

Lersch, Rainer

## Schullaufbahnpflicht. Bindeglied zwischen zwei unverbundenen Schulstufen?

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally revised edition of the original source in:*

*Forum E 46 (1993) 2, S. 7-10*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-16548

10.25656/01:1654

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-16548>

<https://doi.org/10.25656/01:1654>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Schullaufbahnempfehlung

### Bindeglied zwischen zwei unverbundenen Schulstufen ?

Rainer Lersch

**Am 13. Oktober 1992 hatte das rheinland-pfälzische Ministerium für Bildung und Kultur zu einem „Pädagogischen Gespräch“ über Probleme beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen eingeladen. Im ersten Teil der Veranstaltung hielt Prof. Dr. Rainer Lersch, Universität Koblenz-Landau, das nachfolgend abgedruckte, leicht gekürzte Referat.**

Die Zahl der Vorschläge und Konzepte zur Erleichterung und Verbesserung des Übergangs von der Grundschule nach Klasse 4 ist Legion. Der „zweite Schulanfang“ scheint problematischer zu sein als der erste. Wie anders wäre es sonst zu erklären, daß hier immer wieder als Vorbild das Beispiel des „gleitenden Übergangs“ vom Kindergarten in die Grundschule angeführt wird: Die Verbindungen von den Einrichtungen der vorschulischen Erziehung zum Schulsystem scheinen besser zu funktionieren als die innerhalb des Schulsystems selber.

So trägt ein Buch, in dem zahlreiche praktische und praktikable Maßnahmen für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen gesammelt und beschrieben werden, den bezeichnenden Titel „Brückenschläge“ (Portmann/Schneider 1988). Das Bild von der Brücke suggeriert, daß es hier offenbar einen Graben gibt, den es zu überwinden gelte. Und in der Tat: Die meisten dort gemachten Vorschläge zielen auf die anscheinend notwendige Verbesserung der gegenseitigen Wahrnehmung von abgebender und aufnehmender Schule, darauf, daß den Kindern das Neue weniger fremd, Lehrern und Eltern die jeweils anderen Arbeitszusammenhänge besser bekannt und die Gefahr übergangsbedingter Destabilisierungen durch eine engere Abstimmung vermieden werden.

Ich halte diese Vorschläge durchaus für gut und richtig, und es würde sicherlich schon einiges helfen, wenn Maßnahmen dieser Art endlich regelrecht institutionalisiert würden - ähnlich wie dies für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule schon geschehen ist. Aber - und deswegen soll von diesen Vorschlägen hier weniger die Rede sein - sie gehen mir nicht weit genug, weil sie in der Regel nur an den Symptomen eines nicht sonderlich gut funktionierenden „Organismus“ kurieren.

Brücken sind - wie gesagt - Hilfsmittel zur Überwindung von Gräben, sie symbolisieren geradezu die Künstlichkeit der hergestellten Verbindung mischen ansonsten voneinander Getrenntem, beschränken die Verbindung auf ein punktuelles und thematisch auf den Übergang selbst begrenztes Ereignis. Soll unser Schulwesen in der Tat - wie es so schön heißt - „organisch“ gestuft und (immer noch) gegliedert sein, so käme es - um im Bild zu bleiben - doch vielmehr darauf an, die vorhandenen Gräben einzuebnen, so daß aus dem Übergang ein kontinuierliches Fortschreiten wird, das auf irgendwelche artifizielle Hilfsmittel verzichten kann.

Ich möchte deshalb davon reden, was es heißt, die Schullaufbahn eines Kindes vom 1. Schuljahr bis zum Gesellenbrief oder Abitur als einen, wohlgerneht einen, zeitgemäßen Bildungsgang zu

begreifen, für den alle Schulformen und -stufen gleichermaßen Verantwortung tragen, daß er kontinuierlich verläuft. Kontinuität heißt dabei nicht Gleichförmigkeit, wohl aber Wandel im Zusammenhang, in dem Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges aufeinander bezogen sind. Die Kolleginnen und Kollegen der Sekundarschulen mögen mir verzeihen, wenn ich dabei nicht vom Ende dieses Bildungsganges aus argumentiere, sondern von seinem Anfang her.

### **Statt einer bekannten erscheint eine fremde Schulwelt**

Da sind sie nun, die neuen Fünftkläbler - sie betreten zum ersten Mal ihre neue Haupt-, Real-, Höhere oder auch Gesamtschule: voller Erwartungen, neugierig und - wie wir wissen - auch ein bißchen ängstlich vielleicht. Sicher - die neue Schule ist größer als die alte, man sieht, bis auf ein paar bekannte, hauptsächlich fremde Gesichter, doch Grund zur Panik sollte die neue Umgebung doch

Lersch Rainer, Schullaufbahneempfehlungen in Forum E, 02/1993, S.7, S.8

wahrlich nicht sein: Schließlich hat man doch schon 4 Jahre Schulerfahrung - und Schule ist Schule. Oder

Der neue Klassenlehrer (wird er auch die neue Bezugsperson, Ersatzmutter bzw. -vater werden können im Rahmen des differenzierten Stundenplanrasters mit den wenigen Stunden in dieser Klasse usw.), der neue Klassenlehrer also führt den bunt zusammengewürfelten Haufen in den neuen Klassenraum.

Eine erste Ernüchterung: In der Grundschule hatte das Klassenzimmer viele Ecken, bunt und vielfältig, gemütlich ausgestattet, angefüllt mit den unterschiedlichsten Dingen oder einfach nur Platz, um irgend etwas dort zu tun. Dieser Raum hier ist einfach nur rechteckig, nüchtern und steril. Nun, das ist ja zunächst noch ganz normal: schließlich soll er ja noch erst zu ihrem Klassenraum werden, den sie -die Schüler - gestalten können, damit sie auch in der neuen Schule jenes Gefühl der Geborgenheit und des Heimischseins entwickeln können, auf das die Grundschule so viel Wert gelegt hatte.

Aber geschieht das auch wirklich? Welcher pädagogische Sinn oder didaktische Zweck wäre damit verbunden?

In der Grundschule hatten die Ecken tatsächliche pädagogische und didaktische Funktionen: Nicht nur die des Sich-Zurückziehen-Könnens, Ausruhen oder Spielens, sondern diese Ecken waren der sichtbar gewordene Ausdruck für Schulleben und Unterricht nach den Maßgaben einer Pädagogik vom Kinde aus, für eine Unterrichtsgestaltung nach den Prinzipien der inneren Differenzierung und individuellen Förderung, für absichtsvoll bereitgestellte Freiräume zu selbstbestimmten Aktivitäten der Schüler.

Hier haben die Kinder gelernt, 2.B. in der freien Arbeit eigene Interessen zu entwickeln und selbstgesteckte Ziele beharrlich zu verfolgen. aber auch - etwa im Wochenplanunterricht- verbindliche Lernprozesse pflichtbewußt selbständig zu planen und erfolgreich zu gestalten. Sie haben gelernt, eigene Wünsche und Vorstellungen im und für den Unterricht zu formulieren, begründet zu vertreten, sich mit anderen abzustimmen und einander zu helfen.

Die Kinder erwerben dabei so grundlegende Qualifikationen wie:

- ein vorgegebenes Zeitbudget einzuteilen,
- mit didaktischen Materialien, Räumlichkeiten und Geräten umzugehen,
- Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung,
- eigene und fremde Ergebnisse zu überprüfen,

- bei Bedarf Hilfe zu erbitten und Hilfen zu geben,
- selbst zu entscheiden, wann man was, wie lange, wie und ggf. mit wem tut

und damit insgesamt Verantwortung für einen Teil ihrer Lernprozesse zu übernehmen mit dem Nebeneffekt, daß hier eine wesentlich kompetentere Binnendifferenzierung durch die Kinder selber stattfindet, als es ein Lehrer jemals vermöchte.

Mit diesen und anderen - sich in erfreulichem Maße sich ausbreitenden - Formen offenen Unterrichts versucht die Grundschule nicht nur ihrem Auftrag nachzukommen, das Interesse und die Lernfreude der Kinder zu wecken und ihre Leistungsbereitschaft zu erhalten, sondern sie trägt damit auch den Erkenntnissen moderner Lern- und Entwicklungspsychologie Rechnung, wonach Ler-



nen begriffen als Erwerb von Kompetenzen - als ein aktiver Selbsterzeugungsprozeß zu begreifen ist, Schüler demnach als aktive Organisatoren ihrer Lernprozesse ernstgenommen werden müssen. Lernen ist zwar immer ein subjektiver Prozeß, aber nur wenn der Lernende auch Subjekt - dann eben seines Lernprozesses - ist, kann man davon ausgehen, daß hier ein wirklich strukturenbildender Prozeß im Sinne der Entwicklung überdauernder Bewußtseins- und Persönlichkeitsstrukturen stattfindet.

Im Gegensatz zu Prozessen fremdbestimmter Belehrung werden im offenen Unterricht den Kindern immer wieder Eigeninitiativen abverlangt, Möglichkeiten eröffnet, eine selbstbewußte Wahl zwischen echten Alternativen zu treffen, von subjektiv bedeutsamen Motiven geleitete Lerntätigkeiten aufzunehmen.

Die Kinder erwerben dabei nicht nur die im Lehrplan fixierten Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern sie lernen vor allem auch, sich ihres Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen - wie Immanuel Kant den Königsweg des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit beschrieben hat.

Für das Erreichen jener Ziele von Allgemeinbildung, wie sie bei uns formuliert werden als die subjektiven Korrelate für die Mitglieder einer Gesellschaft, die den Anspruch hat, Demokratie zu verwirklichen - Mündigkeit, selbstbestimmte Handlungsfähigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit usw. - für das Erreichen solcher Ziele eines zeitgemäßen

Bildungsganges also entwickelt auf diese Weise die Grundschule tragfähige Grundlagen, die in den Schulen der Sekundarstufe I im Rahmen ihres jeweiligen Selbstverständnisses als ein zwar an unterschiedlichen Orten stattfindender, gleichwohl gemeinsamer Bildungsauftrag weiter zu entwickeln sind.

Interessant ist nun, daß ausgerechnet diese kindorientierten, auf individuelle Entwicklungsförderung im Sinne grundlegender Bildung ausgerichteten Formen der Unterrichtsgestaltung zum Anlaß dafür genommen werden, daß von den Eltern und Lehrern insbesondere unserer neuen „Volksschule“, dem Gymnasium (der Schulform mit den bundesweit höchsten Übergangsquoten), behauptet wird, daß die Grundschule nicht genügend auf die Anforderungen dieser Schulform vorbereitet hätte: „Die Kinder, die die Grundschule uns übergibt, sind nicht gymnasial!“

Das geht so weit - und hier zitiere ich eine Studie aus Nordrhein-Westfalen, wo der Reformprozeß der Grundschule schon ziemlich weit fortgeschritten ist -, daß ein Teil der Sekundarschullehrer fordert, im 4. Schuljahr allzu „grundschultypische Dinge“ wie übertriebenes Klassenlehrerprinzip, Spielecken, Rumlaufen in der Klasse während des Unterrichts usw. abzubauen. Daran fällt allerdings auf, daß die von den weiterführenden Schulen getroffenen Mängelfeststellungen sich überwiegend aus deren Erfahrungen mit diesen Kindern aus dem Frontalunterricht ergeben. Das Fazit der Vorwürfe lautet, die Grundschule habe sich ohne Rücksicht auf die Sekundarstufe verändert, so daß jetzt dort eine Arbeit geleistet werden müsse, die früher von der Grundschule getan worden wäre.

### **Hat sich die Grundschule verändert?**

Abgesehen davon, daß die Grundschule auch einen eigenen Bildungsauftrag hat und nicht nur Zubringeranstalt für die Sekundarschulen ist, um dort „gut geschulte Schüler“ in deren Sinne abzuliefern, ist die sich verändernde Grundschule ja auch kein Willkürakt, mit dem irgendwelche reformpädagogisch inspirierte Lehrerinnen und Lehrer jetzt endlich am Ende des Jahrhunderts des Kindes die Verwirklichung des an seinem Beginn geträumten Traumes von der pädagogisch heilen Schulwelt betrieben.

Außer den schon vorhin genannten psychologischen und bildungstheoretischen Argumenten gibt es dafür noch andere, ganz handfeste Gründe:

Lersch Rainer, Schullaufbahneempfehlungen in Forum E, 02/1993, S.8, S.9

Die Grundschule verändert sich nämlich, weil sich die Lebenswirklichkeit und damit die Bedingungen verändert haben, unter denen heutige Kinder und Jugendliche aufwachsen. Sie versucht - und dies mit einigem Erfolg -, sich den Herausforderungen einer gewandelten Kindheit zu stellen, und ich denke, daß ihr die Sekundarschulen auf diesem Wege auf ihre je eigene Weise werden folgen müssen: Nicht die Anpassung der Grundschule an die Anforderungen der weiterführenden Schulen ist gefragt, sondern es ist wohl eher umgekehrt!

Denn wenn in letzter Zeit von Eltern, Erziehern, Lehrkräften, Polizisten und Politikern immer öfter die Frage gestellt wird: „Was ist mit unseren Kindern los?“ deutet das darauf hin, daß es aufgrund dieser veränderten Verhältnisse nicht nur „wahrhaft nicht leicht ist, heute Kind zu sein“ (BÄRSCH 1989), sondern daß auch der Umgang der Erwachsenen mit diesen „anders gewordenen Kindern“ zunehmend auf Schwierigkeiten stößt.

Diese Schwierigkeiten werden als „Folgekosten der Modernisierung“ beschrieben welche sich wiederum wie ein Katalog von „Verlustmeldungen“ lesen. Moderne Kindheit und Jugend sind demnach U. a. gekennzeichnet durch

- den Verlust überlieferter Normen und Werte (HABERMAS 1973, FLITNER 1982)
- den Verlust tradierter Autoritätsverhältnisse (NEUMANN 1989)
- den Verlust des „ganzen Hauses“ als Gemeinschaft mehrerer Generationen (ROLFF 1982)
- den Verlust der „Geheimnisse“ der Erwachsenen gegenüber den Kindern in unserer Informations- und Medienwelt, was NEIL POSTMAN (1983) zu der bekannten These vom Verschwinden der Kindheit geführt hat
- den Verlust an „Streifräumen“ (BAHRDT 1974, MUNDT 1980)
- den Verlust an Freiheit von Kontrolle durch die Eltern (LENZEN 1978, ROLFFRIMMERMANN 1985)
- den Verlust stabiler Familienkonstellationen und anderer sozialer Kontakte (GUTSCHMIDT 1989, FÖLLING-ALBERS 1990)
- den Verlust sicherer Zukunftserwartungen (BECK 1986, BECK 1990)
- den Verlust an Ruhe, Stetigkeit, Konzentrationsfähigkeit (FÖLLING-ALBERS 1989)
- den Verlust kontinuierlicher sozialer Orientierungen, subjektiver Sinnperspektiven und Motivationen (JUGEND 81, FUCHS 1985)
- den Verlust an Möglichkeiten zu primären Erfahrungen (V. HENTIG 1984, BECKER 1986) und vor allem und damit zusammenhängend:
- den Verlust an Möglichkeiten zur Eigentätigkeit (ROLFFRIMMERMANN 1985).

Eine immer perfektere - weil „fertige“ - Umwelt mit ständig eingegrenzteren Erfahrungsräumen, die Ausbreitung von Massenkultur in alle Lebensbereiche, zunehmende Automatisierung alltäglicher Handlungsvollzüge, eine wuchernde Medienlandschaft und expandierende Freizeitindustrie lassen weitgehend nur noch konsumistische, vielfach fremdbestimmte und mediatisierte Formen der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu.

Solche Analysen verlangen im Interesse der Entwicklung unserer Kinder geradezu nach einem schulischen Kontrastprogramm zur außerschulischen Wirklichkeit. Und nichts anderes ist ja auch die traditionelle Funktion von Schule: Sie hatte schon immer das bereitzustellen, was das alltägliche Leben nicht ohne weiteres liefert. Heutige Schüler hauptsächlich auf die Rolle des Zusehers und Zuhörers, des „Berieselten“ und Konsumenten von Information oder Empfängers verbaler Belehrungen zu beschränken, hieße die ohnehin dominierenden „Aktions“-Möglichkeiten im Alltag der Kinder in der Schule zu replizieren - kein Kontrast also zur außerschulischen Wirklichkeit.

Auch tut die Schule den Schülern (und auch sich selber!) keinen Gefallen damit, wenn sie den Schulvormittag ausschließlich fachunterrichtlich zerstückelt und damit nach dem Muster des Fernseh- Programms gestaltet. Mit der Attraktivität, mit der dort eine Abfolge zusammenhangloser Elemente präsentiert wird, kann sie ohnehin nicht konkurrieren! Nur der Effekt ist der gleiche: Hier wie dort wird abgeschaltet, wenn das Dargebotene nicht interessiert oder die Aufnahmekapazität erschöpft ist - die gewonnenen Eindrücke bleiben flüchtig, ergeben keine strukturierte Gestalt, verwischen sich, werden rasch vergessen. Außerdem lernen die Schüler hier, sich ja nicht über das vorgeschriebene Maß an Zeit für eine Sache zu engagieren. Dies wird nämlich vom Fachlehrer der nächsten Stunde als Desinteresse oder Unaufmerksamkeit interpretiert und entsprechend sanktioniert.

In einer Welt der permanenten Reizüberflutung, der vorbeihuschenden Bilder und des rastlosen Konsums mit entsprechend wenig konzentrationsfähigen, sprunghaften und unruhigen Kindern müßte die Schule statt dessen vermehrt zu solchen Tätigkeiten anleiten, die Stetigkeit und Ausdauer, genaues Hinsehen und geduldiges Verweilen erfordern, denen sich die Kinder mit Zeit und Muße in Kooperation mit Mitschülern und Lehrern intensiv und weitgehend selbsttätig

widmen können und sich bei dieser Beschäftigung von der Sache leiten lassen (statt über sie belehrt zu werden): das sind



wichtige Voraussetzungen dafür, daß Lerntätigkeit zur Eigentätigkeit wird - also ein von subjektiv bedeutsamen Motiven geleiteter und aktiv gestalteter Prozeß mit dem - dann eben anderen - Effekt, aufgrund der kontinuierlichen Beschäftigung auch dauerhafte und geordnete Strukturen im Kopf der Schüler zu hinterlassen!

### **Was die Sekundarschule von der Grundschule lernen könnte**

Gewiß - die Grundschule hat es leichter, beispielsweise den Rhythmus des Lernens weniger vom Klingelzeichen (so es überhaupt noch eins gibt!) als vielmehr von den momentanen Interessen oder Bedürfnissen der Kinder, den didaktischen Anforderungen der gerade stattfindenden Unterrichtsphase oder von einem pädagogisch gestalteten Schulleben bestimmen zu lassen. In der Sekundarschule machen sich hier die organisatorischen Zwänge des mehr oder weniger ausgeprägten Fachlehrerprinzips immer wieder störend bemerkbar. Nun brauchen auf der anderen Seite die Schulen der Sekundarstufe zweifellos für einen qualifizierten Unterricht wissenschaftlich gut ausgebildete Fachlehrer - alles andere wäre ein unverantwortlicher Rückschritt. Aber müssen denn diese Fachlehrer ihr fachliches Wissen und fachdidaktisches Können immer nur und ausschließlich im Fachunterricht anbringen? Die didaktische Literatur ist voll von Konzepten, die es gestatten, fachliches Lernen statt in segmentierter Form in größere und/oder lebensnahe Zusammenhänge zu bringen. Dies ist nicht nur an sich schon sinnvoll, weil so auch für die Schüler

Lersch Rainer, Schullaufbahneempfehlungen in Forum E, 02/1993, S.9, S.10

schulisches Lernen wieder mehr Sinn bekommt und nicht nur totes Wissen in irgendwelche „Fächer“ verstaut wird. Diese in der Regel fachübergreifenden Lehr- und Lernverhalten haben darüber hinaus auch eine größere Affinität zum eher ganzheitlich strukturierten „erziehenden Unterricht“ der Grundschule. bringen insofern ein auch für die Schüler unmittelbar erfahrbares Stück Kontinuität auf der Ebene unterrichtlichen Handelns.

Aber auch dem Fachunterricht selber wächst ein enormes Motivationspotential zu, wenn er nicht nur einseitig verbal oder kognitiv orientiert ist, sondern ein Lernen „mit allen Sinnen“ ermöglicht oder das Lernen mit einem Tun verbindet. Die aktuelle Diskussion um die „Allgemeinbildung“ oder um das „Praktische Lernen“ betont die Bedeutung eines solchen Lernens „mit Kopf, Herz und Hand“, wie es in der Grundschule zum selbstverständlichen Repertoire gehört, für alle weiterführenden Bildungsgänge.

Es macht schon einen Unterschied, ob ich das IV. Buch von „De bello Gallico“ übersetze, nur weil es gerade „dran“ ist, oder ob ich den Text brauche für eine Modell-Rekonstruktion von Caesars Rheinbrücke für eine Ausstellung „Lebendiges Altertum“!

Ich habe zur Demonstration derartiger Formen schulischen Lernens nicht ohne Absicht ein Beispiel aus dem Lateinunterricht gewählt: Sie sind eben nicht nur opportun für die Hauptschule (die Ideologie der „volkstümlichen Bildung“ würde ansonsten fröhliche Urstände feiern!); sie dürfen z.B. auch den Gymnasiasten nicht vorenthalten werden -schließlich sind die auch nicht mehr das, was sie mal waren!

Öffnung der Schule, primäre Erfahrungen machen in und an der Wirklichkeit, statt ständiger Erfahrungen nur aus zweiter Hand, ein pädagogisch planvoll gestaltetes Schulleben, in dem die Schüler untereinander neue tragfähige Beziehungen aufbauen und auch ihre Lehrer als soziale Bezugspersonen erfahren können: Dies sind weitere Stichworte für mögliche Ansätze des Anknüpfens an zentrale Aspekte moderner Grundschularbeit, die es in der Sekundarstufe weiterzuentwickeln gilt. Denn selbstverständlich bringen die erweiterten Denkstrukturen und Erfahrungen der Sekundarschüler auch weiträumigere Suchbewegungen, Interessen und weitgesteckte Ziele mit sich und sind zu berücksichtigen.

Aber auch hier sollten die erwartbaren Differenzen zwischen den Schülern - wie in der Grundschule - Anlaß sein für innere Differenzierung (und nicht nur für äußere Leistungs-, Neigungs- oder Wahlpflichtdifferenzierung). Dies setzt nicht nur die eingangs erwähnten entsprechend gestalteten Unterrichtsräume voraus, sondern erfordert vor allem das Bereitstellen von Zeiträumen, in denen die Schüler Gelegenheit zur eigentätigen Bewältigung von „Pflicht- und Kürprogrammen“ erhalten. Was spricht eigentlich dagegen, daß auch etwa in einer 6. Klasse verschiedene Schüler zur gleichen Zeit ganz verschiedene Dinge tun, allein oder in der Gruppe, wobei das alles zu ihrem ganz normalen Unterrichtsprogramm gehört, das von den verschiedenen Lehrern dieser Klasse vorbereitet oder das mit ihnen abgesprochen wurde. Die neuen Grundschüler sind das gewöhnt, und alle Erfahrungen belegen, daß sie „mit Feuereifer dabei“ (Sennlaub) sind.

Hier wäre meiner Ansicht nach auch der pädagogische Ort für den vermehrten Einsatz des Klassenlehrers in seiner Klasse (und weniger in vermehrtem fachfremden Unterricht, wie dies in letzter Zeit immer häufiger gefordert wird.

Das setzt natürlich voraus, daß der Unterricht einer jeden einzelnen Klasse von einem kooperierenden Lehrkörper (und nicht von einem Konglomerat an Fachlehrern) gestaltet wird. Die in einem solchen Team getroffenen pädagogischen Absprachen sind zugleich auch die beste Garantie für die wünschenswerte Fortsetzung der in der Grundschule gepflegten Einheit von Unterricht und Erziehung auch in der Sekundarschule.

### **Folgen einer Reform von unten**

Die Bildungspolitik ist gefordert, den Schulen die nötigen Freiräume zu gewähren, ein individuelles Schulprogramm zu entwickeln, in dem das Kollegium in Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern solche und andere Dinge formuliert und für alle verbindlich macht. Eine solche Reform von unten (und eben nicht per ordre de mufti) hätte mindestens drei Effekte:

1. täten sich die Sekundarschulen damit selber einen großen Gefallen in Gestalt eines entscheidenden Schritts gegen die sich in ihren Mauern galoppierend ausbreitende Motivationskrise unter den Schülern, an der sich ihre Lehrer vielfach aufreiben.
2. bekäme der „Bildungsgang“ unserer Kinder durch die verschiedenen Schulstufen auf diese Weise mehr Kontinuität. Denn die in der Grundschule entwickelten tragfähigen Grundlagen in Gestalt von Eigeninitiative und Eigentätigkeit, Selbstbewußtsein und Eigenverantwortung für die eigenen und Mitverantwortung für kooperative Lernprozesse, Planungsfähigkeit und Beharrlichkeit, Interesse und Freude am Lernen wieder zu verschütten, wäre nicht nur ein Verbrechen an den Kindern. Um einmal vom Ende des Bildungsgangs zu argumentieren: In der Sekundarstufe II wird von den Schülern erwartet, daß sie dies alles können - ein Moratorium in dieser Hinsicht in der Sekundarstufe I gibt deshalb nicht nur keinen Sinn, wir können es uns gar nicht leisten!
3. Derartige Schulprogramme gäben überdies Eltern und Grundschullehrern zusätzliche Kriterien an die Hand für eine qualifizierte Schullaufbahneempfehlung bzw. Schulwahl. Deren prognostische Validität würde sich nämlich - bei allen verbleibenden Imponderabilien - zwangsläufig erhöhen, wenn die Erfahrungen mit schulischem Lernen aus der Grundschule für das einzelne Kind als erwartbar sich fortsetzend in die Sekundarstufe prolongiert werden könnten, ohne daß über eine mögliche Bewährung unter gänzlich anderen Bedingungen spekuliert werden müßte! Schulformspezifische Unterschiede, z.B. im Anspruchsniveau, ließen sich dann auch wesentlich besser kalkulieren.