Die Situation war jetzt anders: Die neuen Schulleiter mussten nicht etwas vertreten oder rechtfertigen, das sie nicht selbst verzapft hatten. Sie konnten die Situation auf- und angreifen und standen so der Haltung der Kollegien näher.

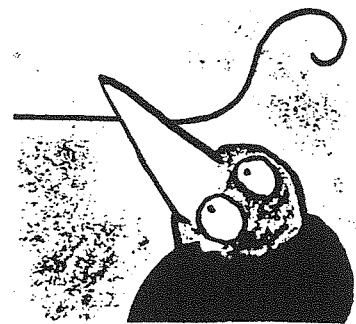
Natürlich war dadurch noch keines der räumlichen oder organisatorischen Probleme gelöst. Aber zumindest die Rollen waren klar verteilt: Der GB I Schulleiter musste fordern, der GB II-Schulleiter verteidigen.

Beide standen unter dem jeweils unterschiedlichen Erwartungsdruck ihrer Kollegien: die GB I brauchte mehr und größere Räume und Fachraumzeiten, die GB II hatte schon zusammenrücken müssen, Wunschstundenpläne für Klassen und KollegInnen konnten nicht mehr geschmiedet werden bei 100%iger Fachraumbelegung. Noch mehr durfte man sich nicht nehmen lassen.

Dünnes Eis also, wäre es dumm gelaufen, hätten zermürbende Machtkämpfchen ohne Ende aus dieser Situation resultieren können. Aber wegen eines gewissen Außendrucks - schließlich gab es ja noch weitere Schulen im Zentrum, denen gegenüber durchaus gemeinsame Interessen zu behaupten waren, und für das Schulamt galt Ähnliches - und nicht zuletzt aufgrund persönlicher Sympathie trauten wir einander; die Büchner I ging von einem starren Forderungskatalog ab, und die Büchner II machte im Rahmen des Möglichen Fachräume frei. Das gegenseitige Vertrauen der Schulleiter wuchs, und in dieser Phase dachten wir, es müsse doch mehr Gemeinsames möglich sein und so

9 / 1992

1992 / 93

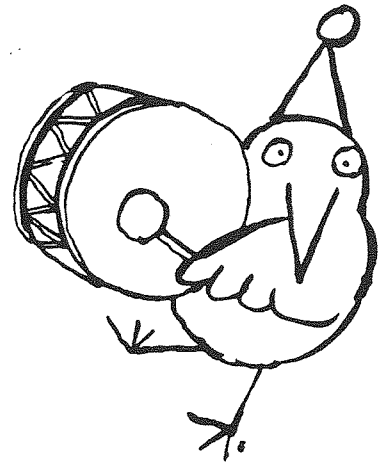


1 / 1995



reizte uns das Kooperationsprojekt der Schulbegleitforschung.

Zumal langsam und allmählich wahrgenommen wurde, dass vieles sich auch ohne aktives Zutun der Lehrerinnen und Lehrer änderte: Die SonderschülerInnen wurden „normaler“, Verhaltensauffälligkeiten und Tics waren zunehmend seltener zu beobachten: sie lernten Verhaltensmodelle, die nicht in erster Linie durch Grobheit oder Gewalt gekennzeichnet waren. Sonderschüler, die vor kurzer oder längerer Zeit von ihren RegelschulfreundInnen getrennt worden waren, trafen diese jetzt wieder, Freundschaften lebten wieder auf, neue entstanden. Einzelne Regelschulkollegen fragten ratsuchend den sonderpädagogischen Sachverstand ab, einzelne SonderschülerInnen wechselten - zunächst auf Probe, dann manchmal auch endgültig - in das Regelschulsystem. Unsere schulinternen Lehrerfortbildungen wurden als offen für das jeweils andere Kollegium angeboten und die Angebote wurden von beiden Seiten genutzt. Einige wenige KollegInnen beider Schulen machten als teilabgeordnete LehrerInnen neue Lehr- und Lernerfahrungen.



## 6.5. Der Brei, der keiner ist

Doch wir mussten auch lernen, dass Kooperationsanregungen „von Oben“ wie der Vorschlag eines gemeinsamen Arbeitslehreunterrichts (Hauptschule und Sonderschule) - wir hatten dazu eine Hospitation am Schulzentrum Willackedamm organisiert - vor allem in der Regelschule auf Ablehnung stieß - so als wolle der Kooperationsauftrag sich durch die Hintertüre der Schulbegleitforschung hereinschleichen. Da im Prozess der Zusammenführung der Schulen nicht immer offen agiert worden war, war das nun greifbare Misstrauen recht erklärbar. Dass inzwischen die Integration von Lernbehinderten in Förderzentren (ohne die Bereitstellung der notwendigen Mittel respektive Lehrerstunden) im Schulgesetz stand, machte die Situation nicht einfacher. So konnten wir nicht mehr recht ausmachen, was wir da forschend begleiteten, hatten daher Skrupel wegen der Stundenentlastung und gaben diese zurück, ohne aus der Gruppe auszuschneiden. Nun konnten wir ohne Erfolgsdruck mit größerer Gelassenheit darauf schauen, was sich entwickelte.

Schuljahr 1996 / 97

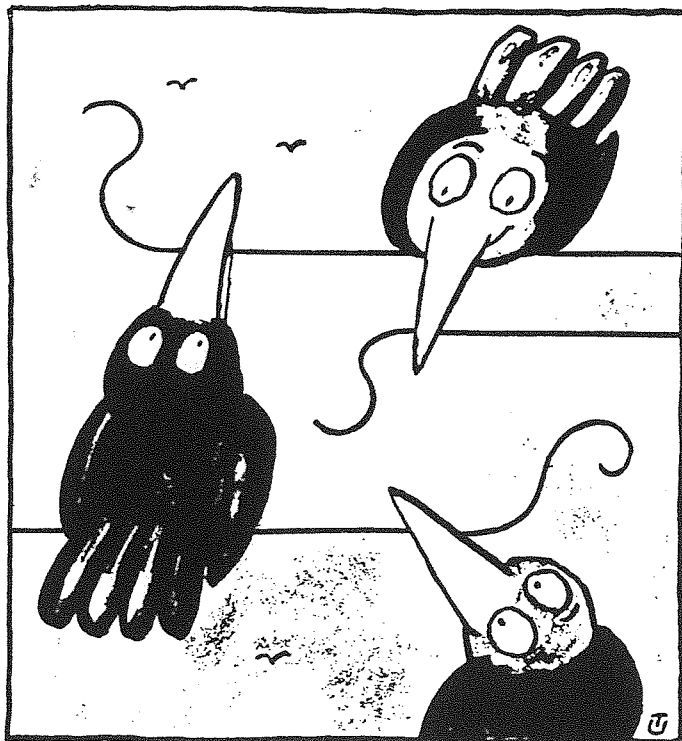
Schuljahresbeginn  
1996 / 97

Nichts forcieren, aber alle Ansätze aus den Kollegien unterstützen war jetzt die Devise. Es tat sich Einiges. Angebote für Sonder- und Regelschüler wurden organisiert: gemeinsame Tagesfahrten, Klassenfahrten, Arbeitsgemeinschaften, Teilnahme an Sportwettkämpfen, eine Projektwoche, ein gemeinsames Schulfest, ein von der Sonderschule für Regelschüler offenes Wahlpflichtangebot.

Seit dem Schuljahr 1997/98 gibt es ein integriertes Arbeitslehreprojekt zwischen Sonderschulklassen und einer Regelschulklasse, und es steht zu hoffen, dass weitere Sonder- und Regelklassen dem Beispiel folgen werden.

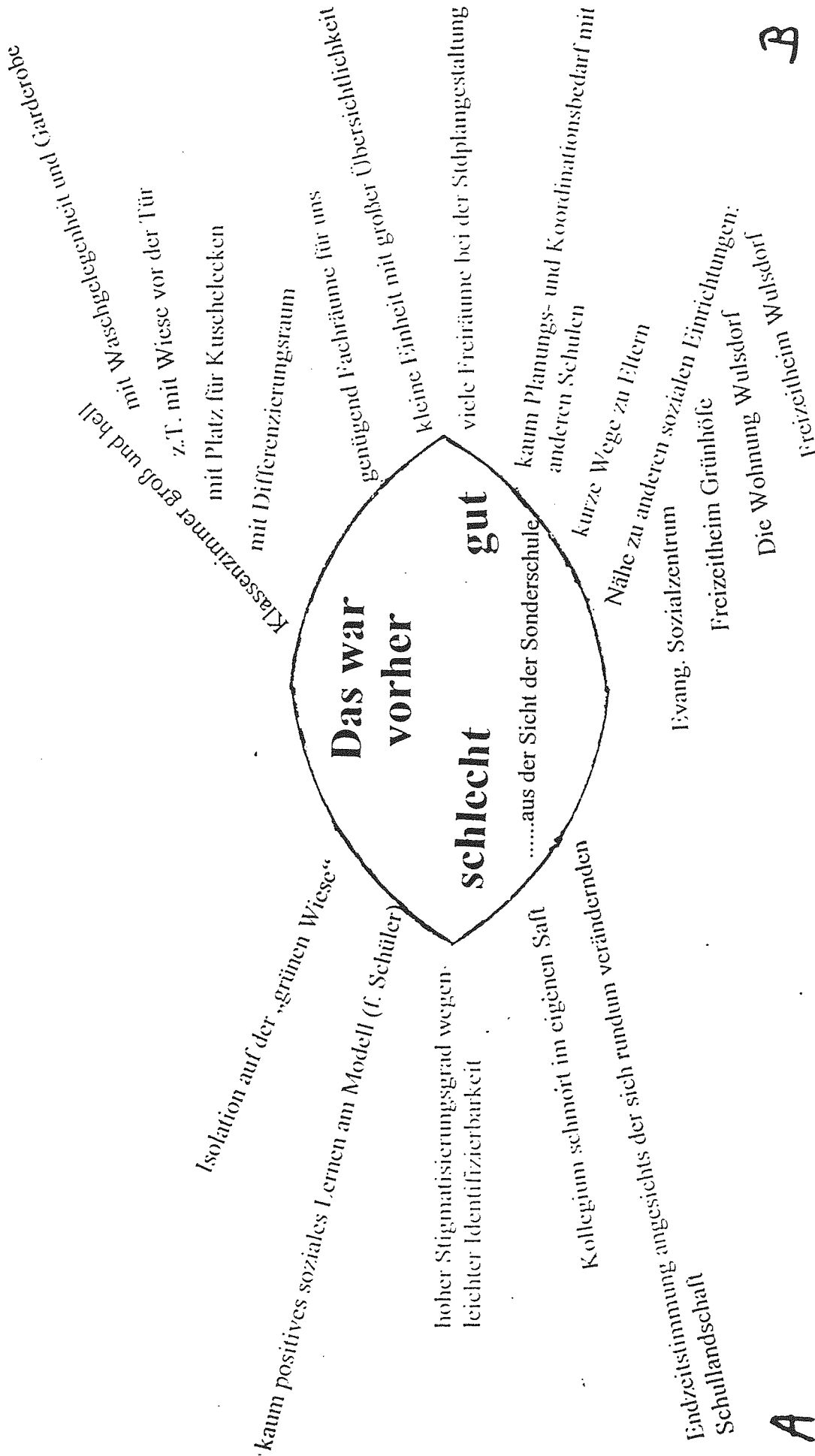
Nachdem sich das Kollegium der Sonderschule vor 5 Jahren entschieden hatte, die Pausen nun auch im gemeinsamen Lehrerzimmer zu verbringen, ist es heute selbstverständlich, dass die Umgestaltung des Lehrerzimmers als gemeinsame Aufgabe verstanden wird.

So ist der Umgang miteinander vertrauter oder zumindest gelassener geworden.



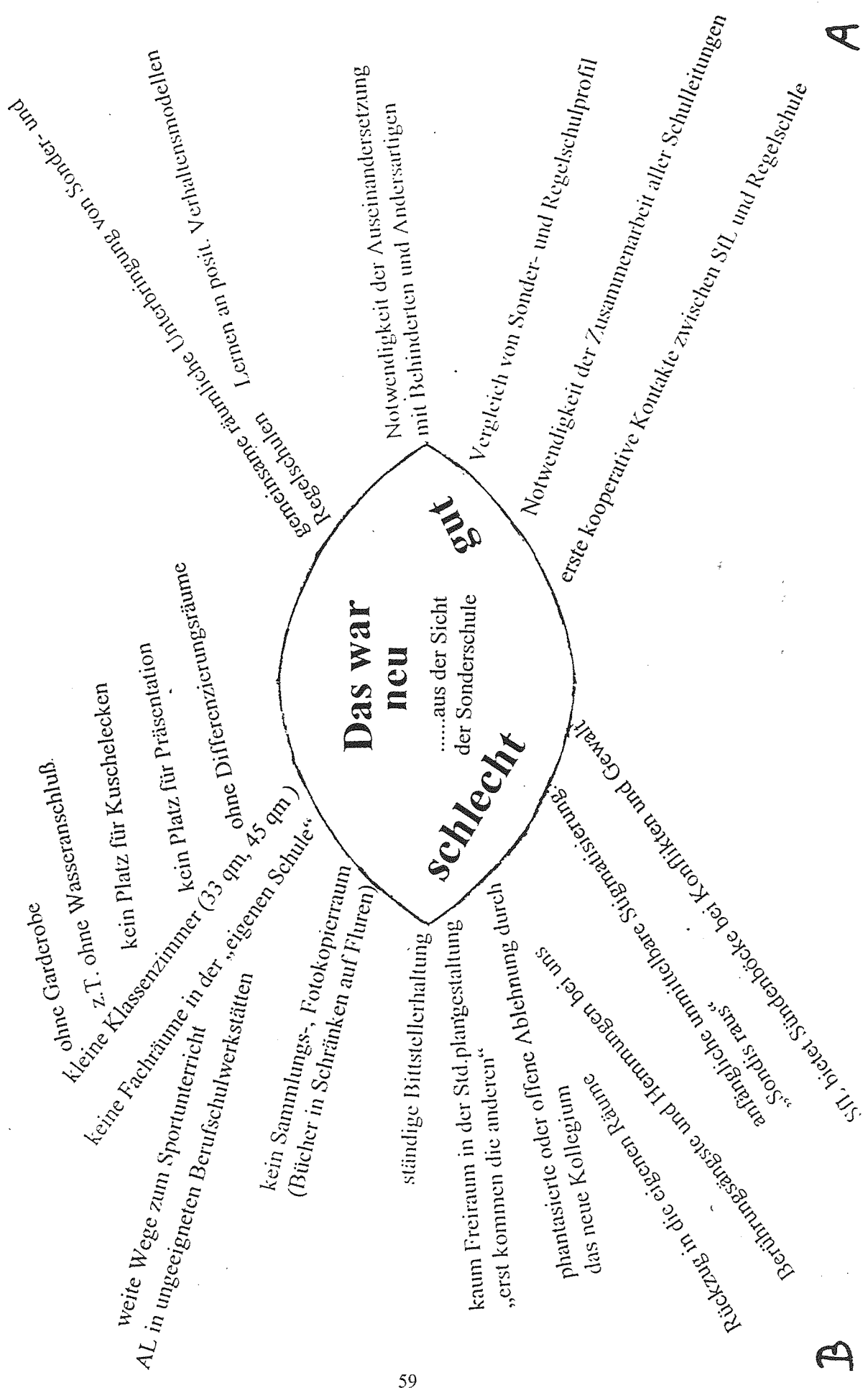
*(Alle Zeichnungen von Tomi Ungerer)*

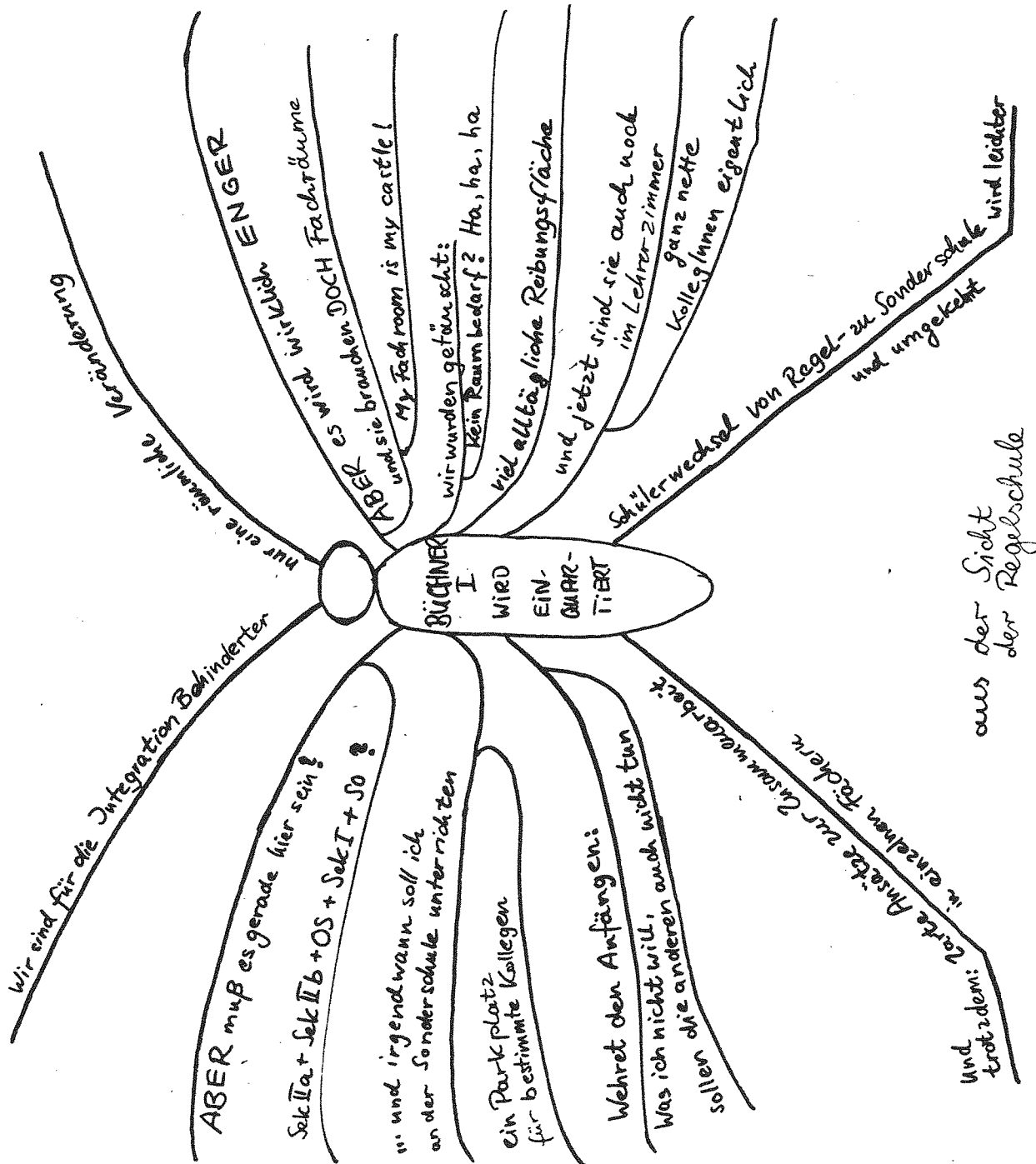
## 6.6. Mindmaps



(Legende: Wenn die drei Mindmaps „Aus der Sicht der SFL“ so aneinander gelegt werden, dass sich die Buchstaben A und A sowie B und B gegenüberstehen, werden manche Bezüge unmittelbar sichtbar)







## 7. Was hat Kooperation mit Musik zu tun?

Kooperation hat viele Gesichter oder Klänge -  
jede Art der Kooperation ist anders.

Wie etwa im musikalischen Zusammenspiel  
der drei Gitarren von Paco de Lucia,  
Al die Meola und John McLaughlin:

die eine kann für  
die rhythmische Unterfütterung sorgen,  
damit die andere mit Solopassagen glänze;

oder jede macht ihren eigenen Lauf,  
sie überlagern sich gegenseitig  
und schaffen ein gewaltiges Klanggebäude;

eine kann der anderen Echo sein  
und ihrerseits das Echo ausarbeiten,  
bis die dritte das Echo des Echos übernimmt  
und es weitergestaltet;

oder sie spiegeln das Thema möglichst identisch,  
nur noch unterschieden durch die Eigenheiten  
ihrer Handwerkszeuge (Flamenco-, el. verst.  
Akustik- oder E-Gitarre);

wenn dann die Impulse nicht gegeneinander gesetzt,  
sondern ineinandergreifend oder verwoben sind,  
dann ergibt das die feineren und die feinsten Muster.

Schwer ist zu sagen, ob diese unterschiedlichen Stufen  
des Zusammenspiels etwas mit unterschiedlicher Qualität  
der Zusammenarbeit zu tun haben.

(Warum sollte man es auch bewerten?)

Beim musikalischen Zusammenspiel gibt's da jedenfalls  
keine Zwangsläufigkeit.

Es mag auch die Frage gestellt werden, ob ein so perfektes  
Zusammenspiel auch möglich wäre, wenn die Interpreten  
nicht das gleiche Instrument benutzen würden.

Überhaupt gefällt mir der Begriff des Zusammenspiels  
besser als der der Zusammenarbeit,  
weil dieser Begriff die Art und Weise eher trifft,  
in der Kooperation stattfinden sollte,  
in spielerischer nämlich, auch wenn das Ganze Arbeit ist  
- und es ist ganze Arbeit!

**Life is just a game - and there are many ways to play it -  
and all you do is true** (Stanley Clark)






# PROJEKT 47

## *Kooperation*

*Richten Sie Ihre Fragen bitte an*

Ingrid Müller  
SZ Geschwister-Scholl, LSH  
Walter-Kolb-Weg 2  
27568 Bremerhaven

 0471-590-2501

## 1. **Abstract: Schulbegleitforschung ‘Kooperation’**

Schulbegleitforschung möchte ich in unserem Prozeß als „Anwendungsforschung“ bezeichnen. Sechs Menschen, drei Frauen und drei Männer mit verschiedenen Funktionen aus unterschiedlichen Schulformen, darunter ich als Nicht-Schulfrau aus einer anderen Bildungsinstitution schließen sich zu einem Projekt zusammen. Das von vornherein Verbindende war der bei jedem einzelnen existierende Wunsch, die „Blaue Blume“ ‘Kooperation’ zu finden.

Wie ist es uns gelungen zu einer Gruppe zu werden, in der einer dem anderen vertraut und viel zutraut? „Kooperation“ ist kein Thema, das nur für Schulpraktiker von Belang ist. Es kann genauso als Brennpunkt in der Hochschullehre betrachtet werden. Insofern spielte das sonst oft bemühte Spannungsverhältnis zwischen Praktikern und Theoretikern gar keine Rolle. Indem Kommunikationsprozesse Baumaterial für Kooperation sind, werden Kommunikationsbarrieren im Lernprozeß mitreflektiert.

Wir haben uns darüber verständigt, wie unsere Alltagstheorie über bestimmte Begriffe und Konzepte lautet. Wir haben an ausgewählten Texten uns Wissenschaftswissen als gemeinsame Interpretationsbasis erarbeitet (z.B. zu Konstruktivismus, Lernen, Ermutigung, Evaluation). Wir haben uns gegenseitig ermutigt, zu akzeptieren, dass wissenschaftliche Theorie Hilfestellung bieten kann zur Reflexion der Bedingungen, Ziele und Wege im Berufsalltag, aber keine Rezepte für Handeln unter Alltagsdruck. Wir haben uns darin bestärkt, Wissenschaftswissen nicht blindlings zu glauben, sondern es zu überprüfen.

Indem wir uns selbst als Bedingung des beruflichen Handelns erkannten, rückte uns unser Forschungsgegenstand hautnah an die eigene Person. Uns verbinden neben dem kognitiven Interesse an „Kooperation“ die ähnlich komplexen Bedingungen unserer Einzelsituationen im Berufsleben. Aber uns verbindet ganz entscheidend auch der Wunsch, in einem angstfreien Raum über das eigene Handeln zu reflektieren. Durch regelmäßige Treffen unter Berücksichtigung einfacher Kommunikationsregeln lernten wir unsere unterschiedlichen Kompetenzen schätzen und haben sie auch in gegenseitiger Hilfestellung genutzt (Hospitation, Beratung, Supervision). Individuell und zu mehreren wurden Fortbildungsveranstaltungen besucht. Ganz persönlich wurde Weiterqualifizierung betrieben, die in die gemeinsame Arbeit einfließt. Die gegenseitige Vermittlung spezifischen Wissens

## 2. Von einigen, die auszogen, um Kooperation zu lernen

Ich hatte einen Wunsch: mehr Kooperation an unserer Schule. Ich kam mir vor wie der kleine Häwelmann: mehr Kooperation zwischen der GyO und der Berufsschule, mehr Kooperation der LehrerInnen mit den SchülerInnen, eine Beteiligung anderer Statusgruppen an den neuen Gremien, die diese qualifiziert, statt sie zum Spielball zu machen, gegenseitige Hospitationen. War doch klar, oder? Wer konnte etwas dagegen haben, dass zwei Kollegien ihre unterschiedlichen Qualitäten gemeinsam einsetzen? Wer wollte nicht den Abbau von Ängsten und Vorurteilen? Das wollen schließlich alle. Dachte ich mir.

Also schrieb ich meine Idee auf und verschickte sie - an die eigenen KollegInnen, an die der Schule, mit der wir das Lehrerzimmer und die Pausenhalle teilen, an die anderen Sek.II-Schulen, an mir bekannte interessierte andere. Das Ergebnis hätte mich stutzig machen können: Die Gruppe "Kooperationsforschung" kam zustande aufgrund persönlicher Kontakte. Einige antworteten nicht einmal, dafür kamen manche dazu, an die ich nicht gedacht hatte. Schließlich waren wir fünf Menschen aus fünf Schulen. Wir kamen gut in Gang - wünschten eine Arbeitsweise im "Doppeldecker": Während wir in der Gruppe Strukturen, Methoden, Kommunikationsstile trainieren, die Kooperation fördern, tragen wir unsere Erfahrungen zurück in die Kollegien und Gremien. Aber das reichte uns natürlich nicht, vor allem nicht, als wir nach einem Jahr intensiver Arbeit zwei Std. Entlastung dafür bekamen.

Wir wollten ja schließlich keine Selbsterfahrungsgruppe sein, sondern Kooperation vorantreiben. Neben unsere allgemeinen Ziele traten also konkrete Projekte: Kooperation zwischen der Schule für Lernbehinderte und der Regelschule in der Sek. I, Kooperation zwischen beruflicher und gymnasialer Schule mit dem Ziel eines doppelqualifizierenden Ausbildungsganges ErzieherIn/Abitur, Kooperation zwischen KollegInnen: gemeinsame Projektphasen an einer GyO. Während wir in der Gruppe produktiv arbeiteten, entstanden Konzepte, die an Kollegien und an Schulleitungen herangetragen wurden. Wir hatten zaghaft angefragt, Zustimmung signalisiert bekommen, fanden unsere Ideen in allen neueren Senatorischen Erlassen bestätigt - und überhörten die Warnung unserer "wissenschaftlichen Begleiterin".

Kaum hatten wir nämlich den Forschungsantrag diskutiert und eingereicht, begann die Rutschpartie: Die Kollegien der Sek.I - Schulen entwickelten den Verdacht, daß aus dem kleinen Finger Kooperation mit den Lernbehinderten schnell die ganze Hand werden könnte und rammten die Beine in die Erde; die Schulleitung, die

## 2.2. Methodenkärtchen zur Kooperation

1

**Unsere Wege entstehen,  
während wir gehen**

Wer kein Ziel hat, verliert die Richtung; wer sich nur am Ziel orientiert, statt Widerstände und Abzweigungen ernst zu nehmen, dem verwandelt sich der Weg in einen Grat – er ist gefährlich und nicht mehr gemeinsam zu beschreiten.

**Methode:**

Es empfiehlt sich, Vorschläge nur kurz zu diskutieren. Wenn sie Zustimmung vieler oder einzelner finden, und von diesen realisiert werden können, wird eine Experimentierphase vereinbart. Dann wird überprüft, geändert, ggf. modifiziert weitergemacht.

2

**Wenn ich Kooperation will,  
muss ich kooperieren**

Das "Doppeldeckerprinzip" (d.h. vorzuführen, was ich erreichen möchte) wirkt mehr als jede noch so kluge Erklärung. Kooperation ist ansteckend.

### 2.3. Zuhören (aus: Michael Ende, Momo)

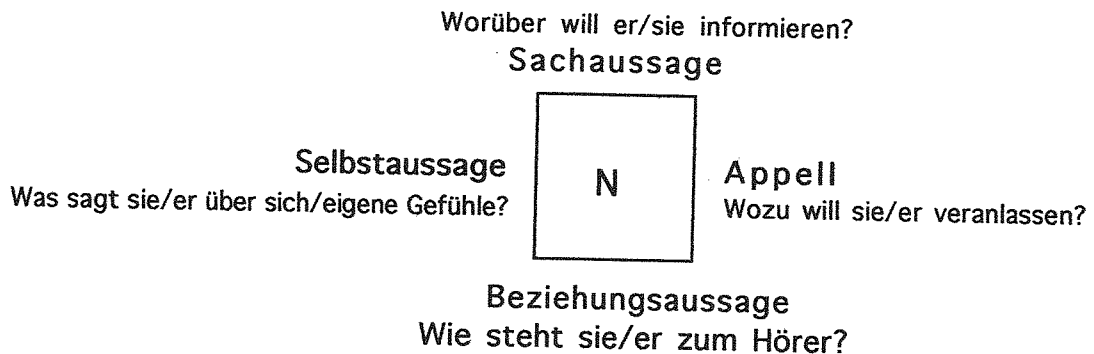
#### Z U H Ö R E N

*Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: Zuhören. Momo konnte so zuhören, daß dumme Leute plötzlich auf sehr ge-scheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und Anteilnahme. Sie konnte so zuhören, daß ratlose und unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wußten, was sie wollten. Oder daß Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder daß Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er ging hin und erzählte alles das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, daß er sich gründlich irrte, daß es ihn, genau so wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab, und daß er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war. So konnte Momo zuhören!*

aus: Michael Ende „Momo“, DTV 1988

## 2.4. Übungsbeispiele

Friedemann Schulz von Thun stellt in seinem Buch\* die vier Seiten einer Nachricht dar, erläutert, dass wir entsprechend mit vier Ohren hören und empfiehlt, Wahrnehmung der "vier Seiten" zu üben und zu bemerken, auf welcher Ebene ich antworte.



Dazu gibt es bei Reinhold Miller\*\* sinnvolle Übungsbeispiele. Miller überschreibt sein Kapitel mit "Übersetzung von Nachrichten". Nimm dies als Hinweis darauf, dass dafür sowohl Grammatik- und Vokabelkenntnisse (s. Schulz von Thun) wichtig sind, als auch Anstrengung (Üben! Üben! Üben!).

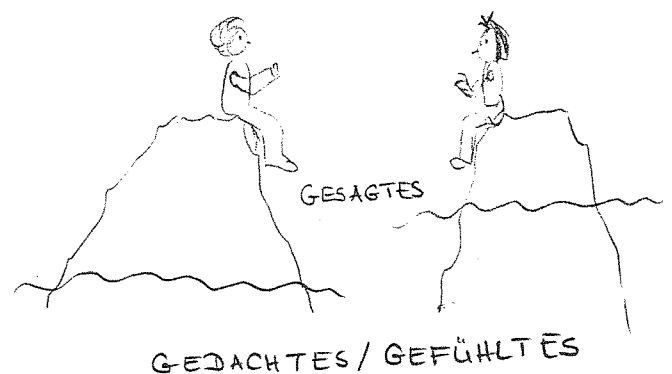
### Regeln

1. Man kann nicht nicht kommunizieren.
2. Eine Nachricht enthält vier Seiten.
3. Die bestimmende Seite ist die Beziehungsbotschaft.
4. Der Empfänger bestimmt, was gesagt wurde.



Nach-Denken

nachträgliches Klären aus der Vogelperspektive (neudeutsch: Metakommunikation)



\* "Mit einander reden" Bd. 1

\*\* "Das ist ja wieder typisch"

## 2.5. Kommentierte Literaturliste

Friedemann Schulz von Thun

Miteinander reden, Bd. 1 und 2

*(Grundlagenwerk für Verbesserung der Kommunikation, bereichernd, umsetzbar, sehr hilfreich im Alltag)*

Reinhold Miller

Das ist ja wieder typisch, Weinheim 1997

*(Übungen zum Durchschauen und Verbesserung der Kommunikation, für Alltag unmittelbar nützlich und daher sehr empfehlenswert)*

Reinhold Miller

Beziehungsdidaktik, Weinheim 1997

*(Viele Hinweise zur Verbesserung der Kommunikation im Unterrichtsalltag, sehr empfehlenswert)*

Friedemann Schulz von Thun

Praxisberatung in Gruppen, Weinheim 1996

*(Viele Übungsbeispiele zur Verbesserung von Kommunikation und Gruppenarbeit)*

Paul Watzlawick et al.

Lösungen, Bern 1974

*(Grundlagenwerk, sinnvolle theoretische Literatur zum Einüben in Lösungen "außerhalb des Systems")*

Eric Berne

Spiele der Erwachsenen, Reinbek 1996

*(sehr informatives Grundlagenwerk, mit dem unseren alltäglichen "Spiele" durchschaubar werden)*

Peter M. Senge

Das Fieldbook zur Fünften Disziplin, Stuttgart 1996

*(dick und teuer, aber sehr lohnend für alle, die an Teamentwicklung arbeiten: vor allem die Übungen sind alltagstauglich und effektiv)*

Reinhard K. Sprenger

Das Prinzip Selbstverantwortung, Frankfurt 1997

*(lohnend vor allem für Menschen, die sich erwachsenen Umgang im Kollegium wünschen - viele Hinweise zur Förderung/Behinderung von Verantwortung)*

Peter Bohner, Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1994

Teamarbeit/effektives Problemlösen

*(viele sinnvolle Hinweise, Grunderklärung TZI)*

### 3. Projektplanung an einer GyO

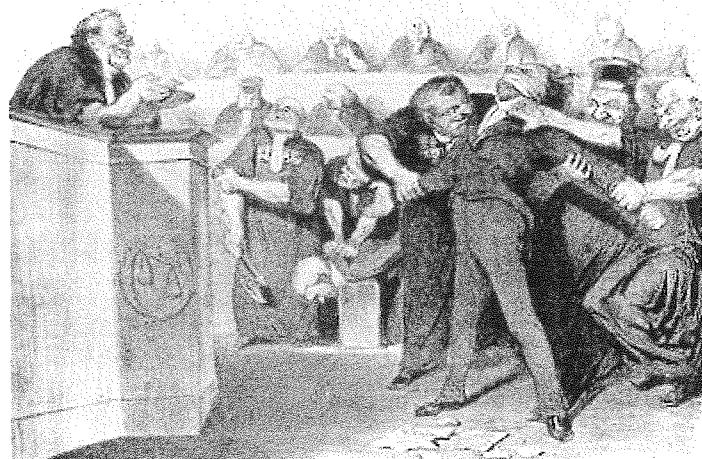
*Muss man das Pferd zur Tränke führen ...*

Man ahnt es schon: Wenn die einen von Handlungsorientierung reden, von Produkten, die es zu schaffen gelte, und davon, dass "der Weg das Ziel" sei, und die anderen kontern, die Devise "dübeln statt grübeln" vertragen sich wohl kaum mit einem gymnasialen Bildungsanspruch, und weshalb solle man sich überhaupt auf den Weg machen, wenn man per definitionem doch sowieso schon nach dem ersten Schritt am Ziel sei, dann ist wieder einmal der Projektunterricht Gesamtkonferenzthema an einer GyO.

Weit entfernt davon, pädagogischer Diskurs zu sein, gleicht die Diskussion eher einem ritualisierten Kommentkampf. Das ist kein Wunder, wenn an einer Schule in den vergangenen 14 Jahren eine einzige Kollegin neu eingestellt wurde und die Rollenverteilung auf den Konferenzen seit langer Zeit festgeschrieben ist. Man kennt sich, weiß um die Einstellung der anderen und

Veränderungen bedeuten eher Unsicherheit: "Stell dir vor, da meldet sich jemand auf der Gesamtkonferenz und du weißt gar nicht, was die sagen will!"

Aber liegt es nur an dieser festzementierten Rollenverteilung, dass die Diskussion in



immer gleichen Bahnen und der Vorschlag, für die ganze Schule zwei Projektwochen anzusetzen, wieder einmal im Sande verläuft?

Ich fühle mich an ein Ehespiel erinnert, das Eric Berne in seinem Buch "Spiele der Erwachsenen" beschreibt: Es heißt WEDUNIW ("Wenn du nicht wärst") und wird so gespielt: Eine Frau heiratet einen tyrannischen Mann, damit er sie in ihrem Aktionsradius beschränkt und auf diese Weise davor bewahrt, in Situationen zu geraten, die bei ihr Angst auslösen. Statt ihm dankbar zu sein, dass er ihr diesen Dienst erweist, zeigt sie im Spiel WEDUNIW eine genau entgegengesetzte Reaktion: Sie nutzt die Situation, um sich über die ihr auferlegten Beschränkungen zu beklagen.



## 3.2. Erfahrungen mit dem Projekt

*Ist der Weg das Ziel ..*

Getreu dem Grundsatz "Wahrnehmung gibt es nicht" sind die Erfahrungen mit der Projektarbeit vielfältig, unterschiedlich und je nach Wahrnehmendem eher positiv oder eher negativ. Ein gutes Ergebnis ist jedoch meines Erachtens, dass nach Beendigung des Projektes die Bewertung dieser Erfahrungen insgesamt differenzierter geworden ist. Der Bereitschaft bei den Befürwortern, auch die Probleme und negativen Auswirkungen von Projektarbeit zu sehen, entspricht die Bereitschaft bei den Kritikern, positive Ansätze und inhaltlich herausragende Ergebnisse der Arbeit anzuerkennen. Die gegensätzlichen Auffassungen sind nicht mehr so stark ausgeprägt wie zu Beginn der Projektarbeit, was sich in der Bereitschaft eines Großteils des Kollegiums zeigt, die Projektarbeit in modifizierter Form fortzusetzen.

*...oder ist das Ziel weg?*

Kritisch gesehen wurde:

- Das Nebeneinander von "normalem" Unterricht und Projektarbeit führte zu kaum lösbaren Organisationsproblemen, die durch die Tatsache, dass einige Schüler/-innen an bis zu drei Projekten gleichzeitig teilnahmen, noch verstärkt wurden. Das führte unter anderem dazu, dass Projekttag von einigen Schüler/-innen und auch Lehrer/-innen als bewegliche Ferientage angesehen wurden, besonders dann, wenn es durch die Projektarbeit in den "normalen" Unterrichtsstunden hohe Fehlquoten gab. Beobachtungen wie: "Die gehen nach Hause und wir müssen im Projekt arbeiten!" führten in einigen Arbeitsgruppen zu Demotivierungserscheinungen.
- Durch die sehr unterschiedliche Einschätzung der Bedeutung des Projektunterrichts im Kollegium gab es viele Reibungspunkte. Lehrkräfte, die nicht am Projekt beteiligt waren, betrachteten die Projekttag zum Teil als unnötigen "Stundenklau" und vermittelten in ihren Kursen den Eindruck, die Teilnahme am Projekt könne Nachteile für den Fachunterricht zur Folge haben. Entsprechend waren die "Projektler" sauer, wenn Schüler/-innen um Nachteile zu vermeiden in den Fachunterricht gingen, statt am Projekttag in den Arbeitsgruppen zu arbeiten.
- Die Hoffnung, durch die Vielfalt der Themen und durch inhaltliche Überschneidungen werde sich durch gegenseitige Information und Kommunikation ein fächerübergreifendes Arbeiten quasi von selbst ergeben, erwies sich als Trug-

### 3.3. Auszug aus einer Projektzeitung über den ersten Projekttag

Leicht gekürzter Auszug aus der ersten Ausgabe der Projektzeitung "proz" über den gemeinsamen Auftakt der Projektphase:

**Der große Bericht:**

mitbekommen, dass sie an der Vorstellung teilnehmen.

**Erster Projekttag:**

**Eröffnungsveranstaltung  
in der Aula**

In der allgemeinen Hektik gibt mir der Schüler M. auf einen Sprung im Vorbeigehen ein Kurzstatement: "Ich bin mit zwei Kursen hier; jeder Kurs hat eine andere Vorstellung von der Veranstaltung heute und im Endeffekt weiß ich gar nicht mehr, was hier los ist. Bin ziemlich desorientiert."

Wer kann helfen?

Donnerstag morgen, kurz nach acht.

Chaosstimmung am Vormittag.

Tische werden verschoben, Stühle zurechtplaziert.

"Woher soll ich denn das wissen? - So oder ähnlich lautet der Kommentar auf meine Frage, was denn heute eigentlich ablaufe.

Notorische Ausgeglichenheit zeigt Herr P., einer der Hauptorganisatoren: Er kümmert sich - ohne Rücksicht auf den Trubel - um einen Antrag ans Schulamt.

Während der 12er Pädagogikkurs aufwendige Wandcollagen und einen "ziemlich heftigen" (Originalton einer Schülerin) Fragebogen erarbeitet hat, wird beim 11er Philosophiekurs der Leitgedanke 'Freiheit in den 60ern' sehr ernst genommen und gleich gewissenhaft in die Praxis umgesetzt:

"Wissen Sie denn, was heute anliegt?" unterbreche ich ihn.

"Ja klar. Also heute ist der erste Projekttag, das heißt, das erste gemeinsame Treffen aller Teilnehmer an diesem Projekt."

Die Philosophen und -innen hatten erst kurz vor der Veranstaltung

Endlich 'mal eine kompetente Persönlichkeit, die es schafft, einen inhaltlich komplexen Sachverhalt in zwei Sätzen wiederzugeben.

### 3.4. Präsentation der Projekte

*Liebe Schülerinnen  
und Schüler,  
liebe Eltern!*

*Vor Ihnen liegt das Pro-  
gramm der Präsenta-  
tionstage des Projekts über  
die 60er und 70er Jahre,  
das einige Kurse des SZ  
Bgm. Smidt durchgeführt  
haben.*

*Die daran Beteiligten  
freuen sich auf zahlreichen  
Besuch Ihrerseits sowie auf  
das Gespräch mit Ihnen!*

*In der Hoffnung, Sie mit  
dem Programm neugierig  
gemacht zu haben, verbleibe  
ich mit freundlichen  
Grüßen*

*M. D.*

#### **- Projektfinale -**

#### **Präsentationstage**

Dienstag, 18.6. und Mittwoch, 19.6.

#### Raumplan für beide Tage

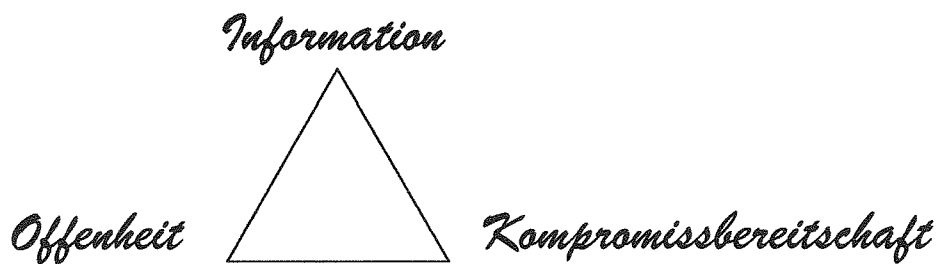
Raum	Angebot
202	Die Ermordung J.F. Kennedys Informationen über die NASA
207	Chronik der Biologie von 1960
208	bis 1970: Die Pille u. Drogen
209	Sonderprojekt Schulhofumge- staltung: Erläuterungen, Dias
309	Kuba: Von Castros Revolution bis heute
310	Kulturrevolution in China
401	Photo Novel - Movies of the Sixties
402	Civil Rights Movement in the USA
403	Generationskonflikte in Fami- lie und Schule (mit Hörspiel)
404	Glaube, Liebe, Hoffnung:
405	Jugend in den 60ern und in den 90ern
406	Der Begriff "Freiheit" in der Philosophie; gesellschaftliche Veränderungen und Literatur
407	Filme: "Woodstock" und "Easy Rider"
410	Der Vietnamkrieg
411	Bewältigung der NS-Vergan- genheit, "Staatsfeind Nr. 1" Ul- rike Meinhof
Aula:	Sonderveranstaltungen siehe Programm
Film- raum:	Sonderveranstaltungen siehe Programm
Foyer:	Environment "Kalter Krieg" und "Mauer"
Auf- gang:	Soft Objects - Combine Pain- tings - Images - Pinselspuren

### 3.5. Projektarbeit und Kooperation

Welche Erfahrungen bezüglich der Kooperationsmöglichkeiten haben wir sammeln können?

1. Zuerst einmal diese: Es genügt nicht, einen thematischen und organisatorischen Rahmen zur Verfügung zu stellen und darauf zu bauen, dass Arbeitsgruppen miteinander in Kontakt treten und kooperieren, wo dies sinnvoll ist. Oft ist die Entwicklung unter diesen Bedingungen eher gegenläufig: Es kommt zu einer hochgradigen Arbeitsteilung zwischen den Gruppen und auch innerhalb der einzelnen Gruppen selbst. Kooperiert wurde allenfalls bezüglich des Austausches von Literaturhinweisen oder Tips zum Besuch von Institutionen (Zeitungsarchiv, Stadtarchiv, Fernleihe). Eine inhaltliche Zusammenarbeit, wie sie in vielen Fällen hilfreich gewesen wäre, hat es unter den Gruppen nur in eher geringem Maße gegeben. Voraussetzung hierfür wäre gewesen, dass an einem gemeinsamen Produkt gearbeitet wird, das ohne die Teilarbeiten der einzelnen Gruppen oder Gruppenmitglieder nicht zu erstellen ist.

2. Als hilfreich für nahezu alle Formen der Kooperation hat sich eine Haltung erwiesen, die sich am besten beschreiben lässt durch die Trias



Information:

Es ist wichtig, alle Betroffenen umfassend zu informieren. Entscheidungsfähigkeit und Selbstständigkeit setzen voraus, dass man über die wichtigen Dinge auch unterrichtet wurde. Dies gilt für an Projektarbeit beteiligte Personen ebenso wie für Konferenzteilnehmer oder Kollegiumsmitglieder. Das Zurückhalten von Informationen wird häufig (und häufig zu recht) als Manipulationsversuch empfunden, was eine weitere Zusammenarbeit sehr erschwert.

Offenheit:

Was für Türen gilt, hat in diesem Fall auch für Menschen Gültigkeit: „Offen sein“ sollte man in beide Richtungen. Zum einen ist es wichtig, eigene Motive, Zwänge, Interessen aber auch Empfindungen darzulegen und den anderen mitzuteilen. Dabei geht es um optimale, nicht um maximale Offenheit. Zum anderen ist es ebenso wichtig, auch offen zu sein für das, was mir entgegengebracht wird. Welche Motive, Zwänge, Interessen und Empfindungen werden bei meinem Gegenüber deutlich? Welche Botschaft vermittelt seine / ihre Körpersprache?

Kompromissbereitschaft:

Es stimmt, Kompromisse liegen meistens nicht in der Mitte, sondern versetzt zur Seite desjenigen, der die Machtposition innehat. Selbstverständlich gibt es zudem Menschen, die eine äußerst geringe Kompromissfähigkeit besitzen. Und ebenso selbstverständlich gibt es Dinge, die nicht zur Disposition stehen, mithin nicht Gegenstand von Kompromissen sein können. Trotzdem sind dies alles keine Gründe, Kompromisse abzulehnen. Wenn wir wollen, dass sich etwas bewegt, Neues in die mehr oder minder bewährte Alltagsroutine einfließt, Lösungen für anstehende Probleme gefunden werden und nicht gegensätzliche, unverrückbare Standpunkte alles blockieren, dann kommen wir um Kompromisse nicht herum. Ohne sie kann es keine Zusammenarbeit geben!



*Wenn unverrückbare Standpunkte alles blockieren,  
kommen wir um Kompromisse nicht herum.*

### 3.6. Die 13 Goldenen 'Wenn - Dann - Regeln' für Projektarbeit

1. Wenn ich darauf bestehe, dass alle Kolleginnen und Kollegen sich an einem gemeinsamen Projekt beteiligen, wird es an manchen Schulen nie zu einer längeren Projektphase kommen.
2. Wenn ich ein Projekt plane, dann muss ich mir über die Ziele im Klaren sein: Will ich gemeinsame Freizeitgestaltung oder neue Formen des Lernens?
3. Wenn ich das Projekt terminlich in Feriennähe rücke oder es benutze, um "Leerzeiten" zu überbrücken (z.B. als Ersatzprogramm bei Kursfahrtenwochen), dann fördere ich den Freizeitcharakter dieses Vorhabens.
4. Wenn ich auf eine zeugnisrelevante Leistungsbeurteilung verzichte und ich mir über den zensurenrelevanten Stellenwert der Projektarbeit nicht im Klaren bin, dann werde ich im herkömmlichen Schulsystem nur wenige SchülerInnen für ein anspruchsvolles Projekt gewinnen können.
5. Wenn ich keine vernünftigen Aussagen über Bewertungskriterien machen kann, dann werde ich ebenfalls eine ablehnende Haltung fördern.
6. Wenn ich nicht bald nach Beginn einen vorläufigen Zeitplan für den Gesamtablauf erstelle, dann wird mir und den TeilnehmerInnen am Ende die Zeit weglaufen.
7. Wenn ich nicht auch von den Arbeitsgruppen einen Zeitplan verlange, dann wird es für die Gruppen schwierig werden, die Zeit realistisch einzuteilen.
8. Wenn ich nicht Arbeitsmaterialien bereitstelle und über mögliche Informationsquellen informiere, dann wird es zu größeren Verzögerungen und Unsicherheiten kommen.
9. Wenn ich bei der Planung und im Verlaufe eines längeren Projekts (mehr als 4 Wochen) nicht immer wieder im Kurs Diskussionen über den Ablauf zulasse, dann werde ich Unzufriedenheit und Frustration fördern.
10. Wenn am Ende des Projekts viele verschiedene Gruppen ihre Ergebnisse vorstellen, dann sind andere Darstellungsformen als Texte und Wandzeitungen besonders wichtig.
11. Wenn ich innerhalb des Kollegiums eine kritische Betrachtung der Projektarbeit zulasse und mich ernsthaft mit dieser Kritik auseinandersetze, dann werde ich die Bereitschaft dieser KritikerInnen fördern, auch einmal ein Projekt anzubieten.
12. Wenn ich mich im herkömmlichen Unterricht bemühe, stets als umfassend informierte und im Prinzip allwissende Lehrkraft gesehen zu werden, dann werden

## 4. Konferenzarbeit

### 4.1. Zwei Seiten über Konferenzleitung

*Korrigieren, stricken, Anagramme erfinden oder was auch immer:  
Kaum eine Kollegin, kaum ein Kollege, der noch nicht eine der viel-  
fältigen Fluchtmöglichkeiten auf zeitraubenden, unproduktiven, aber  
eben verpflichtenden Gesamtkonferenzen gewählt hätte.*

Seit dem 1.1.1995 bietet das neue Bremer Schulverwaltungsgesetz einen anderen Ausweg: Entsprechend § 84 muss der Vorsitz nicht von der Schulleitung wahrgenommen werden, sondern stattdessen kann ein Vorstandsgremium gewählt werden, das die Gesamtkonferenz vorbereitet, leitet und auch die laufenden Geschäft zwischen den Sitzungen wahrnimmt.

Ein steiniger Ausweg, denn er bedeutet für die aus dem und von dem Kollegium gewählte neue Konferenzleitung eine gehörige Arbeitsbelastung. An unserer Schule, einer Berufsschule mit ca. 50 Kolleginnen und Kollegen (plus Abordnungen), sehr unterschiedlichen Abteilungen mit infolgedessen divergierender Interessenlage und einer Schulleitung, die Konferenzen eher als Podium für Kanzelverkündigungen denn als demokratisches Entscheidungsgremium begriff, war der Frust groß genug, um eine aus dem Kollegium hervorgehende Konferenzleitung zu installieren.

**Um als absolute Neulinge in diesem Metier nicht unterzugehen, war es wichtig**

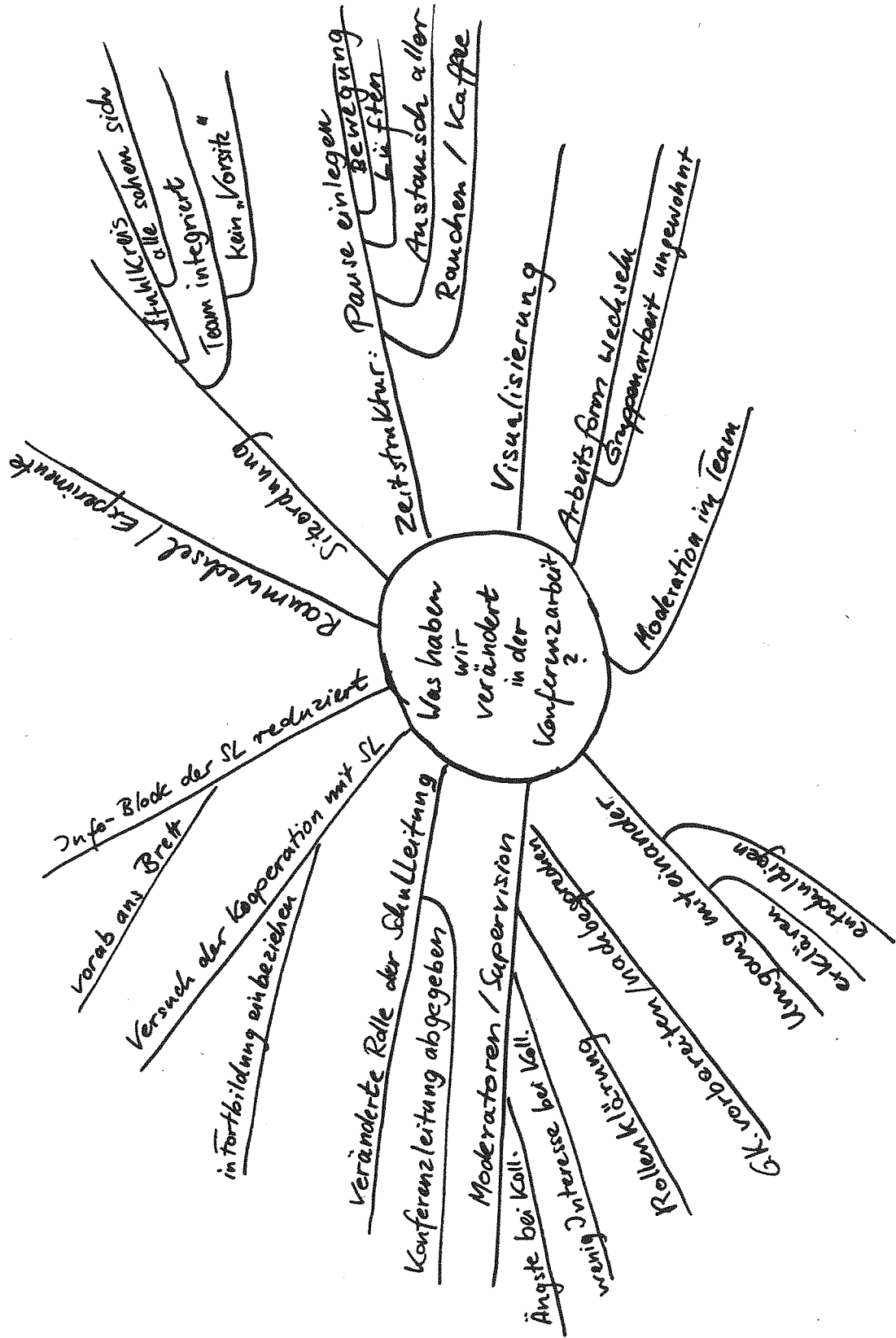
- dass das Konferenzleitungsteam nicht von der - nicht manifest, aber doch im Stillen vorhandenen Mehrheitsfraktion des Kollegiums dominiert wurde, sondern dass alle Strömungen vertreten waren;
- dass wir die notwendigen Formalien der Geschäftsordnung (Fristen etc.) auch gegenüber befreundeten Kolleginnen und Kollegen und auch bei überraschend allerwichtigsten Projekten konsequent handhabten (sonst folgte als Strafe: eine chaotische Konferenz);

- dass wir im Konferenzleitungsteam die Arbeit teilten und auch gegenüber charmant-legeren Mitmenschen auf der Durchführung einmal übernommener Aufgaben bestanden;
- dass wir für unsere Qualifikation Hilfe holten: in der Schulbegleitforschung (z.B. durch gegenseitige Hospitationen), indem wir die Begleitung unserer Konferenzen (für ein Jahr) durch Moderatoren durchsetzten und schließlich durch eine gemeinsame Fortbildung für alle Konferenzleitungsteams in der Stadt (die charakteristischerweise aus ähnlichen Problemlagen heraus entstanden waren). Hilfreich war auch, dass wir im Konferenzleitungsteam großen Wert auf die Nachbereitung unserer Arbeit legten.
- Kaum zu überschätzen sind die Rahmenbedingungen von Konferenzen („setting“): Stuhlkreis, freundliches Ambiente, Pausen, Frischluftzufuhr ... eben all das, was wir für den Unterricht (der Raum als dritter Erzieher) oft auch zu wenig bedenken.

Wer mehr wissen will, findet nützliche Einzelheiten in den mind-maps!



## 4.2. Mindmaps



### 4.3. Arbeitshilfe Konferenzvorbereitung

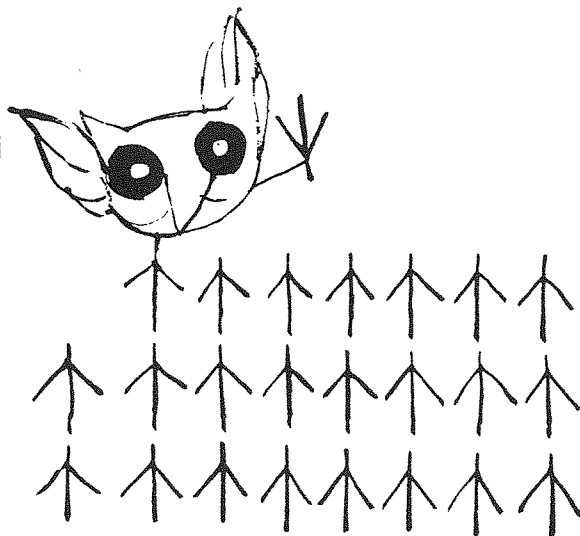
Entwurf der Tagesordnung der Gesamtkonferenz am .....um ..... Uhr in.....

Reihenfolge	TOP		Zeit	Ist beachtet/erforderlich!				Wer übernimmt?	Welche Methode?
	Thema	Zielsetzung		Rechtsvor-schriften	Hand-out	Beschluß-vorlage	Abpra-che		

Arbeitshilfe nach W. Behrends/ W. Kowalcyk:  
 Checkliste für die Leitung von Konferenzen

#### 4.4. Konferenzarbeit Schritt für Schritt

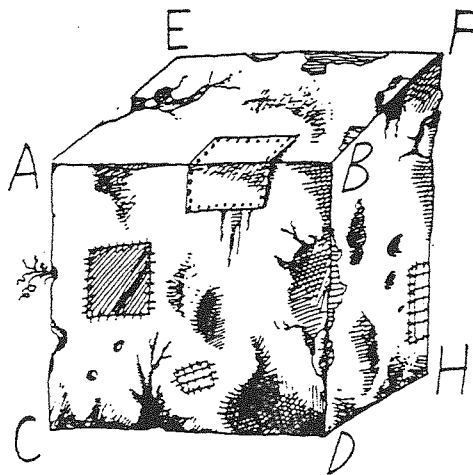
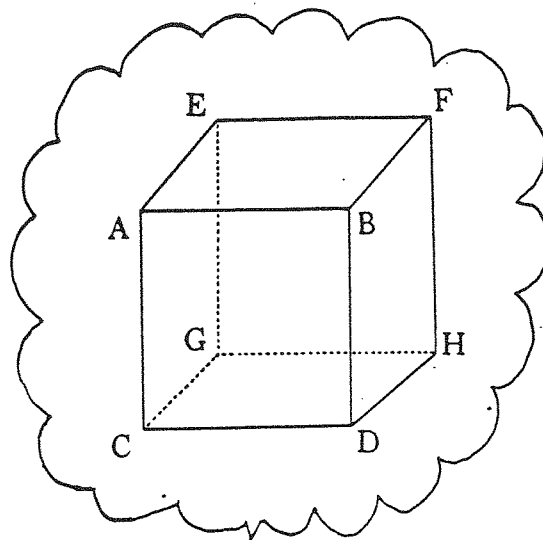
1. Wir, das Kollegium, wählen Anfang 1995 ein Leitungsteam für die Gesamtkonferenz (möglich nach dem Bremer Schulverwaltungs-gesetz vom 1.1.1995).
2. Wir, das Leitungsteam, beginnen Moderation der Konferenz zu erler-nen. Die Leitung der Konferenz und die Leitung der Schule liegen nicht mehr in einer Hand.
3. Wir experimentieren mit der Sitzordnung. Wie gehabt: ein Präsidium-stisch; Gruppentische; Stuhlkreis mit einem Blickfang im Zentrum. Letzteres setzt sich durch
4. Wir haben keinen Konferenzraum; wir experimentieren mit Räumen: der bisher genutzte Raum, in dem sich nicht alle sehen können; ein schöner kleiner Essraum, in dem nicht alle Teilnehmer Platz an Ti-schen bekommen können und die Luft knapp wird (Aggressivität); ein Klassenraum, in dem alle im Stuhlkreis sitzen können. Daneben lie-gen Klassenräume, die auf kurzem Weg für Gruppenarbeit zu errei-chen sind.
5. Wir versuchen Gruppenarbeit mit den KollegInnen; die Sozialform in der Konferenz variiert und ALLE haben Gelegenheit sich einzubrin-gen.
6. Wir suchen (und finden) erfahrene Fortbildner für Moderation und Konferenzarbeit an Schulen und organisieren eine Veranstaltung für alle Konferenzleitungsteams der Stadt.
7. Wir holen uns Unterstützung durch Moderatoren, die die Gesamt-konferenz von Herbst 1995 bis Winter 1996 begleiten. Das beob-achtete Objekt verändert sich unter dem Blick der Beobachter.
8. Wir bereiten die Konferenz mit den Moderatoren vor: Kalkulation der Zeit, Bedenken der Sozialform, im voraus überlegen, wessen Inter-essen berührt werden können usw.
9. Im Anschluss an die Konferenz werten wir sie aus, zunächst mit den Moderatoren, später ohne. „Wann haben Sie sich in der Konferenz wohl gefühlt?“ Die Nachbesprechung hat sich sehr bewährt; es wer-den auch gleich Notizen zur Planung der nächsten Konferenz ge-macht.
10. Wir klären die Rollen aller Beteiligten in der Gesamt-konferenz.
11. Wir wählen das Team (drei oder vier Mitglieder) jeweils auf ein Jahr zum Schuljah-reswechsel. Es gibt Konti-nuität, aber auch neue Im-pulse.



## 5. Kleine Fabel

Von Arthur Schopenhauer gibt es eine - zoologisch vermutlich nicht ganz korrekte - aber dennoch instruktive Geschichte über Stachelschweine im Winter. Ihnen ist kalt, das drängt sie zueinander. Schmerzhaft spüren sie die Stacheln der Anderen, so gehen sie wieder auf Distanz. Nach einigem Experimentieren finden sie den richtigen Abstand heraus, um es bei erträglichem Schmerz einigermmaßen warm zu haben. Schopenhauer knüpft an dieses schöne Bild einige wenig optimistische Betrachtungen.

Und wenn jetzt bei den Stachelschweinen zwei Hausschweine von der Stallbegleitforschung vorbeikämen und ihnen die Vorteile intensiverer Kooperation anpreisen, die heize mächtig ein? Die Stachelschweine grunzen nur, sie haben ihre Erfahrungen.



*(nach S. Steinberg)*

## 6. Kooperation zwischen Regel- und Sonderschule?

### 6.1. Vorspeise

Bis zum Jahre 1985 gab es in Bremerhaven drei durchgängige Schulen für Lernbehinderte von den Klassen 1 bis 9.

Der mittlere Schulstandort, die Hermann-Löns-Schule wurde zum 01.08.1985 als schulorganisatorische Einheit aufgelöst.

Gleichzeitig wurden die Unter- und Mittelstufenklassen der Sonderschulen (1) (Klassen 1-6) an drei Standorten (Fritz-Reuter-Schule, Deichschule, Friedrich-Ebert-Schule) Grundschulen zugeordnet und dort unter jeweils eine gemeinsame Leitung gestellt.

Oberstufenklassen der Schule für Lernbehinderte blieben somit nur an 2 Standorten erhalten, der Christian-Andersen-Schule im Norden und der Wilhelm-Busch-Schule im Süden.

In einem Schreiben des damaligen Stadtrates und Schuldezernenten, Herrn von Hassel, „Die Bremerhavener Schulen im Übergang zu den 90er Jahren“ heißt es: „Sie (die Oberstufenklassen) sollen dort mit Sek.- I-Schulen kooperieren, und zwar die Christian-Andersen-Schule mit der Gaußschule II, die Wilhelm-Busch-Schule (mit einer möglichen späteren Verlagerung dorthin) mit der Schule an der Georg-Büchner-Straße in unmittelbarer Nähe der Gewerblichen Lehranstalten.“

Dieser vage formulierte Kooperationsauftrag wurde seinerzeit nicht an die Kollegien herangetragen, zumindest kann sich daran heute niemand mehr erinnern.

Er wäre sicherlich auch schwer zu erfüllen gewesen zwischen zwei Schulen, die 2 km voneinander entfernt liegen, die in der Vergangenheit keinerlei sachliche oder pädagogische Berührungsf lächen hatten und deren Kollegien sich nicht einmal kannten.

So blieben die 2 Oberstufen der SFL erst einmal Restschulen im mehrfachen Sinne:

Sie blieben übrig von 3 durchgängigen Schulen, mit nur 5 bzw. 8 Schulklassen waren sie als selbständige Einheiten zu klein, die Kollegien ausgedünnt und sie standen, insbesondere die Wilhelm-Busch-Schule, räumlich isoliert in der Bremerhavener Schullandschaft auf den grünen Wiesen.

Im Kollegium der Wilhelm-Busch-Schule breitete sich Endzeitstimmung aus.

Vor 1985

1. 8. 1985



ab 1985

Der Wunsch nach räumlicher Anbindung an ein Sek I-Zentrum erschien als Ausweg - Auflösung der Schulen für Lernbehinderte und Integration der SchülerInnen in Regelschulen galt auf dem Hintergrund der schon damals bestehenden Sparzwänge und der „Aufnahmebereitschaft“ der Regelschulkollegien als illusionär.

Zu der „möglichen späteren Verlagerung“ der Wilhelm-Busch-Schule an die Schule an der Georg-Büchner-Straße, von der Herr von Hassel bereits gesprochen hatte, kam es dann zum Schuljahresbeginn 1991. Zuvor waren auch andere Standorte im Gespräch.

Ein Sek I-Zentrum in Lehe, an dem die Raumkapazität ausreichend gewesen wäre, wehrte die räumliche Zuordnung offen mit der Begründung ab, dass man keine Zusammenarbeit mit einer Schule für Lernbehinderte wolle (sechs Jahre später sollte dort die erste durchgehende gymnasiale Abteilung Bremerhavens eingerichtet werden).

## 6.2. Es wird angerichtet...

Die Bedenken und der Widerstand des Kollegiums der Schule an der Georg-Büchner-Straße dagegen artikulierten sich nicht öffentlich. Intern wurde heftig diskutiert; einer großen Zahl von Kolleginnen und Kollegen war das Schulzentrum, das die Schule an der Georg-Büchner-Straße sich mit einer Berufsschule und einer Gymnasialen Oberstufe teilte, ohnehin schon unübersichtlich genug; weshalb dann eine weitere und als schwierig eingeschätzte Schülergruppe aufnehmen? Auszug aus dem Protokoll der Gesamtkonferenz:

*Nach intensiver Diskussion wurde folgender Antrag gestellt und ein Votum abgegeben: Wer befürwortet die räumliche Veränderung der Wilhelm-Busch-Schule an die Schule an der Georg-Büchner-Straße?*

*Es stimmten mit Ja: 4*

*Nein: 15*

*Enthaltungen: 11*

Trotzdem von der damaligen Schulleitung nur eine räumliche Veränderung der Sonderschule avisiert wurde, kam es zu einer klaren Ablehnung; die Unsicherheit des Kollegiums zeigte sich in der großen Zahl der Enthaltungen. In die behindertenfeindliche Ecke wollte man sich aber auch nicht stellen, und so heißt es in einem abschwächenden Protokollzusatz:



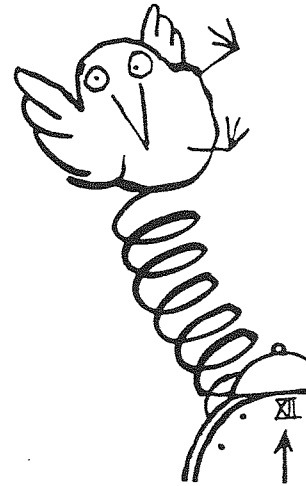
8. 4. 1991

*Dieses Votum kam auf der Grundlage vielfältiger Bedenken zustande. Wir akzeptieren die Entscheidung des Kollegiums der Wilhelm-Busch-Schule.*

Die Folgen: Die Schule an der Georg-Büchner-Straße hieß „Georg-Büchner-Schule II“ und, schwerwiegender, ab diesem Zeitpunkt beherbergte sie die ehemalige Wilhelm-Busch-Schule, jetzt Georg-Büchner-Schule I, als eigenständige Schule.

Der räumlichen Zusammenlegung dieser Schulen waren lediglich ein politischer Beschluss und die formale Bestätigung durch die schulischen Gremien (Schulkonferenzen) vorausgegangen. Inhaltlich war dieser Schritt überhaupt nicht und organisatorisch nur sehr unzureichend abgesichert.

8 / 1991



### 6.3. Bauchgrimmen

Es gab nicht eine gemeinsame Konferenz der beiden Kollegien, einen Gedankenaustausch hatte es bis dahin nicht gegeben. Zwei sich völlig unbekannte Kollegien trafen aufeinander.

Das Kollegium der Georg-Büchner-Schule I fühlte sich getäuscht:

Aus einer voll eingerichteten Schule mit großen Klassen- und Differenzierungsräumen sowie sämtlichen Fachräumen und Sport/Schwimmbhallen, zog es in ein riesiges Schulzentrum, in dem es neben einem Klassenraum in normaler Größe lediglich durch nachträgliche Umbaumaßnahmen verkleinerte Räume (aus 2 mach 3) sowie einige Sammlungsräume vorfand, in denen jetzt unterrichtet werden sollte.

Fachraumunterricht war ab sofort für die lernbehinderten Schüler nicht mehr vorgesehen, der Arbeitslehreunterricht sollte in den auf Berufsausbildungsbedürfnisse zugeschnittenen Räumen der angrenzenden Gewerblichen Lehranstalten stattfinden, der Sportunterricht in den jetzt 2 km entfernten Hallen der Fritz-Reuter-Schule.

Außer dass nun eine neue Schule die zuvor freigemachten Räume einer anderen Schule besetzte, gab es keinerlei Zusammenhang.

Ein Kooperationsauftrag war (wohlweislich und entgegen der Absichtserklärung von Hassels vom Frühjahr 1986) den Schulen nicht erteilt worden.

Schuljahr 1991 / 92

## 6.4. Die Rolle der Köche

Die Schulleitungen, unter deren Mitarbeit die Zusammenlegung der Schulen stattgefunden hatten, fanden sich in einer ambivalenten Situation wieder: einerseits war, zumindest vordergründig, ein im politischen Feld erteilter Auftrag erfüllt; andererseits mussten sie die damit verbundenen widrigen Umstände erklären und rechtfertigen. Das war - zumindest gegenüber dem Kollegium der Schule für Lernbehinderte - eine kaum zu bewältigende Aufgabe. Der alltägliche Frust, die Klagen, die Sehnsucht nach dem Status quo ante waren zu groß, um locker bleiben zu können.

Nach gut einem Jahr schied der Schulleiter der Georg-Büchner-Schule I aus Krankheitsgründen aus dem Dienst aus.

Auch an der Georg-Büchner-Schule II hatte sich ein Wechsel in der Schulleitung ergeben.

Die Situation war jetzt anders: Die neuen Schulleiter mussten nicht etwas vertreten oder rechtfertigen, das sie nicht selbst verzapft hatten. Sie konnten die Situation auf- und angreifen und standen so der Haltung der Kollegien näher.

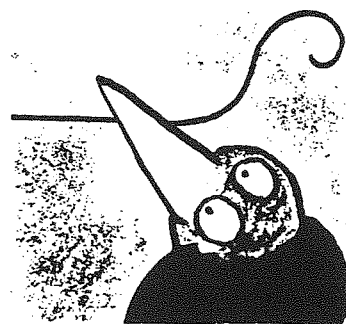
Natürlich war dadurch noch keines der räumlichen oder organisatorischen Probleme gelöst. Aber zumindest die Rollen waren klar verteilt: Der GB I Schulleiter musste fordern, der GB II-Schulleiter verteidigen.

Beide standen unter dem jeweils unterschiedlichen Erwartungsdruck ihrer Kollegien: die GB I brauchte mehr und größere Räume und Fachraumzeiten, die GB II hatte schon zusammenrücken müssen, Wunschstundenpläne für Klassen und KollegInnen konnten nicht mehr geschmiedet werden bei 100%iger Fachraumbelegung. Noch mehr durfte man sich nicht nehmen lassen.

Dünnes Eis also, wäre es dumm gelaufen, hätten zermürbende Machtkämpfchen ohne Ende aus dieser Situation resultieren können. Aber wegen eines gewissen Außendrucks - schließlich gab es ja noch weitere Schulen im Zentrum, denen gegenüber durchaus gemeinsame Interessen zu behaupten waren, und für das Schulamt galt Ähnliches - und nicht zuletzt aufgrund persönlicher Sympathie trauten wir einander; die Büchner I ging von einem starren Forderungskatalog ab, und die Büchner II machte im Rahmen des Möglichen Fachräume frei. Das gegenseitige Vertrauen der Schulleiter wuchs, und in dieser Phase dachten wir, es müsse doch mehr Gemeinsames möglich sein und so

9 / 1992

1992 / 93

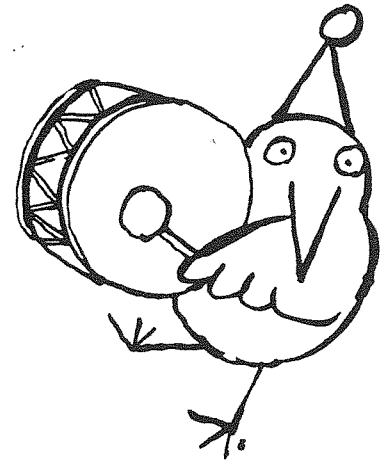


1 / 1995



reizte uns das Kooperationsprojekt der Schulbegleitforschung.

Zumal langsam und allmählich wahrgenommen wurde, dass vieles sich auch ohne aktives Zutun der Lehrerinnen und Lehrer änderte: Die SonderschülerInnen wurden „normaler“, Verhaltensauffälligkeiten und Tics waren zunehmend seltener zu beobachten: sie lernten Verhaltensmodelle, die nicht in erster Linie durch Grobheit oder Gewalt gekennzeichnet waren. Sonderschüler, die vor kurzer oder längerer Zeit von ihren RegelschulfreundInnen getrennt worden waren, trafen diese jetzt wieder, Freundschaften lebten wieder auf, neue entstanden. Einzelne Regelschulkollegen fragten ratsuchend den sonderpädagogischen Sachverstand ab, einzelne SonderschülerInnen wechselten - zunächst auf Probe, dann manchmal auch endgültig - in das Regelschulsystem. Unsere schulinternen Lehrerfortbildungen wurden als offen für das jeweils andere Kollegium angeboten und die Angebote wurden von beiden Seiten genutzt. Einige wenige KollegInnen beider Schulen machten als teilabgeordnete LehrerInnen neue Lehr- und Lernerfahrungen.



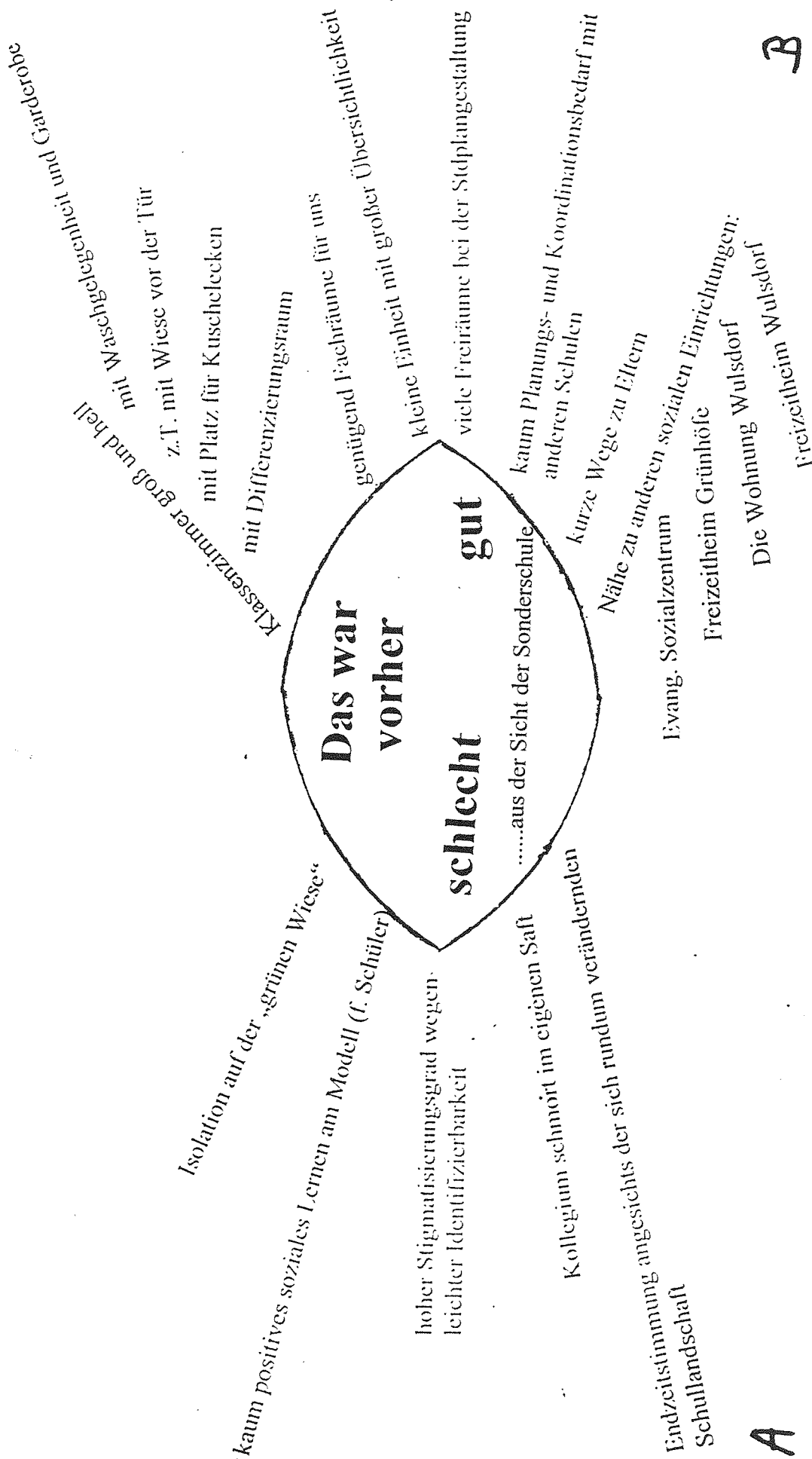
## 6.5. Der Brei, der keiner ist

Doch wir mussten auch lernen, dass Kooperationsanregungen „von Oben“ wie der Vorschlag eines gemeinsamen Arbeitslehreunterrichts (Hauptschule und Sonderschule) - wir hatten dazu eine Hospitation am Schulzentrum Willackedamm organisiert - vor allem in der Regelschule auf Ablehnung stieß - so als wolle der Kooperationsauftrag sich durch die Hintertüre der Schulbegleitforschung hereinschleichen. Da im Prozess der Zusammenführung der Schulen nicht immer offen agiert worden war, war das nun greifbare Misstrauen recht erklärbar. Dass inzwischen die Integration von Lernbehinderten in Förderzentren (ohne die Bereitstellung der notwendigen Mittel respektive Lehrerstunden) im Schulgesetz stand, machte die Situation nicht einfacher. So konnten wir nicht mehr recht ausmachen, was wir da forschend begleiteten, hatten daher Skrupel wegen der Stundenentlastung und gaben diese zurück, ohne aus der Gruppe auszuschneiden. Nun konnten wir ohne Erfolgsdruck mit größerer Gelassenheit darauf schauen, was sich entwickelte.

Schuljahr 1996 / 97

Schuljahresbeginn  
1996 / 97

## 6.6. Mindmaps



(Legende: Wenn die drei Mindmaps „Aus der Sicht der Sfl.“ so aneinander gelegt werden, dass sich die Buchstaben A und A sowie B und B gegenüberstehen, werden manche Bezüge unmittelbar sichtbar)

## 7. Was hat Kooperation mit Musik zu tun?

Kooperation hat viele Gesichter oder Klänge -  
jede Art der Kooperation ist anders.  
Wie etwa im musikalischen Zusammenspiel  
der drei Gitarren von Paco de Lucia,  
Al die Meola und John McLaughlin:

die eine kann für  
die rhythmische Unterfütterung sorgen,  
damit die andere mit Solopassagen glänze;

oder jede macht ihren eigenen Lauf,  
sie überlagern sich gegenseitig  
und schaffen ein gewaltiges Klanggebäude;

eine kann der anderen Echo sein  
und ihrerseits das Echo ausarbeiten,  
bis die dritte das Echo des Echos übernimmt  
und es weitergestaltet;

oder sie spiegeln das Thema möglichst identisch,  
nur noch unterschieden durch die Eigenheiten  
ihrer Handwerkszeuge (Flamenco-, el. verst.  
Akustik- oder E-Gitarre);

wenn dann die Impulse nicht gegeneinander gesetzt,  
sondern ineinandergreifend oder verwoben sind,  
dann ergibt das die feineren und die feinsten Muster.

Schwer ist zu sagen, ob diese unterschiedlichen Stufen  
des Zusammenspiels etwas mit unterschiedlicher Qualität  
der Zusammenarbeit zu tun haben.

(Warum sollte man es auch bewerten?)

Beim musikalischen Zusammenspiel gibt's da jedenfalls  
keine Zwangsläufigkeit.

Es mag auch die Frage gestellt werden, ob ein so perfektes  
Zusammenspiel auch möglich wäre, wenn die Interpreten  
nicht das gleiche Instrument benutzen würden.

Überhaupt gefällt mir der Begriff des Zusammenspiels  
besser als der der Zusammenarbeit,  
weil dieser Begriff die Art und Weise eher trifft,  
in der Kooperation stattfinden sollte,  
in spielerischer nämlich, auch wenn das Ganze Arbeit ist  
- und es ist ganze Arbeit!

**Life is just a game** - and there are many ways to play it -  
and all you do is true (Stanley Clark)

# PROJEKT 47

## *Kooperation*

*Richten Sie Ihre Fragen bitte an*

Ingrid Müller  
SZ Geschwister-Scholl, LSH  
Walter-Kolb-Weg 2  
**27568 Bremerhaven**



0471-590-2501