Bauforschung : Funktionen der Schulbau-Richtlinien im Planungsprozess = Fonctions des directives de constructions scolaires dans le planning = Functions of school building guide-lines in the planning process

Autor(en): **[s.n.]**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bauen + Wohnen = Construction + habitation = Building + home : internationale Zeitschrift**

Band (Jahr): **24 (1970)**

Heft 2: **Neue Tendenzen im Schulbau = Nouvelles tendances dans la construction d'écoles = New trends in school construction**

PDF erstellt am: **27.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-347774

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Bauforschung

Karl-Hermann Koch,
Manfred Gehrmann, Berlin

Funktionen der Schulbau-Richtlinien im Planungsprozeß

Fonctions des directives de constructions scolaires dans le planning

Functions of School Building Guide-lines in the Planning Process

Die Schulmodelle, die in der Bundesrepublik gegenwärtig diskutiert werden, versuchen die fixierten Strukturen des dreigliedrigen Schulsystems zu durchbrechen. Sie basieren auf bildungs- und sozialpolitischen Forderungen, die meist mit den Schlagworten: Demokratisierung und Individualisierung des Unterrichts, gleiches Recht auf Bildungschancen, Überwindung der schichtenspezifischen Grenzen, Rationalisierung und Erhöhung der Effektivität des Systems »Schule« charakterisiert werden.

Wer es heute aber nicht mehr bei der Diskussion um die innere und äußere Schulreform belassen, sondern diese auch konsequent in die Planung übertragen will, stößt auf die Schulbau-Richtlinien der Länder.

Traditionelle Schulbau-Richtlinien

Die Richtlinien des Landes Hessen z. B. »stellen Rahmenforderungen dar, von denen Abweichungen möglich sind, soweit die hygienischen und pädagogischen Mindestanforderungen nicht beeinträchtigt werden«. Welche »pädagogischen Mindestanforderungen« implizieren diese Richtlinien?

Es heißt dort unter 2.2:

Für ein Gymnasium ist das Grundstück in der Regel so zu wählen, daß darauf eine durchgehend dreizügige Schule errichtet werden kann.

3.1
Je nach Größe und den örtlichen Gegebenheiten kann die Schulanlage in folgende Raumgruppen aufgegliedert werden:

Stammklassenräume für die Grundschule

Stammklassenräume für Haupt- und Realschule

Stammklassenräume für die Sonderschule

Stammklassenräume für die Klassen 5 bis 10 der Gymnasien

Fachklassenräume

Verwaltungsräume

Abortanlagen

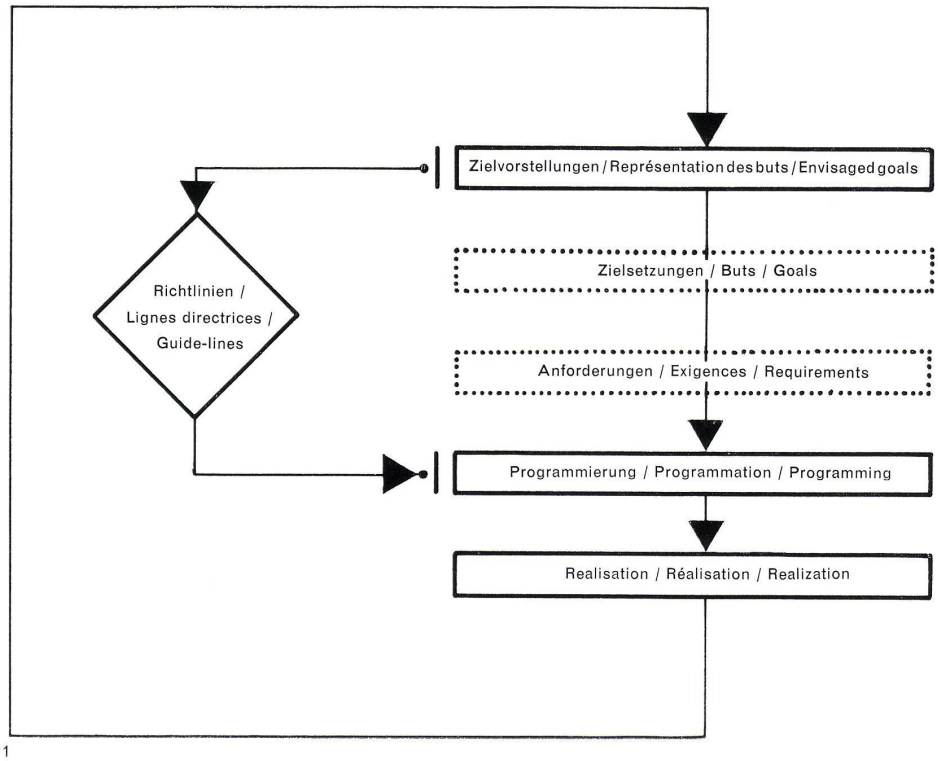
3.2
Aus pädagogischen und wirtschaftlichen Gründen ist das flurlose Schulsystem, bei dem die Klassenräume unmittelbar vom Treppenhaus zugänglich sind, dem Flursystem vorzuziehen . . .

Versucht man nach diesen Richtlinien eine Schule zu planen, ist man gezwungen, auf dem immanent enthaltenen, vertikalen Schulsystem mit Stammklassenprinzip aufzubauen. »Abweichungen sind nur möglich, soweit die hygienischen und pädagogischen Mindestanforderungen nicht beeinträchtigt werden«, aber die pädagogischen Forderungen beziehen sich ausschließlich auf das Stammklassenprinzip. Also auf ein Schulsystem, das im Laufe des 19. Jahrhunderts als Abbild einer ständisch gegliederten Gesellschaft entstanden ist und sich in Hauptschule, Realschule und Gymnasium unterteilt. Dieses System ist in den Richtlinien fixiert worden. Durch ein Festhalten an der im vorigen Jahrhundert ausgebildeten Struktur des Schulwesens wird der Prozeß einer zunehmenden Demokratisierung behindert.

»Erkennt man dieses Wechselverhältnis von Schule und Gesellschaft, so kann die Entscheidung für das eine oder andere Schulsystem als Reagenz dafür dienen, welche Gesellschaftspolitik tatsächlich und nicht nur programmatisch verfolgt wird.« (Carl-Ludwig Furck.)

Die ständige Reproduktion einer einmal geleisteten Planung im Schulbau ist nur so lange gerechtfertigt, wie die bildungspolitischen Zielvorstellungen, die pädagogischen Anforderungen an den Schulbau und die durch die Richtlinien gesetzten Mindestanforderungen übereinstimmen. Da sich die bildungspolitischen Zielvorstellungen und damit auch die pädagogischen Anforderungen geändert haben, kann das durch die alten Schulbau-Richtlinien vorgegebene Muster nicht mehr stimmen.

Schulbauplanung ist ein Teilbereich der Bildungsplanung und Bildungsforschung. Planer, die die bildungspolitischen Ziele nicht nur als rhetorische Appelle betrachten, son-



1

1
Stufen der Bildungsplanung.
Echelons du planning de l'enseignement.
Various stages of educational planning.

dern diese auch ernst nehmen, müssen ihre Aufgaben an diesen Zielvorstellungen orientieren. Sie müssen versuchen, die Interdependenzen unterschiedlicher Zielvorstellungen aufzuzeigen und aus den allgemeinen Formulierungen die konkreten Forderungen und praktischen Konsequenzen abzuleiten, wenn sie ihre Planung nicht nur darauf beschränken wollen, an den Symptomen zu operieren.

Die einzelnen Stufen des Planungsablaufes müssen klar erkannt und vollzogen werden (Abb. 1).

Der Planungsprozeß basiert auf Zielvorstellungen. Er wird eingeleitet mit der Bestimmung von Zielsetzungen. Es wird die Entscheidung getroffen, welche Planungsziele sich aus den Zielvorstellungen ergeben und welche Realisationsmöglichkeiten sie beinhalten. Zielsetzungen müssen eindeutig definiert werden. Um die pädagogischen Anforderungen an den Schulbau aus den bildungspolitischen Zielsetzungen ableiten zu können, müssen die Zielsetzungen quantifiziert werden. Aus den klar definierten pädagogischen Anforderungen muß das Raumprogramm hergeleitet werden. Das Raumprogramm wird durch den architektonischen Entwurf realisiert.

Die alten Schulbau-Richtlinien reduzieren durch das Diktat eines Entwurfmusters den Planungsprozeß auf die letzte Phase: Umsetzung des Programms in einen architektonischen Entwurf.

Eine veränderte Zielvorstellung kann auf die Planung eines Schulbaus keinen Einfluß nehmen, da durch die Richtlinien das Raumprogramm zwingend vorstrukturiert ist.

Erst seit Friedrich Edding auf das Bildungsgefälle zwischen den einzelnen Ländern der Bundesrepublik hingewiesen und die Fehlinvestitionen im Schulbau aufgezeigt hat, wird auch von Pädagogen Unzufriedenheit artikuliert. Erst jetzt wird die Frage gestellt: Wie lassen sich die Zielsetzungen realisieren, wer ist am Planungsprozeß beteiligt und wer entscheidet über das Raumprogramm und die funktionellen Zuordnungen im Schulhaus. Bei der Beantwortung dieser Fragen wird deutlich, daß die Bauherrenfunktion bisher faktisch von den kommunalen Bauverwaltungen durch die Richtlinien und nicht von den Pädagogen wahrgenommen werden. Oft sind es Architekten, die ihre Vorstellungen von den Funktionen der Schule – die sie ja selbst irgendwann einmal besucht haben und sich deshalb durchaus kompetent fühlen – in den Entwurf einbringen. Die Übertragung dieser selbst einmal erlebten Entwurfsabläufe und Gruppierungsstrukturen auf die Planung eines neues Schulbaues waren solange unproblematisch, wie die Schule ein statisches System war und eben jene Ordnungsstrukturen aufrechterhalten werden sollten.

Dank großer Publizität einiger Modellschulwettbewerbe sind die »neuen Tendenzen im Schulbau« allgemein bekannt geworden. Im »Schulbau-Normalfall« werden aber diese methodischen Planungsansätze kaum benutzt und die neuen formalen Charakteristika werden zu bloßen modischen Attributen. Doch Slogan »flexibel, variabel und kompakt in die 70er Jahre« reicht zur Lösung der Probleme im Schulbau nicht aus. Es genügt nicht, die traditionellen Raumprogramme zu modifizieren und einige starre Wände durch flexible Elemente zu ersetzen. Auch durch eine Veränderung der Richtlinien werden diese Probleme nicht gelöst. Zum Beispiel beinhalten die Planungshinweise für das Land Baden-Württemberg:

- Modellraumprogramme mit ihren Erläuterungen über Nutzung, Art und Größe von Schulräumen und -bereichen
- Kostenrichtwerte
- bauliche Anforderungen an Schulanlagen für den Schulhaus- und Sportstättenbau.

»Da nicht eindeutig vorausgesagt werden kann, wie und in welchem Maße sich die pädagogische Entwicklung auf den Schulbau auswirken wird, sind die Planungshinweise so formuliert und nach der Dezimalklassifikation gegliedert, daß weitere pädagogische, bauhygienische und bautechnische Änderungen und ökonomische Aspekte berücksichtigt werden können. Diese Gliederung erlaubt laufende Erneuerung durch Austausch und Ergänzung. Ein Unterausschuß empfiehlt,

- ein geeignetes Gremium zu beauftragen,
- die Entwicklung im Schulbau zu beobachten
- Forschungen und Versuche im Schulbau anzuregen
- jeweils die Bewährung dieser Planungshinweise zu überprüfen
- gegebenenfalls Vorschläge für Änderungen der Planungshinweise zu formulieren und vorzulegen.«

Die Baden-Württembergischen Planungshinweise gelten in dieser Form für den augenblicklichen Stand der Entwicklung, in dem sie aufgestellt wurden. Sie basieren auf dem pädagogischen Konzept und den technologischen Voraussetzungen, die sich zu diesem Zeitpunkt realisieren ließen.

Sie formulieren die Normen für den Schulbau allerdings nicht so eng wie die traditionellen Richtlinien, stellen aber dennoch eine Fixierung des Status quo dar. Darüber hinaus implizieren sie die Notwendigkeit der ständigen Anpassung an die laufende Entwicklung, aber die Erneuerung ist nur durch »Austausch und Ergänzung« möglich.

Neue bildungspolitische Zielsetzungen und pädagogische Konzeptionen beeinflussen nicht direkt die Richtlinien: erst über Modellwettbewerbe und -bauten können die Richtlinien korrigiert werden. Richtlinien können also keine Impulse vermitteln, sondern nur nachvollziehen. Sie sind kein Instrument, das die Entwicklung vorwärts treibt, denn sie müssen ihrer Natur nach den laufenden Entwicklungsprozeß hemmen.

»Objektivierte« Schulbau-Richtlinien

Andere Versuche zielen auf eine Objektivierung der Richtlinien hin und versuchen, unabhängig von bildungspolitischen Konzeptionen zu bleiben. Sie versuchen, sich auf bautechnische und hygienische Angaben zu beschränken. Das Ausklammern bildungspolitischer und pädagogischer Zielsetzungen ist nur damit zu erklären, daß man aus Sorge um die mögliche Behinderung der Entwicklung im Schulbau durch die Richtlinien auf die Festlegung eines bestimmten Konzeptes verzichtet.

Solche Richtlinien übernehmen also keine schulbaupolitischen Steuerungsfunktionen mehr, sondern stellen lediglich einen Katalog sogenannter »objektiver« Kriterien zur Kontrolle bautechnischer und hygienischer Bedingungen dar. Das führt in der Handhabung solcher »Richtlinien« zu folgender Problematik im Planungsprozeß:

1) Die Entscheidung, welche Schulbau-Konzeption verwirklicht werden soll, wird auf die jeweilige Einzelschulbau-Programmierung verschoben. Eine Planung kann aber nur in vollem Verständnis des pädagogisch-didaktischen Konzeptes zu einem befriedigenden Ergebnis führen. Der Planer ist also darauf angewiesen, für seine Planung ein pädagogisches Konzept von Pädagogen für diese spezielle Aufgabe entwickeln zu lassen und hat keine Möglichkeit, die Übereinstimmung seiner Bauplanung mit dem bildungspolitischen Konzept zu überprüfen. Die Richtlinien sind ihm keine Hilfe.
Die Entscheidung, welche Schulbau-Konzeption verwirklicht wird, ist in die Hände derjenigen gelegt, welche die Programmierung für einen Schulbau vornehmen, oder welche die Entscheidungsgewalt darüber besitzen. Die Entscheidung ist damit an die mit der Planung betrauten Personen delegiert und von deren zufälliger Qualifikation abhängig.

2) Sogenannte »objektive« Kriterien lassen nicht erkennen, in welchem Entscheidungsprozeß sie ausgewählt und definiert worden sind, obwohl die bautechnischen Angaben genaue Festlegungen bedeuten.
Für den Planer ist es undurchsichtig, welche pädagogische Konzeption den Richtlinien zugrunde gelegen hat. In den durch einen Abstraktionsprozeß objektivierten Kriterien steckt immanent eine bestimmte Konzeption des Schulbaus. Die Auswahl und Definition dieser sogenannten »objektiven« Kriterien wurde in einzelnen Entscheidungsstufen vorgenommen. Durch diese Entscheidung ist eine »subjektive« Wertung in die objektiven Kriterien eingegangen, das heißt, auch ein Katalog »objektiver« Kriterien beinhaltet eine subjektive Zielsetzung. Die Intention, Richtlinien auf der Basis objektiver Kriterien aufzubauen, ist nicht zu erfüllen.

Bildungspolitische Zielvorstellungen

Die heutigen Schulbau-Richtlinien basieren nur auf einer Bildungskonzeption. Eine neue Schulbau-Richtlinie muß aber unterschiedliche Zielvorstellungen aufnehmen können. Um das Problem der Richtlinien deutlich zu machen, sei im folgenden beispielhaft eine Bildungskonzeption und die Komplexität unterschiedlicher Unterrichts-Differenzierungen und Schülergruppierungen dargestellt:

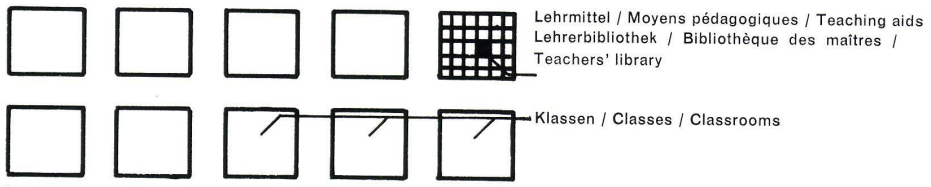
- Verwirklichung des Rechts auf gleiche Bildungschancen für die Gesamtbevölkerung
- Abbau des regionalen und sozialen Bildungsgefälles durch die Aktivierung der Begabungsreserven
- Hebung des allgemeinen Ausbildungsniveaus auf Grund des steigenden Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften in einer modernen Industriegesellschaft
- Erhöhung der beruflichen Mobilität durch gute Allgemeinbildung und sektorübergreifende Fachausbildung
- »Bildung ist Bürgerrecht« – eine Notwendigkeit für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft

Die bildungspolitischen Zielvorstellungen werden drei Bereichen zugeordnet:

1. Pädagogische Zielsetzungen
- Realisierung eines einheitlichen Bildungssystems und einer überschaubaren Schulstruktur
- Minderung der räumlichen und affektiven Distanz zum Sekundarschulbereich
- Beseitigung der vertikalen Gliederung zugunsten einer horizontalen Stufeneintei-

Traditionelles Modell / Maquette traditionnelle / Traditional model

Klassenzimmerstruktur / Structure salle de classe / Classroom structure



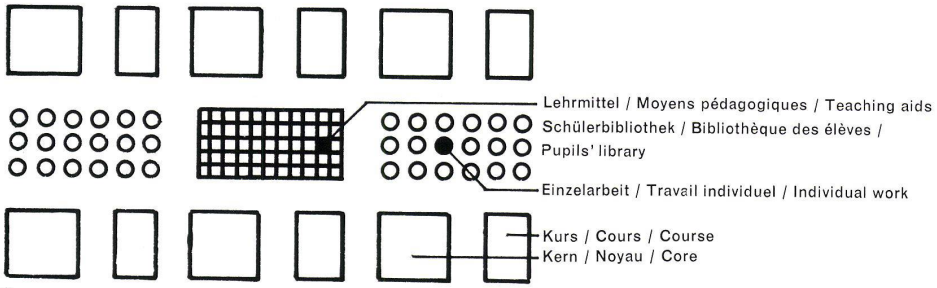
2

2
Traditionelles Modell.
Modèle traditionnel.
Conventional model.

3
Modell I. Kernkurs-Struktur.
Modèle I. Structure noyau-cours.
Model I. Core course structure.

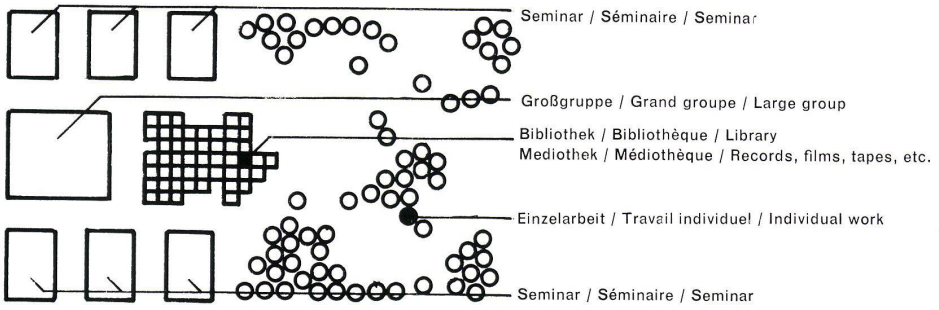
4
Modell II. Team-Teaching Struktur.
Modèle II. Structure équipe enseignement.
Modell II. Team-Teaching structure.

Modell I / Maquette I / Model I
Kernkurs Struktur / Structure noyau-cours / Core course structure



3

Modell II/ Maquette II/ Model II
Team-Teaching-Struktur / Structure équipe enseignement / Team-Teaching-Structur·



4

lung, die den Abbau des schichtenspezifischen Charakters der Ausbildungswege sichert
- Verbesserung der Durchlässigkeit der verschiedenen Ausbildungswege, die eine spätere Korrektur einer Fehlentscheidung ermöglichen
- Organisatorische Zentralisierung von Schuleinheiten und pädagogisch-didaktische Integration von Fachbereichen
- Möglichkeiten zur optimalen Förderung der individuellen Lernfähigkeit des einzelnen Schülers durch den Einsatz technischer Medien
- Erleichterung der Arbeit des einzelnen Lehrers durch Aufgabenteilung und Kooperation im spezialisierten Team
- Entlastung der Lehrer von administrativen Aufgaben und Aufsichtsfunktionen durch organisatorische Zentralisierung und Überschaubarkeit von Unterrichts- und Schuleinheiten
- Differenzierungsmöglichkeiten des Unterrichts zur Erhöhung der Lernmotivation der Schüler

2. Sozialpädagogische Zielsetzungen

- Die Schule als Kultur- und Bildungszentrum soll das kulturelle Anspruchsniveau der Bevölkerung heben und positiv auf die soziale Strukturierung des Gebiets wirken
- Einwirkung auf das regionale und soziale Bildungsgefälle durch größere Transparenz der Studienwege und räumliche Nähe der Schulstandorte
- Schulstandortplanungen sollen die Abhängigkeit des Schulbesuchs von der Sozialstruktur berücksichtigen, um die affektive Distanz der unteren Sozialschichten zum Sekundarschulbereich zu mindern
- Behebung der schichtenspezifischen Bildungsbarrieren durch intensive Förderungen sozial benachteiligter Schüler und Einführung der vorschulischen Erziehung
- Örtliche und räumliche Zusammenfassung unterschiedlicher Schularten soll die Möglichkeit der sozialen Integration fördern.

3. Ökonomische Zielsetzungen

Optimale Standortqualität:

- Die Planung eines Schulstandortes darf sich nicht auf die isolierte Betrachtung einer einzelnen Schulart beschränken, sondern muß auf einer Analyse des gesamten regionalen oder kommunalen Bildungsangebots basieren
- Die optimale Betriebsgröße der Schule soll durch die funktionelle Organisation, die ökonomische Nutzungskapazität und die pädagogische Konzeption der geplanten Schulstufen in Abhängigkeit vom Schülereinzugsbereich bestimmt werden

- Die Begrenzung des Einzugsbereichs soll durch die Festlegung der zumutbaren Schulwegdauer für die einzelnen Schulstufen (Prognose des künftigen Schulbesuchs) und durch die rationelle Organisation des Schülertransports (Finanzierung der Transportkosten) definiert werden
- Die Nutzungsüberlagerungen von schulischen und kommunalen Einrichtungen sollen durch räumliche Nähe zur Bildungsmotivation der Bevölkerung beitragen und langfristig durch die Verstärkung der beruflichen Mobilität die Arbeitslosenquote senken und die Einkommensverhältnisse verbessern

4. Rationelle Schulraumnutzung:

- die pädagogisch notwendigen Unterrichtsdifferenzierungen sind unter ökonomischen Aspekten nur vertretbar, wenn diese räumlich in große Schuleinheiten zusammengefaßt werden
- ein hoher Ausnutzungsgrad muß vor allem für die spezialisierten Fachbereiche mit den aufwendigen technischen Installationen gewährleistet sein
- die räumlichen Konsequenzen aus curricularen Schwerpunktverlagerungen sollen weitgehend durch die Zusammenlegung der Fachräume zu Departments (Austauschbarkeits- und Überlappungsmöglichkeiten) aufgefangen werden
- bei der räumlichen Programmierung sollen verschiedene Nutzungszustände überlagert und die prognostizierbaren Schwerpunktverschiebungen zugunsten der Naturwissenschaften und der polytechnischen Bildung eingeplant werden.
- Auffangen von quantitativen Verschiebungen des Schulbesuchs im Sekundarschulbereich durch die räumliche Zusammenfassung mehrerer Unterrichtsstufen
- Erhöhung der Zugreifbarkeit zum differenzierten Lehrmittelangebot durch funktionale Zuordnung zum Nutzungsbereich (Department-Bibliothek)
- optimaler Einsatz der Lehrkräfte durch Einführung des Fachlehrerprinzips und durch räumliche Zuordnung zu Fachdepartments
- Einführung des Ganztagsunterrichts soll durch das Angebot von Schüler-Freizeitbereichen (Caféteria, Club- und Spielzonen) ermöglicht werden.

Unterrichtsdifferenzierungen

Um den individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen der einzelnen Schüler besser gerecht werden zu können, sind Unterrichtsdifferenzierungen notwendig. Zwei Differenzierungsarten lassen sich dabei unterscheiden: die Leistungs- und Interessendifferenzierung.
Organisatorisch können für beide Differenzierungsarten unterschiedliche Differenzierungsformen gewählt werden:

a) die innere Differenzierung –
innerhalb der Klasse werden während des Unterrichts Teilungen vorgenommen,
b) die äußere Differenzierung –
führt zur Bildung gesonderter Gruppen und Kurse.

Trotz unterschiedlicher pädagogischer Beurteilung der verschiedenen Differenzierungsformen wird allgemein dem Prinzip der »äußeren Leistungsdifferenzierung« die Priorität zuerkannt. Die hieraus resultierenden Formen der Unterrichtsorganisation wird durch neue Gruppierungsformen charakterisiert, die wir in zwei Organisationsmodellen darstellen:

Modell I (Abb. 3).

Das Modell I soll sich an den heute im Mittelstufenbereich praktisch erprobten Konzeptionen der integrierten Gesamtschule orientieren. Es soll zwischen vier Unterrichtsformen unterschieden werden.
Fachleistungskurse: In den Leistungsfächern werden durch Lehrerbeurteilungen oder Tests möglichst homogene Gruppen gebildet. Die Schüler werden nach ihrer spezifischen Fachleistung Kursen unterschiedlicher Leistungshöhe zugeordnet.
Kernunterricht: Die Kerngruppe, die den Bereich der sozialen Integration darstellen soll, ist leistungsheterogen. Sie bildet feste Gruppierungen und faßt Schüler über Jahrgänge hinweg zusammen. Organisatorisch sind in der heterogenen Gruppe starke Binnendifferenzierungen möglich.
Wahlpflichtkurse: Aus einer bestimmten Anzahl von Fächern kann der Schüler alternativ wählen.
Wahlkurse: Aus Fächern des fakultativen Unterrichts kann der Schüler nach seinen Interessen und Neigungen wählen.

Modell II (Abb. 4)

Aus pädagogischer Sicht kann die relativ starre Differenzierung in Fachleistungskurse kein Optimum darstellen, denn es ist kaum möglich, die Durchlässigkeit der Fachleistungskurse über Jahre hinweg zu gewährleisten.
Im Modell II stellen wir deshalb dem Kern-Kurssystem eine flexible Unterrichtsdifferenzierung gegenüber. Eine Differenzierungsform, die sich an den Konzeptionen amerikanischer »Comprehensive High Schools« und an den Intentionen J. Lloyd Trumps orientiert. Das Modell soll auf der Einführung des Team-Teaching, des flexiblen Stundenplanes und des Einsatzes der technischen Unterrichtsmedien basieren. Wir gehen dabei von dem Trumpschen Grundsatz aus: Wer sein Leben lang lernen muß, sollte sich frühzeitig im selbständigen Lernen üben. Entsprechend lautet auch die prozentuale Unterrichtsaufteilung für den Sekundarschulbereich:

60% selbständiges Lernen
20% Diskussion in Kleingruppen
20% Instruktion in Großgruppen

Gruppierungsformen

Die pädagogische Konzeption der Unterrichtsdifferenzierung beinhaltet die optimale Förderung jedes einzelnen Schülers. Sie kann sich nur verifizieren lassen, wenn für jede didaktische Situation eine adäquate Schülergruppierung möglich ist. Durch die fachspezifische Leistungsdifferenzierung wird das administrative Organisationsprinzip der leistungsheterogenen Jahrgangsklasse in Frage gestellt. Die »Klasse« kann nicht mehr als feststehende Lerngruppe für alle Unterrichtsfächer bestehen.

Modell I

Stammgruppe: Für Fächer, in denen es pädagogisch sinnvoll erscheint, den Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu erteilen. Die Größe der Stammgruppe hängt von der Jahrgangsstufe ab und umfaßt 20 bis 30 Schüler.
Großgruppe: Für den Unterrichtsanteil der reinen Demonstration (Vortrag, Film, Fernsehen) werden drei Stammgruppen zusammengefaßt, es entsteht die Grußgruppe mit 60 bis 90 Schülern.
Leistungsgruppe: Wird in Fachleistungskursen unterrichet, so werden relativ leistungshomogene Gruppen mit ca. 15 Schülern gebildet.
Interessengruppe: Die Größe der Interessen- und Neigungsgruppe schwankt sehr stark, sie ist von den angebotenen Themen abhängig. Die Gruppe kann aus 5 Schülern bestehen, kann sich aber ebenso auf eine Anzahl von 40 erhöhen.
Fördergruppe: Zur Behebung partiellen Versagens auf Grund von Leistungsschwächen einzelner Schüler werden kleine Schülergruppen über begrenzte Zeiträume zusammengefaßt.

Modell II

Grundgedanke dieses Modells ist die effektive Organisationsform des Lehrens und Lernens in flexiblen Gruppengrößen. Beim Team-Teaching beteiligen sich mehrere Lehrer an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts. Sie arbeiten entweder gemeinsam in einem bestimmten Fach oder erläutern im Projektunterricht einen Gegenstand von verschiedenen fachlichen Aspekten. Für die Schüler sind dabei in Abhängigkeit von der Unterrichtsphase folgende Gruppierungsformen möglich:
Großgruppe: Für die Informationsvermittlung wird eine Unterrichtsform gewählt, die noch am ehesten mit dem traditionellen Frontalunterricht vergleichbar ist. Hier verhält sich der Schüler passiv und hört einer Demonstration zu. Da für die Übertragung auch technische Medien eingesetzt werden, ist eine Gruppengröße bis zu 150 Schüler möglich.
Seminargruppe: In Diskussionen soll der Schüler die Möglichkeit erhalten, selbst Fragen zu stellen, seine Vorstellungen zum Thema vorzutragen und andere Meinungen zu hören. Diese Unterrichtsform wird sich nicht auf eine Vermittlung von Wissen beschränken, sondern durch diese Gruppierung soll eine soziale Interaktion ermöglicht werden. Die Gruppengröße sollte 12 bis 15 Schüler nicht überschreiten.
Einzelarbeit: Den größten zeitlichen Anteil des Unterrichts nimmt das selbständige Lernen ein. Es wird damit die individuelle Arbeit in der Bibliothek, im Labor oder in der Werkstatt wie das selbständige Lernen in Kleingruppen bezeichnet. Die Gruppierungen sind flexibel und die Variierbarkeit der Kleingruppen ist nach den einzelnen Unterrichtsstufen und -fächern gegenwärtig nicht zu determinieren.
Schon am dargestellten Beispiel wird deutlich, wie weit sich eine mögliche Zielvorstellung auffächert und wie viele Forderungen aus einer Zielvorstellung abzuleiten sind. Es stellt sich die Frage: können in eine Richtlinie diese vielfältigen Anforderungen eingehen, gleichgültig, ob sie nach der Dezimalklassifikation gegliedert oder durch andere Ordnungsverfahren strukturiert wird?
Kann eine Richtlinie ein Instrument der Planung sein und läßt sie sich in den Planungsprozeß integrieren?