

Fächerübergreifender Unterricht in der Profioberstufe der Max-Brauer-Schule

1. Einleitung

In der neu entfachten bildungspolitischen Debatte nimmt die Oberstufe aus zwei Gründen eine besondere Stellung ein:

- Zum einen ist sie durch die bundeseinheitlich normierten Anforderungen des Abiturs („Normbücher“) die am deutlichsten reglementierte Schulstufe. Dieses hohe Maß an Reglementierung wird vor allem von denjenigen als Problem erfahren, die sich um schulische Reformen auf der Ebene der einzelnen Schule bemühen.
- Zum anderen ist das Kurssystem der Oberstufe die teuerste Phase der schulischen Ausbildung. In einer Zeit, in der Bildungs- und FinanzpolitikerInnen angesichts leerer öffentlicher Kassen nach Einsparmöglichkeiten suchen, fällt ihr Blick daher oftmals zuerst auf die Oberstufe.

Aus diesen Gründen wird momentan auch in der Kultusministerkonferenz heftig um die zukünftige Gestaltung der Oberstufe gestritten (vgl. z.B. Wernstedt 1994, Raab 1994). Während die CDU-regierten Länder eine Lösung anstreben, bei der möglichst das Kurssystem durch die Wiedereinführung eines Klassenverbandes abgelöst wird, mindestens aber die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch als Kernfächer mit hohen Belegauflagen festgeschrieben werden, setzt sich die Mehrheit der SPD-regierten Länder für Lösungen ein, die das starre Kurssystem flexibler gestalten und insbesondere fächerübergreifenden und projektorientierten Unterricht ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund bekommt der Schulversuch „Profioberstufe“, den das Land Hamburg bei der Kultusministerkonferenz angemeldet hat, eine besondere Bedeutung: Denn im Rahmen dieses Schulversuches wird eine alternative Organisationsform innerhalb des Kurssystems erprobt, um fächerübergreifenden Unterricht zu ermöglichen (vgl. Goetsch/Schnack 1994).

Der eigentliche Beginn des Schulversuches liegt drei Jahre zurück. Unzufrieden mit den Lern- und Organisationsformen der Oberstufe begannen ca. 20 KollegInnen der Hamburger Max-Brauer-Schule darüber nachzudenken, wie mehr Selbständigkeit, Interdisziplinarität und Lebensnähe im Unterricht der Oberstufe verwirklicht werden können (vgl. v. Ilseman 1994a). Im Rahmen des Kurssystems waren nur in kurzen Phasen Unterrichtsformen möglich, in denen die SchülerInnen eigenständig und selbstverantwortlich unter Aufhebung der Fächergrenzen an übergreifenden Problemen arbeiten konnten. Vor allem aber waren die Lehrerinnen und Lehrer an neuen Erfahrungen interessiert; sie wollten endlich gesamtschulspezifische Arbeitsformen wie z. B. Teamarbeit und epochales Lernen, die sie aus der Sekundarstufe I gewohnt waren, auch in der gymnasialen Oberstufe zur Geltung bringen.

Dabei konnten sie sich auf Erfahrungen aus projektorientierten Unterrichtseinheiten, wie z. B. einem Renaissance- und einem Statistikprojekt (vgl. v. Ilseman u.a. 1993; Goetsch 1993), stützen. Darüber hinaus orientierten sie sich an einem Bildungsbegriff, wie ihn Wolfgang Klafki über epochaltypische Schlüsselprobleme definiert hat (Klafki 1991). Am Ende der zweijährigen Vorbereitungsphase, während der vierzehntägig Sitzungen und mehrere Wochenendseminare stattfanden, hatten sie das Konzept einer Profi-Oberstufe entwickelt.

Mit diesem Strukturmodell ließen sich die Vorteile fächerübergreifenden Lernens mit einer geringen Einschränkung der Wahlmöglichkeiten für die SchülerInnen verbinden. Dieses Modell steht weitgehend im Einklang mit den KMK-Beschlüssen und der in Hamburg geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe (APOGyO).

Der Unterricht in der Profileroberstufe begann mit dem Schuljahr 1993/94. Mittlerweile bereiten sich die SchülerInnen des ersten Jahrgangs auf das Abitur vor, und der zweite Jahrgang hat bereits das erste Semester absolviert. Im folgenden will ich deshalb nach einer kurzen Darstellung der Organisation der Profileroberstufe (2. Abschnitt) vor allem auf die ersten Erfahrungen der LehrerInnen und der SchülerInnen mit fächerübergreifendem Unterricht in der Profileroberstufe eingehen (3. Abschnitt).

2. Die Organisation der Profileroberstufe

2.1 Die Profile

Die neugestaltete Oberstufe bietet ab Klasse 12 die folgenden Kurskombinationen als „Profile“ an (vgl. Graphik 1):

- *Umwelt*: Dazu gehören die Leistungskurse Erdkunde und Biologie, sowie die Grundkurse Religion (2 Jahre) und Physik/Chemie (je 1 Jahr).
- *Sprachen und Kulturreichhaltigkeit (SpuK)*: Dazu gehören die Leistungskurse Englisch oder Spanisch und Geschichte sowie die Grundkurse Religion und Musik (2 Jahre) und eine weitere Fremdsprache nach Wahl.
- *Kommunikation*: Dazu gehören die Leistungskurse Deutsch und Kunst, sowie die Grundkurse Philosophie (2 Jahre) und Informatik/Mathematik (je 1 Jahr).

Die Profile können von den Schülerinnen und Schülern nur als Block gewählt werden. Jedes Profil hat ein Stundenvolumen von etwa 15 Stunden/Woche; die übrigen Stunden können die SchülerInnen unter Berücksichtigung der KMK-Bestimmungen frei wählen:

In der Vorbereitungsphase wurden auch andere Kurskombinationen durchgespielt, jedoch gaben schließlich die folgenden Argumente den Ausschlag für die Zusammenstellung dieser Fächer zu diesen Profilen:

- Jedes der genannten Profile thematisiert zentrale gesellschaftliche Probleme, deren interdisziplinäre Bearbeitung für unsere Zukunft von existentieller Bedeutung ist. Den SchülerInnen soll die Möglichkeit eröffnet werden, einen „Schlüssel zur Welt“ zu finden; sie sollen Mut und Kompetenz entwickeln, um handelnd zur Lösung dieser Probleme beizutragen.
- Die Max-Brauer-Schule liegt in einem Stadtteil, der allen Profilen vielfältige Erfahrungs- und Handlungsperspektiven bietet. Zahlreiche Initiativen und Institutionen bieten Möglichkeiten für eine kontinuierliche Zusammenarbeit in gemeinsamen Projekten. Und: Die Schule mit SchülerInnen 30 verschiedener Muttersprachen befindet sich in einem sehr lebendigen Stadtteil, in dem Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft, Alters- und Schichtzugehörigkeit, unterschiedlichen Glaubens und politischer Einstellungen leben und ihre verschiedenen Lebensentwürfe realisieren.
- Alle Profile bieten den SchülerInnen umfangreiche Gelegenheiten für selbständiges Forschen und Handeln.

Eine wichtige Voraussetzung für fächerübergreifendes Lernen ist eine entsprechende Unterrichtsorganisation. Diese wird durch einen Stundenplan gewährleistet, der die 15 Profilstunden in drei zusammenhängende fünfstündige Blöcke an drei verschiedenen Tagen aufteilt (vgl. Graphik 2). So sind sowohl längere Exkursionen und Erkundungen außerhalb der Schule als auch fächerübergreifendes Lernen über längere Zeiteinheiten möglich.

2.2 Die Koordinationsstunde

Die vier KollegInnen, die in den jeweiligen Profulfächern unterrichten, erhalten für die gemeinsame Planung der Profilarbeit je eine Koordinationsstunde. Diese gemeinsame Stunde ist fest in die LehrerInnenstundenpläne eingebaut. Die Koordinationsstunden wie auch die Entlastung für die Mitarbeit im Planungsausschuß (s. 2.3) werden über eine zusätzliche Lehrerstelle finanziert, die der Profiloberstufe als KMK-Schulversuch von der Hamburger Schulbehörde zur Verfügung gestellt wurde.

In der Koordinationsstunde wird vor allem der vorausgegangene Unterricht reflektiert und der bevorstehende Unterricht geplant. Zugleich wird häufig über einzelne SchülerInnen beraten.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen durchgehend, daß diese eine gemeinsame Stunde pro Woche bei weitem nicht ausreicht, um die vielfältigen und neuartigen Aufgaben im Zusammenhang mit der Konzeption fächerübergreifenden Unterrichts angemessen zu erfüllen. Das hat in allen Profilen dazu geführt, daß zusätzliche Termine am Nachmittag oder während der Ferien vereinbart worden sind.

2.3 Der Planungsausschuß

Der Planungsausschuß hat sich aus der Gruppe derjenigen Lehrerinnen und Lehrer entwickelt, die die Profiloberstufe im Rahmen eines schulinternen Seminars des Hamburger Instituts für Lehrerfortbildung (IfL) konzipiert hatte. Bereits im Schuljahr 1992/93 hatte ein Planungsausschuß regelmäßig getagt, um die Profiloberstufe inhaltlich und methodisch vorzubereiten. Zu diesem Zeitpunkt bestand er im wesentlichen aus den TutorInnen des damaligen Jahrganges 11, also den LehrerInnen des zukünftigen ersten Profijahrganges. Heute hat der Planungsausschuß die Aufgabe, die einzelnen Aktivitäten der Profile zu koordinieren und mit den sonstigen Aktivitäten in der Schule abzustimmen. Darüber hinaus werden in diesem Gremium grundlegende Themen wie z.B. Leistungskontrollen und Projektzeiten erörtert. Damit hat der Planungsausschuß im wesentlichen die Funktion, die Rolff (1993, 169) der Steuergruppe in größeren Reformvorhaben zuweist: Er koordiniert die verschiedenen Interessen und evaluiert die bisherigen Erfahrungen.

An den Sitzungen des Planungsausschusses nehmen neben der Abteilungsleiterin der Oberstufe je ein/e Lehrer/in aus jedem der mittlerweile sechs Profile teil. Darüber hinaus arbeiten zwei weitere Kollegen aus der Initiativgruppe sowie die wissenschaftlichen Begleiter regelmäßig im Planungsausschuß mit.

Die Sitzungen des Planungsausschusses finden im zweiwöchigen Rhythmus statt. Sie dauern im Normalfall etwa zweieinhalb Stunden. In den ersten Monaten des ersten Profijahrganges äußerten viele der Beteiligten zunehmend Unmut über das aus ihrer Sicht übervolle Programm auf den Planungsausschußsitzungen und die daraus resultierende Hektik. Die Abteilungsleiterin der Oberstufe war nach eigenem Bekunden froh über dieses kollektive Koordinationsgremium und neigte dazu, den Planungsausschuß mit Aufgaben der Schulleitung zu überfrachten. Nach ungefähr drei Monaten kam es schließlich zu einer von einem Mitglied der Begleitgruppe moderierten Krisensitzung, auf der die Ursachen für die Überlastung des Planungsausschusses herausgearbeitet und klare Vorgaben bzw. Regeln für zukünftige Sitzungen festgelegt wurden. So wurde zum Beispiel festgelegt,

- daß vor dem Beginn jeder Sitzung der Protokollant/die Protokollantin der letzten Sitzung zugleich die Leitung der bevorstehenden Sitzung gemeinsam mit der Oberstufenkoordinatorin durch die Entwicklung eines Tagesordnungsvorschlags inklusive Zeitplan vorbereitet,
- daß am Beginn jeder Sitzung die ProfillehrerInnen einander über die Arbeit informieren

- daß jeder größere Tagesordnungspunkt von einzelnen oder einer Gruppe vorbereitet sein muß und
- daß am Ende einer jeden Sitzung ein Feedback stattfinden soll, in dem die Teilnehmenden ihre Wahrnehmung der vorausgegangenen Sitzung schildern.

Mit Hilfe dieses Reglements wurden die Sitzungen kürzer, effektiver und verliefen für die meisten der Beteiligten oft sehr zufriedenstellend.

Mit dem Planungsausschuß ist es den KollegInnen der MBS gelungen, ein überaus handlungsfähiges und effektives kollektives Koordinationsgremium einzurichten, ohne das die Realisierung der Profiloberstufe meiner Ansicht nach kaum möglich wäre. Im Planungsausschuß laufen die in den verschiedenen Profilen gesponnenen Fäden zusammen und werden konstruktiv miteinander verknüpft. Das Klima während der oft kontroversen Diskussionen ist von Kompromißbereitschaft und 'fröhlicher' Sachlichkeit geprägt; die Diskussionen werden in der Regel durch einen kleinen Ausschuß vorbereitet und entscheidungsorientiert geführt. Die Ergebnisse der Planungsausschußsitzungen werden über das Protokoll und in den Koordinationsstunden der einzelnen Profile an die nicht im Planungsausschuß vertretenen KollegInnen weitergegeben.

2:4 Lehrer-Schüler-Arbeitskreis

Im letzten halben Jahr der Planungsphase ist ein Schüler-Lehrer-Arbeitskreis eingerichtet worden, über den die Schülerinnen an der Planung beteiligt werden sollten. Dieses Gremium tagt unregelmäßig und wurde zunächst nur von sehr wenigen SchülerInnen besucht. Dementsprechend waren die von ihm ausgehenden Impulse in der Anfangszeit von geringer Bedeutung.

Nachdem aber die SchülerInnen des ersten Jahrganges dem nachfolgenden Jahrgang ausführlich über ihre ersten Erfahrungen mit dem Profilunterricht berichtet hatten, gewann der Schüler-Lehrer-Arbeitskreis an Bedeutung. Die SchülerInnen begannen zu erkennen, daß der Schüler-Lehrer-Arbeitskreis ein wichtiges Gremium der Schülermitbestimmung werden kann und nutzten es zunehmend. Mittlerweile sind durch den Schüler-Lehrer-Arbeitskreis wichtige Entscheidungen zum Beispiel zur Wahl der TutorInnen oder zum Ausgleich von Härten bei der Raumverteilung deutlich beeinflusst worden.

2.5 Tutorengruppen

Neben den Profilgruppen haben sich die SchülerInnen in Tutorengruppen zusammengeschlossen. Diese Gruppen sind nicht identisch mit den Profilgruppen; in ihnen befinden sich SchülerInnen aus mehreren oder auch allen Profilen. Die TutorInnen sind ausnahmslos Lehrerinnen und Lehrer, die auch in Profilmächern unterrichten. In den Gruppen werden persönliche Probleme der SchülerInnen erörtert, organisatorische Fragen diskutiert, die den gesamten Jahrgang betreffen und Ausflüge, Theaterbesuche usw. unternommen.

Es hat während der Planungsphase eine heftige Diskussion um die Frage gegeben, ob man nicht auf die Tutorengruppen verzichten kann angesichts der Tatsache, daß die Profilgruppen einen klassenähnlichen Sozialverband bilden, in dem die LeistungskurslehrerInnen eine der Klassenlehrer/in vergleichbare Stellung haben. Die BefürworterInnen der TutorInnengruppen argumentierten,

- daß über diese Gruppen der Kontakt zwischen den Profilen verbessert werden könne,
- daß möglicherweise nicht jede Schüler/in in seinen/ihren LeistungskurslehrerInnen die geeigneten AnsprechpartnerInnen finde und
- daß es für die LehrerInnen eine sinnvolle Ergänzung sei, auch mit SchülerInnen aus anderen Profilen engeren Kontakt zu halten.

Die Diskussion um den Sinn von TutorInnengruppen hält zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch an; sie wird möglicherweise in jedem neuen Profilarbeitsjahr geführt werden müssen.

2.6 Die Profilarbeitszeit

Im ersten Jahr der Profilarbeitszeit wurde deutlich, daß insbesondere die fünfständigen Leistungskurse im Übermaß durch organisatorische Aufgaben, die im Zusammenhang mit dem Profil stehen, in Anspruch genommen wurden. Aus diesem Grund ist mit Beginn des zweiten Jahres eine Profilarbeitszeit von einer Stunde pro Woche eingerichtet worden. In dieser Stunde können SchülerInnen und eine Leistungskurslehrerin/ein Leistungskurslehrer gemeinsam über organisatorische und planerische Fragen beraten und entscheiden. Die Einrichtung dieser Profilarbeitszeit stellt eine erhebliche Entlastung insbesondere der KollegInnen aus den Leistungskursen dar.

2.7 Die Begleitkommission

Um der Profilarbeitszeit Rat und Hilfe durch externe Fachleute zu sichern, hat die Max-Brauer-Schule eine Begleitkommission berufen, in der sowohl Wissenschaftler (Prof. Dr. Ludwig Huber, Bielefeld; Prof. Dr. Herbert Gudjons, Dr. Johannes Bastian, beide Hamburg) als auch Berater für die einzelnen Profile vertreten sind. Außerdem sind zwei VertreterInnen der Schulaufsicht und ein erfahrener Mitarbeiter des Hessischen Kultusministeriums (Gerold Becker) Mitglieder der Begleitkommission. Die Profilarbeitszeit ist durch einen Lehrer und einen Schüler aus jedem Profil vertreten.

In den halbjährlichen Beratungen der Begleitkommission steht jeweils ein Schwerpunktthema im Mittelpunkt, das für die Arbeit in der Profilarbeitszeit von besonderer Bedeutung ist. So standen bisher die Themen „Was sollen OberstufenschülerInnen leisten? Wie lassen sich Leistungen im fächerübergreifenden Unterricht bewerten?“ und „Schülerpartizipation“ auf der Tagesordnung.

Auch wenn die Begleitkommission kein unbedingt notwendiges Gremium der Profilarbeitszeit darstellt, so zeigt doch die Erfahrung der ersten vier Sitzungen, daß die Anregungen der Kommissionsmitglieder an vielen Stellen hilfreich sein können. Außerdem bieten die Kommissionssitzungen die ansonsten nicht so häufige Gelegenheit, das eigene Handeln ausführlich zu reflektieren.

3. Fächerübergreifender Unterricht in der Profilarbeitszeit

Eines der wichtigsten der Entwicklung der Profilarbeitszeit zugrundeliegenden Anliegen bestand darin, auch in der Oberstufe fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen zu ermöglichen. Damit greifen die Lehrerinnen und Lehrer der MBS einen Gedanken auf, der bereits seit einigen Jahren die Diskussion um innere Schulreform bestimmt: Wie läßt sich der oft von Fachsystematik bestimmte und damit von der Alltagswelt weit entfernte Oberstufenunterricht stärker an den realen Problemstellungen und den Erfahrungen der SchülerInnen orientieren? (vgl. dazu Gudjons 1992; Krause-Isermann u.a. 1994). Bereits in der Planungsphase haben die KollegInnen eine Stufenfolge von denkbaren Formen des fächerübergreifenden Unterrichts entwickelt:

- Der Fachunterricht läuft in den Kursen getrennt. Gemeinsam ist nur ein übergreifendes Semesterthema auf sehr allgemeiner Ebene.
- Der Fachunterricht läuft in den Kursen organisatorisch und personell getrennt, das Thema ist jedoch gleich bzw. ähnlich, die KollegInnen sprechen sich über Inhalte jeweils ab [...].
- Die Fächergrenzen werden teilweise aufgelöst (zeitlich und inhaltlich), die SchülerInnen arbeiten in Gruppen, zu zweit oder allein an klar strukturierten, zeitlich be-

grenzten Aufgaben in der Schule, die LehrerInnen fungieren als ModeratorInnen und BeraterInnen des Lernprozesses. Sie geben auch fachliche und inhaltliche Hilfestellung. Experten von außen werden eingeladen.

- Der Unterricht ist projektorientiert. Die Fächergrenzen sind organisatorisch aufgelöst. Die SchülerInnengruppen arbeiten innerhalb und außerhalb der Schule an ihren gemeinsam festgelegten Aufgaben. Die Rolle der LehrerInnen ist eine etwas distanziertere als oben.
- Es finden Projekte, Erkundungen und Exkursionen statt, die ein Lernen außerhalb der Schule ermöglichen. Die Projektphasen können sehr kurz sein (1-2 Tage) und sollen maximal 2-3 Wochen betragen" (u Ilsemann 1994b, S. 8).

Die ersten eineinhalb Jahre der Profiloberstufe haben gezeigt, daß diese Stufenfolge kaum geeignet ist, die Vielfältigkeit fächerübergreifender Arbeitsformen zu erfassen. So wird in dieser Hierarchie beispielsweise nicht deutlich, daß sich die verschiedenen Formen fächerübergreifenden Arbeitens nahezu beliebig miteinander kombinieren lassen. Auch ist eine Reihe von Zwischenformen denkbar, die eine einfache, lineare Kategorisierung nahezu unmöglich machen.

Die fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung in der Profiloberstufe beginnt damit, daß die vier jeweiligen Profilfächer in jedem Semester im Rahmen eines gemeinsamen Oberthemas arbeiten. Die Formulierungen dieser Oberthemen sind allerdings recht allgemein gehalten; sie müssen geeignet sein, sowohl den Anforderungen der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung" (EPA) als auch den geplanten Verbindungen zwischen den Profilfächern gerecht zu werden. Die folgende Tabelle nennt die jeweiligen Semesteroberthemen der drei Profile für die vier Semester der Profiloberstufe (vgl. auch u Ilsemann 1994b).

[Graphik 3] (Anm. Die Grafik fehlte auch im Originalheft)

Im Rahmen der genannten Oberthemen führen die LehrerInnen der einzelnen Profile am Beginn jedes Semesters teilweise unter Beteiligung der SchülerInnen eine Grobplanung durch. In der Grobplanung wird festgelegt,

- welche Inhalte in den einzelnen Fächern behandelt werden sollen,
- wie diese Inhalte koordiniert werden sollen,
- in welcher Form die LehrerInnen kooperieren wollen,
- zu welcher Zeit projektorientierte Arbeitsphasen durchgeführt werden sollen und
- welche Formen der Leistungsüberprüfung und -bewertung zur Anwendung kommen sollen.

Auf der Grundlage dieser Grobplanung nehmen die einzelnen LehrerInnen im Laufe des Semesters die Feinplanung für ihre jeweiligen Unterrichtsfächer vor. Während des laufenden Semesters wird die Grobplanung während der Koordinationsstunden (s. 2.2) und gelegentlich auch in nachmittäglichen Treffen konkretisiert und den aktuellen Erfordernissen angepaßt. Dabei zeigt die Erfahrung der ersten Semester, daß die Ergebnisse der Grobplanung häufig nur einen vorläufigen Charakter haben. Hierfür lassen sich vielfältige Gründe ausmachen:

- Teilweise entwickeln die verschiedenen Kurse eine so starke Eigendynamik, z. B. Weil die Vorkenntnisse der SchülerInnen falsch eingeschätzt worden sind, daß geplante Verknüpfungsphasen nicht verwirklicht werden können. (vgl. hierzu auch Schnack 1994a, S. 31ff)
- Manchmal läßt sich die geplante Verknüpfung aus inhaltlichen Gründen nicht herstellen. Beispielsweise hat es sich gezeigt, daß sich im dritten Semester des Profils

„Umwelt“ eine Verknüpfung zwischen den Leistungskursen Biologie und Erdkunde zum Thema „Menschliches Verhalten in der Stadt“ kaum herstellen ließ, weil die SchülerInnen menschliches Verhalten kaum ohne Vorkenntnisse von tierischen Verhaltensweisen einschätzen konnten.

- An anderen Stellen war eine Verknüpfung aus methodischen Gründen schwierig. Insbesondere im Profil „Kommunikation“ erwies sich die Verbindung der Fächer Deutsch und Bildende Kunst an vielen Stellen als problematisch, weil sich die vielfältigen praxisorientierten Lernformen des Faches Bildende Kunst nur schwer mit den textorientierten Lernformen des Faches Deutsch vereinbaren ließen.
- Oftmals entstanden aus der gemeinsamen Arbeit während des Semesters neue Verknüpfungsmöglichkeiten, die spontan umgesetzt wurden. So fand am Ende des ersten Semesters im Profil „Sprache und Kulturreichhalt“ eine ursprünglich nicht vorgesehene einwöchige Projektphase zum Thema „Nazirock“ statt.

Aus dem Gesagten wird bereits deutlich, daß sich nach den bisher gesammelten Erfahrungen fächerübergreifender Unterricht nur sehr eingeschränkt langfristig planen läßt. In der langfristigen Planung läßt sich zumeist nur ein grobes Raster fächerübergreifender Unterrichtseinheiten oder auch nur gemeinsamer Oberthemen festlegen; die Arbeit der konkreten Verknüpfung geschieht dann recht zeitnah zum tatsächlichen fächerübergreifenden Unterricht in den dafür unentbehrlichen Koordinationsstunden. Insofern dürfte sich die Planung des fächerübergreifenden Unterrichts kaum von der Planung von Fachunterricht unterscheiden.

3.1 Anforderungen des fächerübergreifenden Unterrichts an die Lehrer

Die Unterschiede werden deutlich, wenn man die bei der Unterrichtsplanung zu bedenkenden Fragestellungen näher betrachtet. Das grundsätzliche Problem von fächerübergreifendem Unterricht in der Oberstufe besteht darin, ein ausgewogenes Wechselspiel zwischen fächerübergreifenden, problemorientierten Unterrichtsphasen und der Vermittlung fachimmanenter Grundwissens zu organisieren. Hier werden an die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer neuartige, hohe Anforderungen gestellt: Sie müssen in der planenden Vorwegnahme von Unterricht

- Arbeitsformen finden, die unter Zurückstellung ihrer eigenen Fachsozialisation eine Kooperation mit den KollegInnen aus anderen Fächern über Unterricht ermöglichen (kooperative Arbeitsformen)
- die Inhalte des eigenen Faches sinnvoll mit den Inhalten anderer Fächer verbinden (fächerübergreifende Inhalte)
- Methoden finden, mit denen sich fächerübergreifende Unterrichtseinheiten möglichst unter deutlicher Einbeziehung der SchülerInneninteressen gestalten lassen (schülerInnenorientierte Methoden).

Im folgenden will ich in aller Kürze auf die Anforderungen eingehen, vor denen die Lehrerinnen und Lehrer der Profileroberstufe in den Bereichen kooperative Arbeitsformen, fächerübergreifende Inhalte und schülerInnenorientierte Methoden stehen.

A. Kooperative Arbeitsformen

Die Arbeit im Team stellt ein wesentliches Element der Profileroberstufe dar. Da diese Arbeitsform in der Oberstufe bisher kaum praktiziert werden konnte, stellt sie die meisten der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer vor einige Probleme: Sie müssen kooperative Methoden der Unterrichtsvorbereitung finden und erlernen.

Generell hat es sich bewährt, die Koordinationsstunden (vgl. 2.2) für einen institutionalisierten Austausch zu nutzen: Die Lehrerinnen und Lehrer eines Profils informieren einan-

der über den gegenwärtigen Stand ihres jeweiligen Unterrichts, über besondere Ereignisse und über den Leistungsstand einzelner Schülerinnen und Schüler. Dieser Austausch gewährleistet, daß die Lehrerinnen und Lehrer sich in ihrem Unterricht jeweils auch auf die Gegenstände der anderen Fächer berufen bzw. diese voraussetzen können. Darüber hinaus werden im Gespräch über den jeweiligen Fachunterricht häufig auch zukünftige Kooperationsmöglichkeiten deutlich.

Die gemeinsame Unterrichtsplanung wird in den meisten Profilvergruppen auf der Grundlage von individuellen Vorüberlegungen durchgeführt, bei denen sich jeder einzelne der beteiligten Lehrer darüber Gedanken gemacht hat, was in seinem Fach zur Sprache kommen soll und welche Handlungsformen möglich sind (Derartige Vorüberlegungen lassen sich z. B. mit Hilfe von 'Projektskizzen' durchführen; vgl. Gudjons 1993, 5.253ff). Zu der Planungssitzung bringen dann alle KollegInnen die Ergebnisse ihrer jeweiligen individuellen Vorplanung sowie hilfreiche Materialien mit, und anhand der vorliegenden Inhalte und Methoden wird ein gemeinsamer Unterrichtsplan erstellt. Dabei hat es sich als hilfreich erwiesen, die jeweiligen Wünsche zu visualisieren (z.B. mit Hilfe von Karteikarten), da die Planenden sich auf diese Weise einen gemeinsamen Bezugspunkt schaffen (vgl. auch Schmid u.a. 1994).

Für Planungsprozesse in der Gruppe kann es hilfreich sein, externe Moderatoren hinzuzuziehen. So haben Vertreter des IfL, aber auch die Mitglieder der Begleitforschungsgruppe mehrfach Hilfestellung bei Planungssitzungen geleistet.

Insgesamt läßt sich sagen, daß die Lehrerinnen und Lehrer der Profileroberstufe in den ersten eineinhalb Jahren im Bereich der Kooperation einige Routine ausgebildet haben, daß dieser Bereich jedoch nach wie vor zu denjenigen Feldern zählt, auf denen sich die KollegInnen dringend zusätzliche Hilfestellung von außen erhoffen.

B. Fächerübergreifende Inhalte

Als ein bei der KMK angemeldeter Schulversuch ist die Profileroberstufe von der Verpflichtung entbunden worden, die Inhalte in der in den Hamburger Fachlehrplänen teilweise festgelegten Semesterabfolge zu unterrichten. Die Lehrerinnen und Lehrer sind bei der inhaltlichen Planung des Unterrichts lediglich an die Vorgaben der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur“ (EPA) gebunden, die von der KMK festgelegt worden sind, um eine Vergleichbarkeit des Abiturs in den verschiedenen Bundesländern zu gewährleisten. Sie bilden die Grundlage der jeweiligen Lehrpläne, ohne jedoch den Stoff auf einzelne Semester zu verteilen (zu den EPA vgl. Kultusministerkonferenz 1975 ff; Flitner 1976; Flitner/Lenzen 1977).

Die ersten eineinhalb Jahre der Profileroberstufe haben gezeigt, daß es auf der Ebene der Inhalte eine Fülle von Vernetzungsmöglichkeiten zwischen den jeweiligen Profulfächern gibt, und zwar in allen Profilen. Es ist den Lehrerinnen und Lehrern in der Planung kaum jemals schwergefallen, eine Vielzahl von sinnvollen Verknüpfungsstellen zu benennen. Probleme tauchten auf, wenn es darum ging, diese Verknüpfungsstellen auch zu realisieren. Hierfür sind verschiedene Gründe zu nennen:

- Das Problem der Synchronisation: Fächerübergreifende Unterrichtsphasen setzen oftmals voraus, daß bestimmte Fachinhalte in den jeweils beteiligten Unterrichtsfächern bereits erarbeitet worden sind. Da diese vorauszusetzenden Inhalte aus fachsystematischen Gründen manchmal nicht gleichgewichtig verteilt sind, kann es zum Problem werden, den passenden Zeitpunkt für eine Kooperation zu finden: Während das eine Fach schon jetzt in die fächerübergreifende Phase eintreten könnte, ist das andere Fach erst in drei Wochen so weit.

- Das Problem der fachspezifischen Arbeitsformen: Insbesondere im Profil „Kommunikation“ ist das Problem aufgetaucht, daß die Leistungskurse Deutsch und Bildende Kunst in arbeitsmethodischer Hinsicht teilweise schwer zu koordinieren sind: Während in Deutsch eher textorientiert gearbeitet wird, benötigt das Fach Bildende Kunst lange Praxisphasen, in denen das technische Vermögen geschult wird (z.B. Zeichnen, Malen, Fotografieren). Diese sehr unterschiedlichen arbeitsmethodischen Grundformen lassen sich teilweise nur schwer verbinden.
- Das Zeitproblem: Fächerübergreifende Arbeitsphasen sind oft sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung vergleichsweise zeitaufwendig. Die LehrerInnen stehen aber durch die EPA und das bevorstehende Abitur unter einem gewissen Druck, so daß geplante fächerübergreifende (vor allem: projektorientierte) Arbeitsphasen nicht realisiert werden.

Trotz dieser Probleme sind in den ersten eineinhalb Jahren viele fächerübergreifende Unterrichtsphasen realisiert worden. Die Verknüpfung der Inhalte des eigenen Faches mit den Inhalten anderer Fächer wird von den Lehrerinnen und Lehrern der Profileroberstufe durchweg als reizvoll empfunden, weil sie dadurch eine andere Perspektive auf ihre eigenen Fachkenntnisse gewinnen und motiviert werden, diese Kenntnisse zu erweitern, um sinnvolle Verknüpfungen herzustellen (vgl. Schnack 1994a, S.48 ff). Diese Perspektivverschiebung ist für die meisten so reizvoll, daß sie die Mehrbelastung, die durch die Arbeit der Vernetzung zumindestens zeitweise entstehen kann, in Kauf nehmen. Erst in der Zukunft wird sich zeigen, inwieweit dieser Mehraufwand durch die Ausbildung von Routine abgebaut werden kann.

Zusammengefaßt läßt sich sagen, daß sich auf der Ebene der Inhalte nach den bisher gemachten Erfahrungen eine Vielzahl von Verknüpfungsmöglichkeiten bietet, von denen sich die meisten (mit einiger hermeneutischer Begabung) bereits aus den vorhandenen Lehrplänen bzw. EPA ergeben. Von den drei hier diskutierten Anforderungsfeldern stellt der Bereich der Inhalte die Lehrerinnen und Lehrer der Profileroberstufe nach meinem Eindruck vor die geringsten Probleme.

C. SchülerInnenorientierte Methoden

Wenn die Lehrerinnen und Lehrer übergreifende Inhalte und Fragestellungen entwickelt haben, stehen sie vor der Frage, mit welchen Methoden und Sozialformen sich fächerübergreifendes Lernen im Unterricht verwirklichen läßt. Die Erfahrung der ersten eineinhalb Jahre zeigt, daß in der Profileroberstufe vor allem solche Methoden und Sozialformen zur Anwendung kommen, die den SchülerInnen selbständiges Handeln und praktische Tätigkeit abverlangen.

So wird in allen Profilen darauf Wert gelegt, daß die SchülerInnen und Schüler in die Planung des Unterrichts einbezogen werden und auf diese Weise eine größere Verantwortung für ihren Lernprozeß übernehmen. Die LehrerInnen des Profils „SpuK“ (1. Jg.) haben beispielsweise gute Erfahrungen damit gemacht, daß sie am Beginn des jeweiligen Semesters gemeinsam mit den SchülerInnen einen „roten Faden“ bzw. fächerübergreifende Leitfragen entwickelt haben, auf die dann im Verlauf des Semesters zurückgegriffen werden konnte.

In allen Profilen arbeiten die SchülerInnen verstärkt in Partnerarbeit oder in Gruppen. Sie führen vergleichsweise viele Erkundungen im benachbarten Stadtteil, aber auch in anderen Teilen Hamburgs durch und besuchen Museen, Fabriken und kulturelle Einrichtungen. Die „Kommunikations“-Profile der ersten beiden Jahrgänge haben phasenweise mit dem Deutschen Schauspielhaus und dem Hamburger Thalia-Theater kooperiert und sich dabei

mit der Entstehung einer Theaterinszenierung unter besonderer Berücksichtigung der Gestaltung des Bühnenbildes auseinandergesetzt.

Die weitestgehende Methode fächerübergreifenden und schülerorientierten Unterrichts stellen projektorientierte Arbeitsphasen dar. Gruppen von SchülerInnen setzen sich im Rahmen eines fächerübergreifenden Oberthemas mit speziellen Fragestellungen auseinander und stellen das Ergebnis ihrer Auseinandersetzung ihren MitschülerInnen vor (zum projektorientierten Unterricht vgl. Bastian/Gudjons 1993; Hänsel/Müller 1988; Einer u.a. 1991). In solchen Projektphasen wird nicht mehr in Fächern unterrichtet, sondern die beteiligten LehrerInnen stellen „ihre“ Stunden nahezu vollständig der selbständigen Gruppenarbeit zur Verfügung. Allerdings sind in der Profiloberstufe zumeist nicht alle Profilfächer gleichzeitig an derartigen Projektphasen beteiligt. Das Organisationsmodell bietet die Möglichkeit, diese Kooperation sehr flexibel zu gestalten. So haben im Profil Umwelt (1. Jg.) im ersten Semester zunächst die Leistungskurse Biologie und Erdkunde sowie der Grundkurs Religion zum Thema „Bodenökologie“ im Rahmen einer Projektphase zusammengearbeitet, während im Fach Physik lehrgangsartig unterrichtet wurde. Im weiteren Verlauf des Semesters wurde dann in den Fächern Erdkunde und Physik ein Projekt zum Thema „Klima“ durchgeführt. Dabei hat der Kollege des Leistungskurses lediglich drei seiner fünf Stunden für die gemeinsame Gruppenarbeit zur Verfügung gestellt und in den verbleibenden zwei Stunden einen Lehrgang zum selben Thema durchgeführt.

Diese positiven Erfahrungen dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Beteiligung der SchülerInnen an der Planung und Durchführung des Unterrichts nach wie vor als problematisch erlebt wird. Teilweise sind die LehrerInnen von der Fähigkeit der SchülerInnen zu selbständiger Arbeit enttäuscht (dies betrifft vor allem den ersten Jahrgang der Profiloberstufe; vgl. Schnack 1994a, S. 29 ff). Teilweise suchen sie noch nach geeigneten Methoden, mit deren Hilfe eine größere Mitbestimmung der SchülerInnen gesichert werden kann. In diesem Bereich haben sie nach eigenem Bekunden einen erheblichen Bedarf an externer Beratung und Fortbildung.

Die Bewertung der im fächerübergreifenden Unterricht erbrachten SchülerInnenleistungen ist aus mehreren Gründen komplexer als bisher:

- Häufig sind mehrere LehrerInnen an dem Prozeß der Leistungsbewertung beteiligt.
- Die SchülerInnen können die erbrachten Leistungen oftmals in mehreren Fächern einbringen.
- Die Leistungsnachweise, die den SchülerInnen im fächerübergreifenden Unterricht abverlangt werden, unterscheiden sich in Form und Inhalt von den üblicherweise verlangten Leistungsnachweisen. Dadurch sind die LehrerInnen gezwungen, neue Kriterien für die Bewertung derartiger Leistungen zu finden.

Findet der fächerübergreifende Unterricht in projektorientierter Form statt, so müssen die SchülerInnen am Ende des Projekts ein Produkt anfertigen, das dann bewertet wird. Dieses Produkt kann aus einer Facharbeit, einer Präsentation, einer Ausstellung oder einem Buch bestehen. Es kann durch einen Arbeitsprozeßbericht ergänzt werden (vgl. Goetsch 1993), der dann in der Regel als mündliche Note der „laufenden Kursarbeit“ zugerechnet wird.

In Hamburg ist es möglich, eine Klausur pro Semester durch eine sogenannte „gleichgestellte Leistung“ zu ersetzen. So können Produkte aus projektorientierten Arbeitsphasen wie eine Klausur behandelt werden. Da an den meisten dieser Projektphasen mehrere Fächer beteiligt sind, wird die entsprechende Zensur häufig auch für mehrere Fächer gleichzeitig entsprechend einer Klausurnote eingetragen. Haben die SchülerInnen in Gruppen gearbeitet, bekommen dabei in der Regel alle SchülerInnen einer Arbeitsgruppe dieselbe Note.

Die Kriterien für die Leistungsbewertung werden normalerweise mit den Schülerinnen besprochen, so daß sie die Anforderungen, denen das Produkt ihrer Arbeit genügen soll, hinreichend kennen. Das Produkt selbst wird am Ende solcher projektorientierten Arbeitsphasen zumeist von mehreren LehrerInnen gemeinsam bewertet. Wenn es sich dabei um eine Facharbeit handelt, bedeutet diese Bewertungsform für die beteiligten LehrerInnen einen erheblichen Mehraufwand, da alle der beteiligten LehrerInnen alle Arbeiten lesen und sich zudem in einer angemessenen Frist mit den KollegInnen über die Bewertung verständigen müssen. Wenn gleichzeitig noch Arbeitsprozeßberichte zu begutachten sind, kann dies zu einer Überlastung der LehrerInnen führen.

Steht am Ende einer projektorientierten Arbeitsphase eine Präsentation, so hat es sich insbesondere im Profil „Umwelt“ (1. Jg.) bewährt, daß die beteiligten KollegInnen zugegen sind und sich unmittelbar nach der jeweiligen Präsentation über die Bewertung verständigen. Dieses Verfahren ist allerdings aus stundenplantechnischen Gründen nicht immer zu gewährleisten.

Die Möglichkeit, Klausuren durch „gleichgestellte Leistungen“ zu ersetzen, ist für die Ziele der Profileroberstufe sehr hilfreich. Durch diese Regelung werden projektorientierte Arbeitsphasen deutlich aufgewertet. Allerdings zeigen die ersten Erfahrungen in der Profileroberstufe, daß zwei Dinge zu beachten sind:

- „Gleichgestellte Leistungen“ sind für die Schülerinnen und Schüler oftmals recht arbeitsaufwendig. Wenn ihnen zudem unabhängig voneinander in mehreren Fächern gleichzeitig derartige Leistungen abverlangt werden, fühlen sie sich schnell überlastet. In den meisten Profilen haben die Lehrerinnen und Lehrer daher den Entschluß gefaßt, die Zahl der gleichgestellten Leistungen auf eine pro Semester zu begrenzen. In jedem Fall müssen gleichgestellte Leistungen ähnlich wie Klausuren koordiniert werden.
- „Gleichgestellte Leistungen“ haben oftmals einen erheblichen Umfang. Teilweise bestehen sie aus Präsentation, 20-30seitiger Facharbeit und einem Arbeitsprozeßbericht. Die Erfahrung zeigt, daß die SchülerInnen mit derartigen Anforderungen manchmal überfordert sind. Die LehrerInnen der Profileroberstufe wollen daher in Zukunft verstärkt kleinere Formen der gleichgestellten Leistung abfordern.

Neben den „gleichgestellten Leistungen“ werden in der Profileroberstufe auch und vor allem herkömmliche Klausuren geschrieben. Im Profil „Sprache und Kulturreichhaltigkeit“ (1. Jg.) haben die LehrerInnen sogar fast vollständig auf gleichgestellte Leistungen verzichtet, weil sie den Eindruck hatten, daß ihre SchülerInnen das Klausurenschreiben im Hinblick auf das Abitur üben müßten. Die Aufgabenstellungen der Klausuren sind im wesentlichen auf die Inhalte der einzelnen Fächer bezogen; eine ausdrücklich fächerübergreifende Aufgabe ist bisher nicht gestellt worden.

Auch die „laufende Kursarbeit“ bleibt dementsprechend im Normalfall auf die Fächer bezogen. Da sich aber die in der Profileroberstufe zur Anwendung kommenden Arbeitsmethoden und Sozialformen in mancherlei Hinsicht von denen anderer Schulen unterscheiden und im Fachunterricht ausdrücklich Beziehungen zu den anderen Profilmächern hergestellt werden, unterscheidet sich die bewertete Leistung wahrscheinlich von den in anderen Oberstufen erbrachten Leistungen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß der wesentliche Unterschied der Leistungsbewertung in der Profileroberstufe im Vergleich zu herkömmlichen Formen der Leistungsbewertung in den gleichgestellten Leistungen und damit in einer spezifisch hamburgischen Regelung besteht. Die anderen Formen der Leistungsbewertung entsprechen denjenigen in anderen Bundesländern. Daß sich die der Bewertung zugrundeliegenden Leistungen im

fächerübergreifenden Unterricht verändern, steht auf einem anderen Blatt. Diese Differenz läßt sich mit den herkömmlichen Ziffernnoten nicht erfassen.

4. Schlußbemerkungen

Nach mittlerweile fast zwei Jahren Arbeit in der Profiloberstufe haben die Lehrerinnen und Lehrer einige Routine in der Planung und Durchführung von fächerübergreifendem Unterricht erworben. Sie haben nicht (mehr) den Anspruch, zu jedem Zeitpunkt des Semesters alle vier Fächer des jeweiligen Profils miteinander zu verknüpfen, aber sie haben ihren Blick für die Inhalte und Methoden der jeweils anderen Fächer geschärft und sind zu jeder Zeit auf der Suche nach sinnvollen Verbindungsstellen. Um die dringendsten Probleme zu lösen, führt das gesamte Kollegium der MBS in diesem und im nächsten Jahr gemeinsam mit dem IfL eine schulbezogene Fortbildungssequenz durch, in deren Rahmen die LehrerInnen der Profiloberstufe die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts weiterentwickeln wollen. Diese Form der Kooperation einer gesamten Schule mit dem IfL ist bisher ohne Beispiel in Hamburg und möglicherweise wegweisend.

Darüber hinaus sind die Lehrerinnen und Lehrer der Profiloberstufe in einen Dialog mit anderen Schulen eingetreten, in deren Oberstufe ebenfalls fächerübergreifend unterrichtet wird. Hier sind vor allem die Gesamtschule Hagen-Haspe und das Oberstufenkolleg (Bielefeld) zu nennen. Die Dialogpartner hoffen, durch den Austausch Anregungen für eine Weiterentwicklung des fächerübergreifenden Unterrichts zu erhalten.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen den Unterricht deutlich als fächerübergreifend wahr und beurteilen ihn überwiegend als positiv (vgl. Schnack 1994b). Manche von ihnen befürchten allerdings, als SchülerInnen in einem Schulversuch gegenüber anderen AbiturientInnen benachteiligt zu sein. Vor allen die durch die Profilbildung eingeschränkten Wahlmöglichkeiten werden von ihnen bemängelt. Andere fühlen sich durch die neuartigen, teilweise hohen Anforderungen, denen sie sich bei der Erstellung „gleichgestellter Leistungen“ ausgesetzt sehen, teilweise überfordert. Insgesamt aber sind sie mit der Profiloberstufe durchaus zufrieden.

Literatur

- Bastian, J. / Gudjons, H (Hg.) (1993): Das Projektbuch II: Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht. 2. Aufl. Hamburg
- Einer, W. / Horst, U. / Ohly, K. P. (Hg.) (1993): Fast wie im richtigen Leben. Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld 1991
- Flitner, A. (Hg.) (1976): Der Numerus Clausus und seine Folgen. Auswirkungen auf die Schule, die Schüler, die Bildungspolitik. Analysen und Gegenvorschläge, Stuttgart
- Flitner, A. / Lenzen, D. (Hg.) (1977): Abitur-Normen gefährden die Schule, München
- Goetsch, K (1993): Projektunterricht bewerten. In: Bastian, J.IGudjons, H. (Hg.): Das Projektbuch II. 2. Aufl. Hamburg, 5.257ff.
- Goetsch, K (1993): Statistisch gesehen. Projektunterricht in einem Mathematikgrundkurs in der Sek.II. In: Bastian, J. IGudjons, H. (Hg.): Das Projektbuch II. 2. Aufl. Hamburg 1993, S.97ff.
- Goetsch, K. / Schnack, J.: Lernen in Zusammenhängen. Zur Neugestaltung der Sekundarstufe II als Profil-Oberstufe. In: PÄDAGOGIK 5/1994, 5.34-38
- Gudjons, H. (1993): Eine Projektskizze anfertigen. In: Bastian, J. IGudjons, K (Hg.): Das Projektbuch II. 2. Aufl. Hamburg, 5.253ff.

- Ilsemann, C. v. (1994a): Dann bringen wir uns das eben selbst bei! Ein Kollegium verändert seine gymnasiale Oberstufe. In: Friedrich Jahresheft 1994, 5.124-126
- Ilsemann, C. v. (Hg.) (1994b) : Planung und Praxis der Profiloberstufe. Hamburg
- Ilsemann, C. v. ; Menzel-Prachner, C.; v. Rennings, J. (1993): Renaissance Fächerübergreifendes Lernen in der Sek II. In: Bastian J IGudjons, K (Hg.): Das Projektbuch II. Hamburg, S.163ff.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (1975 ff): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Neuwied
- Raab, R. (1994): Betrifft: Erklärung der Kultusministerkonferenz zur „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife“ Kritik zum bisherigen Verfahren. In: Hamburg macht Schule 6/1994, S. 30-32
- Rolff, H.-G.: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1991, 5.865-886
- Rolff, H. -G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim, München
- Schmid, K / Schmid-Steinke, G. / Ramirez-Schmidt, R. (1994): Die Moderationsmethode. Transparenz aktiviert alle Beteiligten. In: PÄDAGOGIK 10/1994, S.27ff
- Schnack, J. (1994a): Profiloberstufe in der Max-Brauer-Schule. Erster Bericht der Begleitforschungsgruppe. Manuskript, Hamburg
- Schnack, J. (1994b): Profiloberstufe in der Max-Brauer-Schule. Zweiter Bericht der Begleitforschungsgruppe. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler im ersten Jahr. Manuskript, Hamburg
- Wernstedt, R. (1994): Aktuelle Kriterien der Hochschulreife. Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzinger Maturitätskataloges von 1958. In: Die Deutsche Schule, 86. Jg., Heft 1/1994, S. 5-11

Jochen Schnack ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Hamburg und Mitglied in der Begleitforschungsgruppe an der Max-Brauer-Schule. Adresse: Mathildenstraße 14, 20357 Hamburg.