

### **Elisabeth Rotten : Wir wünschen auch eine *Politik vom Kinde aus!***

“..... Wir wünschen ja mehr als bloß “Erziehung vom Kinde aus”; besser gesagt: “Neue” Erziehung, Erziehung vom Kinde aus bleibt nicht stehen, darf nicht stehen bleiben beim Kinde selbst, bleibt nicht bei der Schule, bleibt aber auch nicht bei einer Gesellschaftsordnung stehen, die sich als Kindes-, das heißt wachstumsfeindlich für die meisten erkannt hat. Lassen Sie es mich klar und frei sagen: Wir, als “neue” Erzieher wünschen oder müssen wünschen, dass die Umwelt bewusst gestaltet, die Gesellschaft erneuert werde unter dem Aspekt, dass unsere Kinder in ihr wachsen und zu Menschen werden können. Wir fordern – sehnsuchtsvolle Hungerleider nach dem Unerreichlichen – eine *Politik vom Kinde aus*, nämlich Basis und Aufbau des öffentlichen Gemeinschaftslebens durch die dafür verantwortlichen Männer und Frauen...“

*Die Schweizerin E.R. - eine der Gründerinnen der New Education Fellowship (NEF) - in einem Brief vom 9.12. 1927 - im Jahre der Konferenz von Locarno [s.a. KL 15, S. 18 ff.]*

**Werner G. Mayer / Hartmut Draeger**

## **Für die Weiterentwicklung unseres Schulsystems im europäischen Kontext**

Folgende Überlegungen stammen aus einem Strategiepapier des bekannten ehemaligen Ltd. Regierungsschuldirektors im Regierungspräsidium Köln Werner G. Mayer vom September 2003, das er als „Diskussionsbeitrag zur Reform des Schulsystems in NRW“ dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen zugeleitet hat. Es soll auch Anregung für das gesamte deutsche Schulsystem sein. Das Papier wird hier von Hartmut Draeger für KINDERLEBEN zusammengefasst und an einigen Stellen ergänzt. Der erste Abschnitt und der Schluss ist von Hartmut Draeger hinzugefügt. Wer das ganze 30 Seiten umfassende Papier nachlesen möchte, wende sich an den Autor (s. Autorenverzeichnis in den Gelben Seiten)!

### **Zum Wirken Werner G. Mayers**

In den Jahrzehnten seines beruflichen Wirkens und auch noch danach brachte Werner G. Mayer eine Reihe wichtiger reformpädagogischer Impulse in die NRW-Schule ein. Dabei schaute er über die Landesgrenzen und erkannte, was sich an Vorbildlichem und Nachstrebenswertem bei den europäischen Nachbarn, nicht zuletzt in den Niederlanden und Belgien, entwickelt hatte. So stiftete er bereits 1979/80 - als aktuelle Form der Lehrerfortbildung unter dem Motto „Lernen durch Besuchen“ - Kontakte zu

niederländischen Jenaplan-Schulen.<sup>1</sup> 1993/94 veröffentlichte er das umfassende und nach wie vor sehr aktuelle Buch über den Sachunterricht, in dem er – erkenntnistheoretisch und entwicklungspsychologisch fundiert - einen neuen „mehrperspektivischen Sachunterricht“, genauer: einen fächerübergreifenden, epochalen und umweltbezogenen Projektunterricht begründet. Diesen entfal-

tet er für die Unterrichtspraxis nach allen Seiten und konkretisiert ihn mittels zahlreicher Beispiele.<sup>2</sup> Dieser von ihm nach der Terminologie des (niederländischen) Jenaplans als Lernbereich „Weltorientierung“ bezeichnete erneuerte Sachunterricht<sup>3</sup> soll der Kernunterricht für eine europäische Schule der Zukunft werden. Während seiner beruflichen Tätigkeit (bis 1991) war er au-

1 Siehe Martin Emundts, Die Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik e.V., in: Inge Hansen-Schaberg/Bruno Schonig (Hg.), Jenaplan-Pädagogik (= Reformpädagogische Schulkonzepte Bd.3), S. 260-272, hier S. 265]

2 Werner G. Mayer, Der Sachunterricht. Teil I: Anthropologie und Pädagogik, Agentur Dieck Heinsberg 1993. Teil II: Unterricht und Erziehung 1994. Teil III: Informationen und Reflexionen

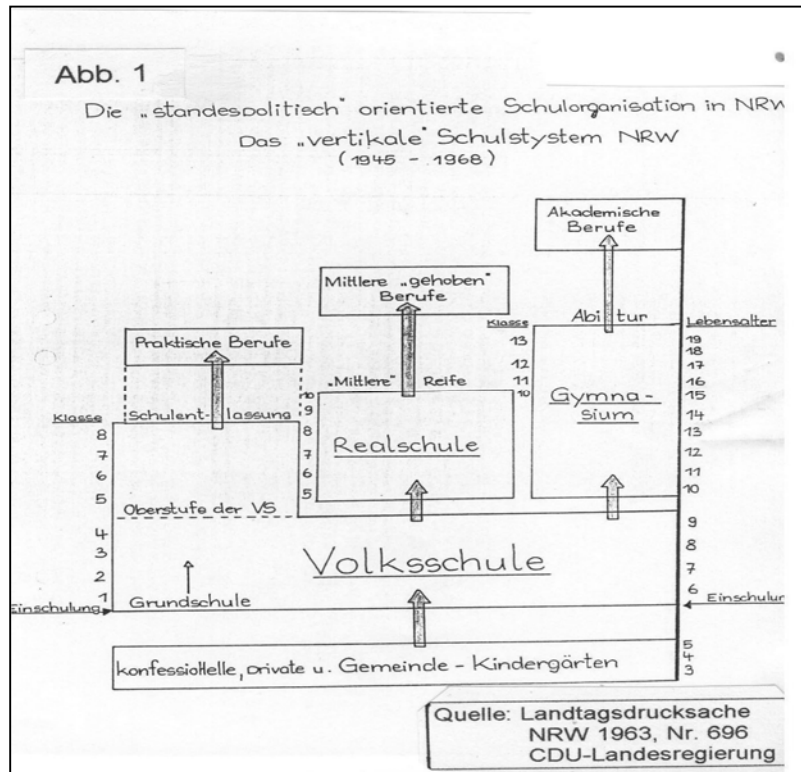
3 siehe Bd. II, S.213

ßerdem nebenamtlich mit der Planung der „Richtlinien und Lehrpläne der Grundschulen“ beschäftigt, so dass er da manche Grundlagen aus der Jena-plan-Pädagogik und aus anderen reformpädagogischen Richtungen „in der Sprache unserer Zeit“ einbringen konnte. Die Ergebnisse der systematischen Kooperation mit reformpädagogisch orientierten Schulen in den Niederlanden und Belgien fanden schließlich ihren Niederschlag in den „überarbeiteten“ Richtlinien und Lehrplänen für Grundschulen 1985 in NRW. Es dürfte auch den reformpädagogischen Vorstellungen von Werner G. Mayer entsprechen, dass auch noch die Ausbildungsordnung Grundschule (AOGS) aus dem Jahre 1997 den NRW-Grundschulen die Aufgabe einer eigenen Erstellung von Schulprogrammen für ihre Schulen obligatorisch macht.

### Die Nachkriegssituation

Vom Kriegsende bis hin zum Jahre 1968 herrschte in NRW eine „standespolitisch“-orientierte Schulorganisation, - ein „vertikales“ Schulsystem (s. Abbildung 1)!

Erst 1968 wurde die 8-jährige Volksschule durch die SPD-Regierung aufgelöst und zum einen Teil in eine eigenständige „Grundschule“ mit eigenen Gebäuden, eigenen Lehrern und einer eigenen Schulaufsicht (Primarstufe mit Klasse 1 bis 4) überführt. Mit dieser „Schule der Kindheit“ wurde die Basis für eine neue „entwicklungsstufen-orientierte“ „horizontale“ Schulstruktur gelegt (s.u. Abb. „Disk.vorschlag“). Ein „staatliches“, für alle Kinder verbindliches Schulsystem kann heute erst recht nicht mehr „standespolitisch“ (vertikal), sondern nur entwicklungsphasen-orientiert (horizontal) organisiert werden. Gerade auch Ergebnisse der Entwicklungspsychologie („Entwick-



lungsphase der Kindheit“) und erziehungswissenschaftlich-philosophische moderne Erkenntnistheorien (z.B. von Karl R. Popper)<sup>4</sup> können zur Begründung und Gestaltung eines selbständigen, neuen „erziehenden Unterrichts“ herangezogen werden.

### Für eine 6-jährige Primarschule auch in Deutschland

Aus der Wahrnehmung einer individuell unterschiedlich einsetzenden und dauernden Phase des Übergangs der Kinder von der Kindheit zur Pubeszenz (die sich außerdem in den letzten Jahrzehnten bei allen Kindern deutlich vorverschoben hat), nämlich der „Vorpubeszenz“ zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr, ergab sich für die EU-Staaten die schulorganisatorische Konsequenz, diese Altersstufe für alle Kinder als „Orientierungsphase“ der Primarschule zuzuordnen.

<sup>4</sup> Zu diesen theoretischen Grundlagen s. Mayer, a.a.O., Bd. I, S.30 ff. !

Letztere umfasst also die Klassen 1-6. Wenn das deutsche Schulsystem den Anschluss an Europa nicht verpassen will, muss auch in der BRD ein neues Primarstufensystem mit den Jahrgängen 1-6 (dazu noch Vorklassen) mit standortabhängig unterschiedlichen Klassenkombinationen eingeführt werden.

Dabei sollte im Interesse aller Kinder, unabhängig von Parteienstreit, von Standespolitik (Erhaltung eines 9-jährigen Gymnasiums) und angstbesetzten Elternstrategien (der Trend zum „gehobenen“ Schulabschluss der eigenen Kinder durch frühe Absonderung von einer gemeinsamen Schule für alle) die rationale und in Europa überall gültige Entscheidung für eine 6-jährige Primarschule auch in Deutschland fallen.

In den Klassen 5 und 6 der neuen sechsjährigen Grundschule sollten nach dem Muster der Primarschule der EU-Studie für die „Kurs“-Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik jeweils zeitlich parallel „Leistungskurse“ und „Arbeitskurse“ eingerichtet werden. Die „Leis-

tungskurse“ könnten von Lehrern aus den Gymnasien durchgeführt werden, die stundenweise in den neuen Grundschulen abgeordnet sind, die „Arbeitskurse“ würden dann von Primarschullehrern unterrichtet. Die Kurse sind je nach Leistungsveränderung der Schüler „durchlässig“. Die Lehrer der „Leistungsgruppen“ arbeiten als „Verbindungslehrer“ zwischen der Primarschule und der „weiterführenden Schule“ der Sekundarstufe I, sodass die Primarschulen und die Schulen der Sekundarstufe I in pädagogischer Verschränkung das ganze Schuljahr über „kooperieren“.

Jede Grundschule in Deutschland sollte – ebenso wie zum Beispiel die Schulen in Belgien und in den Niederlanden – über „Vorklassen“ verfügen. So nur ist frühe Förderung des Sozial-, Arbeits- und Leistungsverhaltens (aller 4-6-jährigen Kinder) im Rahmen einer Schule und eines Kollegiums und damit kontinuierliche Kooperation aller Erzieher bzw. Lehrer sowie Chancengleichheit für die Kinder aus allen Schichten gegeben. Diese Vorklassen stellen auch eine individuell unterschiedlich handhabbare flexible Eingangsstufe der Kleinen in die 1./2. Klasse dar.

### Für altersgemischte Lerngruppen

Reformpädagogische Schulen (Jenaplan, Montessori, Freinet) sind in der Stadt (und zum Teil im Regierungsbezirk) Köln nicht mehr in sogenannten Jahrgangsklassen organisiert, sondern z.T. seit Jahrzehnten in altersgemischten „Lerngruppen“ (1/2; 3/4; - 5/6; 7/8; 9/10) erprobt. Dasselbe gilt für die Laborschule Bielefeld<sup>5</sup>. Die Möglichkeit der Schulorganisa-

5 s. Susanne Thurn / Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens*. Das Beispiel Laborschule Bielefeld 1997, S. 145 ff.]

tion in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen für die NRW-Schule ist schon seit 1997 durch die Ausbildungsordnung Grundschule (AOGS) gegeben.

Kinder und Jugendliche entwickeln sich nicht nach staatlich festgelegten Jahrestermen, sondern nach ihren individuellen Entwicklungsschüben, die auch noch je nach Stärken und Schwächen beim einzelnen Kind unterschiedlich verlaufen. „Kombiklassen“ (im Jenaplan: „Stammgruppen“; Engländer und Amerikaner nennen diese Organisationsform mit dem familiensoziologisch interessanten Begriff „family-grouping“) haben zur Individualisierung mehr Möglichkeiten als die überholten Jahrgangsklassen mit dem Gleichschritt des Frontalunterrichts. Am Beispiel: Arbeitet ein Kind im Kurs Mathematik erfolgreich und schneller, so arbeitet es im Kurs Mathematik in der Kindergruppe der jeweils „höheren“ Gruppe mit: Es wird nicht durch einen Klassen-Frontalunterricht aufgehalten! Ältere Kinder mit Defiziten arbeiten zeitweise in der jüngeren Arbeitsgruppe mit, so dass jede Diskriminierung unterbleiben kann und die Lernlust nicht verloren geht.

In dieser Organisationsform entfällt das überholte „Sitzenbleiben“. Ebenso kann in Kombiklassen das entwicklungspsychologisch fragwürdige Unternehmen des sogenannten „Klassenspringens“ für sogenannte „begabte“ Kinder unterbleiben. An die Stelle des frontalen Klassenunterrichts, der noch militärische Denkweise widerspiegelt, treten individualisierende Unterrichtsformen und Arbeitsmethoden (mit Lernprogrammen, Arbeitskarteien, Computertraining in Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit zur Einübung von Arbeitsformen) für eine moderne Arbeitswelt.<sup>6</sup>

6 Zu den lernpsychologischen Gründen und pädagogischen Vor-

### Für fächerübergreifendes Lernen

In der Kommission, in der „Richtlinien und Lehrpläne für die neue (NRW-)Grundschule“ – auch im System-Wettbewerb mit der DDR – diskutiert und entwickelt werden sollten, prallten die Ansichten der verschiedenen beteiligten Disziplinen aufeinander. Im Richtlinienenteil setzten sich die Pädagogen mit ihrer ganzheitlichen Sicht des Kindes und der Forderung einer ganzheitlichen „Weltorientierung“ 6-10-jähriger Kinder durch. In den Einzellehrplänen hingegen dominierte das aus den Wissenschaften abgeleitete, „einfache“ Fachwissen. Aber dieses isolierte Wissen entpuppte sich öfter als schwer vermittelbar: Die neue Mengenlehre in „Mathematik“ wurde weder von den Schülern noch von den Grundschullehrern angenommen, auch nicht eine formalistisch betriebene Sprachlehre. Erst 1985 wurde in den „überarbeiteten“ Richtlinien die für die für diese Altersstufe besonders wichtige „Verschränkung“ von „Sach- und Sprachunterricht“ betont. Bei den Lehrern festigten sich jetzt übereinstimmend die praktischen Erfahrungen, dass Kinder „ihre Welt“ nicht durch die „Brille der Wissenschaft“, also durch Fächer, sondern in komplexen Ausschnitten aus ihrer jeweiligen komplexen „Lebenswirklichkeit“ gewinnen. Nach Popper vollzieht sich die Er-

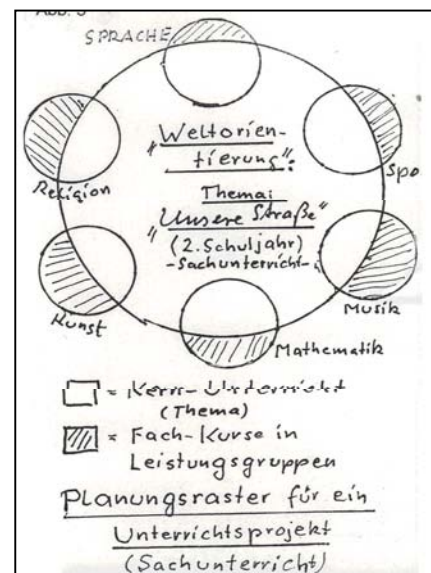
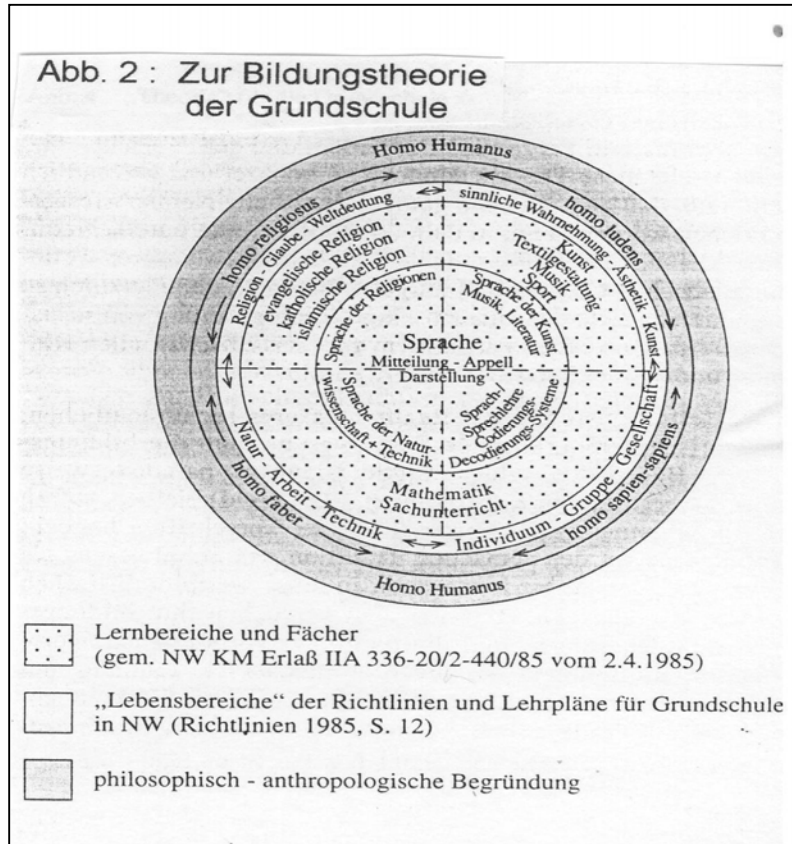
teilen jahrgangsübergreifender Lerngruppen nach dem Jenaplan siehe Ad W. Boes, Jahrgangsübergreifende Lerngruppen. Paradigma für eine Schule der Zukunft. In: [www.gew-berlin.de/documents\\_public/030224\\_AdBoesReferat.PDF](http://www.gew-berlin.de/documents_public/030224_AdBoesReferat.PDF) und Kees Both, Jenaplan 21 – Schulentwicklung als pädagogische Konzeptentwicklung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2001, S.134.

kenntnisfähigkeit des menschlichen Gehirns nicht durch Addition von Fachwissen, sondern in erlebnisorientierten „Sinnprovinzen“. Diese Einsichten führten in der Praxis zu fächer-

komplexen „Ausschnitten aus der Lebenswirklichkeit“ dieser Kinder in dieser „Schulumwelt“ der jeweiligen Schule. Unterrichtsplanung und Durchführung in der Grundschule

Schulfächer) der Kinder. Begleitet von Sachaufgaben aus dem Erlebnisfeld „Verkehr“, Erlebnisberichte (mündlich und schriftlich).

8. Musik: Verkehrsgeräusche, „Verkehrslieder“ für Kinder; Religion: Achte Leben und Gesundheit im Verkehr („Unfälle“) ! Auch: der „Weg“ als existenzielles und religiöses Symbol. Kunst/Gestaltung in Schülerarbeiten. Mathematik: Sachaufgaben, Schaubilder, Statistik. Sport: Wir fahren mit dem Rad (mit Gleichgewichtsübungen, Fahrübungen).



übergreifenden, projektartigen Lernaktivitäten mit mehrperspektivischen Bildungseinheiten, wie sie im Jenaplan als „Weltorientierung“ bekannt sind.<sup>7</sup> Aus den skizzierten lerntheoretischen Einsichten ergibt sich eine ganze Bildungstheorie der Grundschule, wie sie im nebenstehenden Schaubild dargestellt ist, in dem anthropologische Theorien Lernbereichen und Fächern bzw. konkreten Lebensbereichen des Kindes (nach den NRW-Richtlinien von 1985) zugeordnet sind. Die praktische Aufgabe der Grundschule ist eine altersgemäße „Weltorientierung“ für die Kinder dieser Altersstufe in

könnte dann beispielsweise so aussehen: Die mehrperspektivische Bildungseinheit „Unsere Straße“ (aus der unmittelbaren Umgebung der Schule!) wird mit folgenden Unterrichtsschritten „erarbeitet“:

1. Vorplanung und Unterrichtsgang, an Gruppen verteilte Arbeitsaufträge (Beobachtungen),
2. Kreisgespräch in der Schule: „Was wir gesehen und beobachtet haben.“ (Diskussion!)
3. Lehrer verarbeitet das Gesprächsergebnis in Din A4-Arbeitsblättern für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.
4. Einzel- oder Partnerarbeit.
5. Kreisgespräche, „Auswertung“ der Arbeitsblätter.
6. Textarbeit
7. Abheftung in persönlichen Sammelmappen (Regale,

**Für zeitgemäße Arbeitsformen**

Arbeitsformen und Unterrichtsverfahren müssen den entwicklungspezifischen Besonderheiten der Entwicklungsphasen entsprechen. Die Primarschule als „Schule der Kindheit“ verfolgt didaktisch und methodisch eine erlebnisbetonte „Weltorientierung“ aus ihrer konkreten Lebenswirklichkeit als „Umwelt-Schule“; sie vermittelt und trainiert u.a. dazu die erforderlichen Kulturtechniken: Wahrnehmen, Versprachlichen, Denken mit Hilfe des Lesens, Schreibens, Rechnens, Diskutierenkönnens (Kreisgespräche).

7 s.a. Ad Boes / Kees Both, Kern und Kurs im Jenaplan. Zehn Thesen. In: KINDERLEBEN 14, S.11-17

In den vergangenen 30-40 Jahren hat sich die kindgemäße Art der „freien Arbeit“ in den reformpädagogisch orientierten Schulen in Deutschland, Belgien, Frankreich, den Niederlanden bewährt, obwohl etwa in NRW dafür „von Amts wegen“ keine Unterrichtszeit vorgesehen war. Für die „freie Arbeit“ müssen die Schulen über genug Zeit, aber auch über ausreichende Arbeitsmittel (Wörterbücher, PC, Regale etc.) verfügen. Die Lehrer übernehmen hier die neue Rolle als „Auswahlhilfe“, Berater und Begleiter, sie führen Beobachtungsbogen, um die Begabungsschwerpunkte ihrer Schüler festzustellen.

### Für echte Ganztagschulen

Die „Antwort“ auf die soziale und berufliche Situation vieler Familien bzw. Alleinerziehenden ist in den europäischen Ländern das obligatorische „Ganztagschulsystem“. Die beabsichtigten „Halbtagsunterrichtsschulen mit Nachmittagsbetreuung“, die zur Zeit in einigen Großstädten des Landes NRW „diskutiert“ werden, lassen sich aber mit jenen Ganztagschulen pädagogisch nicht vergleichen. Die Niederlande bieten z.B. allen Grundschulkindern eine moderne Ganztagschule von 35 bis 40 Wochen-Zeitstunden, und zwar mit einer Pädagogik, die dem natürlichen Tagesrhythmus des Kindes entspricht! Die breite Durchsetzung von echten Ganztagschulen wäre auch notwendig, um ausreichend Zeit für die „freie Arbeit“ zur Verfügung zu haben.

### Aktive Elternmitarbeit organisieren (lernen)

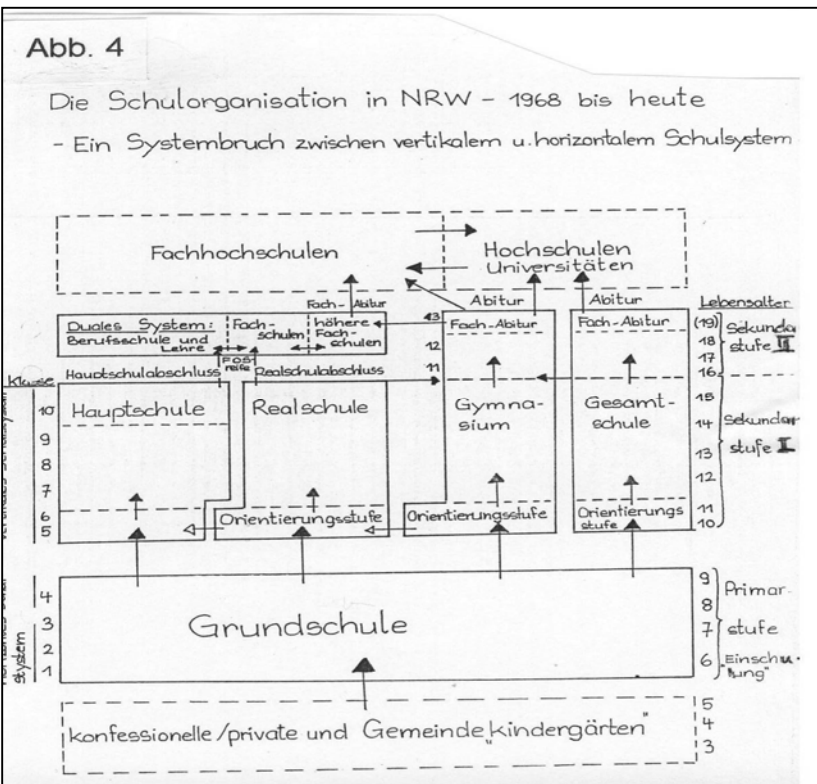
Die seit 1997 in der AOGS geforderte aktive Mitarbeit „geeigneter Eltern“ mit ihren interessanten Berufen und anderen

Fähigkeiten zur weiteren Entwicklung einer „demokratischen **Lebensgemeinschaftsschule**“ und zur Bereicherung des schulischen Bildungsprozesses sollte von **entsprechend ausgebildeten Lehrern** organisiert werden. Die dazu erforderlichen Kenntnisse sollten bei der Lehrerausbildung an den Universitäten durch einschlägige Angebote im kommunikationspsychologischen oder schulpädagogischen Bereich zu erwerben sein.

Die Elternschaft der Grundschule muss die gleichen Wahlfreiheiten bekommen, wie die der Oberschule. Die unterschiedlichen Schulprogramme

### Für eine neue Gesamtschule

Die „Hauptschule“, die mit großem bildungspolitischen Enthusiasmus und pädagogischen Elan der Lehrerschaft, zunächst mit den Klassen 5 bis 8, als eigenständige Schulform der Sekundarstufe I durch die Initiative des Kultusministers Holthoff (SPD) 1968 begann, ist inzwischen zu einer pädagogischen Restschule verkümmert! Die „Aufstockung“ der früheren „Oberstufe der Volksschule“ als neue, „berufsweltorientierte“ Schulform der Sekundarstufe I löste nicht die Aufgabe, „Chancengleichheit“ und „Chancengerechtigkeit“ für alle Bevölke-



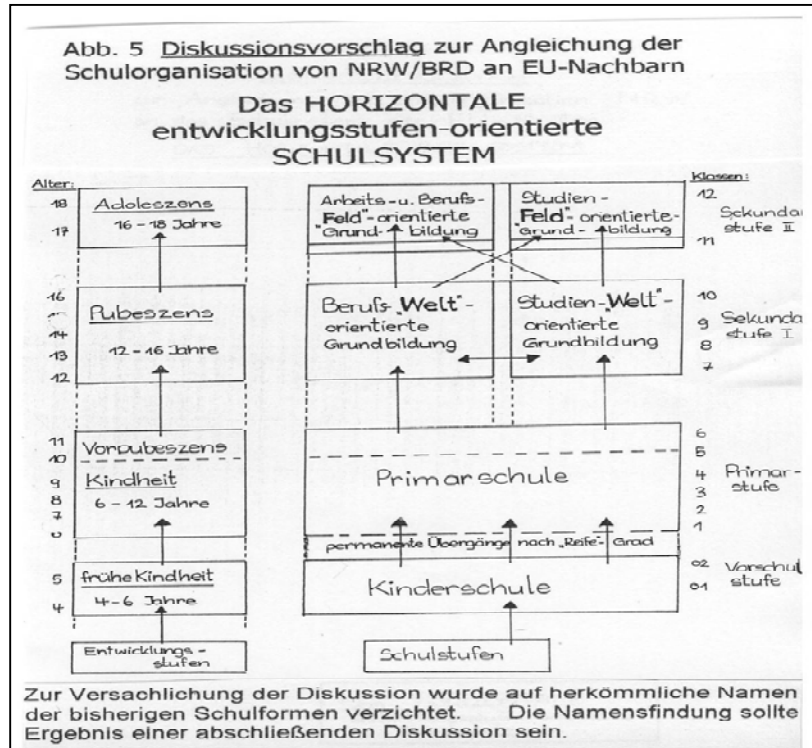
heute erfordern die Aufhebung der administrativ festgelegten Einschulungsbereiche, um eine wünschenswerte pädagogische Konkurrenz der staatlichen Grundschulen zu ermöglichen. Dies wäre die Alternative zur Wahl von Privatschulen.

rungsschichten zu gewährleisten. Bevölkerungspolitische Gründe (die unerwartete Zahl ausländischer Schülern) und bildungspolitische Gründe (der Rückstrom von tausenden „Versagern“ aus den Klassen 5 und 6 der neu eingerichteten „Orientierungsstufe“ in Gymnasien und Realschulen) entpuppten sich als Kardinalfehler der Bildungspolitik in NRW. So sind die Klassen 7 bis 10 der

„Hauptschulen“ zum „Hinterhof“ des deutschen Schulsystems degeneriert. Bei genauerer Betrachtung des Schaubildes ist leicht zu erkennen, dass nur die ersten vier Klassen der Grundschule „horizontal“ nach einer Entwicklungsstufe eingerichtet sind, der

schaft<sup>8</sup> sowie den veränderten Entwicklungsrhythmus unserer Fernseh-, Computer und Handy-Generation – völlig überlebt und endlich ganz aufzulösen. Die NRW-Schulreformen (und alle anderen Teilreformen in den deutschen Bundesländern!) müssen also auf die

Man kann auch sagen: Gerade der soziale Charakter dieser Schulen fördert höhere Leistungen. Die bildungspolitischen Fachleute der deutschen Parteien müssen sich hier fragen, ob sie das staatliche Schulsystem nur als „Speditionsgesellschaft zum bloßen Transport von Nutz- und Brauchwissen“ benutzen wollen, oder als pädagogische Einrichtung, die sich auch um die optimale Entwicklung der kindlichen und jugendlichen Persönlichkeit müht. Unabhängig von dem offensichtlichen Wert einer solchen Schule für die Bildung, ist eine humane Schule, in der Kinder aus allen Schichten und Kulturen, mit ihren unterschiedlichen Begabungen einander begegnen und bereichern, ein Wert an sich. Ein vertikales, standespolitisches Schulsystem, das für 10-jährige Kinder in der Entwicklungsphase der Vorpubeszenz verfrüht Lebensentscheidungen trifft, übergeht hingegen die heutigen Ergebnisse der anthropologischen Grundwissenschaften und gefährdet damit die Lebenschancen der Heranwachsenden im Wettstreit der Mitgliedsländer der Europäischen Union. Auch Peter Petersen blieb nicht bei einer Grundschule mit 6 (oder gar 4!) Jahrgängen stehen. Die sich in den letzten Jahren bereits wieder abzeichnende Tendenz, das Gymnasium als „Hort“ für die Kinder aus den „gehobenen“ Schichten zu betrachten, läuft allen bildungspolitischen Erklärungen und Einsichten zuwider. Darum muss das überholte deutsche „Vier-Klassen-Schulsystem“ in der Sekundarstufe I und II überwunden und den besseren europäischen Standards angeglichen werden! Ein bedeutendes Hindernis bei der umfassenden Beseitigung der alten Strukturen ist der



ganze Rest des Schulsystems ist noch immer vertikal gedacht und organisiert. Dieser „Systembruch“ macht der heutigen deutschen Schule besonders zu schaffen.

Ein **entwicklungstufenorientiertes Schulsystem** auf der Grundlage der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse über die „Pubeszenz“ und „Adoleszenz“ sollte **auch in der Sekundarstufe I** (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) ohne Zeitverlust durchgesetzt werden. Die seit Gründung der Bundesrepublik auf dieser Schulstufe unverändert fortbestehende standespolitische Struktur ist – auch mit Blick auf die europäischen Nachbarn, die werdende Netzwerkgesell-

Sekundarstufe ausgedehnt und noch vertieft werden.

Wie wichtig gerade diese Frage für den sozialen Charakter und für die Chancengleichheit im Bildungswesen ist, wurde ja einmal mehr in der PISA-Studie (2001) deutlich: Die nordischen Länder mit ihrer langen gemeinsamen Beschulung von Kindern unterschiedlicher Begabungen, das heißt mit ihren gesamtschulähnlichen Schulsystemen (englisch **comprehensive school**) gehören zur Leistungsspitzengruppe!<sup>9</sup>

8 s. Fritjof Capra, Verborgene Zusammenhänge – Vernetzt denken und handeln in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Gesellschaft, Bern-München-Wien 2002  
9 Vergl. auch Ceciel Verheij, Schule als begeisterndes Experiment. Bifrost: eine dänische Reformschu-

le, in: KINDERLEBEN 19, S. 46 – 53

gegenwärtige deutsche Föderalismus. Hier müsste durch die Schaffung wesentlich größerer Bundesländer und durch vermehrte Kooperation zwischen diesen Ländern dafür gesorgt werden, dass die BRD Anschluss an die europäische Schulentwicklung bekommt.

### Differenzierung in der Sekundarstufe

Diese Phase soll zwei Zweige der Ausbildung bieten, nämlich eine berufs-WELT-orientierte (auch „berufsfeldorientierte“) Grundbildung und eine studien-WELT-orientierte Grundbildung. Beide Phasen sind je nach Entwicklung der Schüler/innen „durchlässig“. Schon in der Sekundarstufe I gibt es eine solche inhaltsorientierte „Zweizügigkeit“. In der Sekundarstufe I soll entsprechend der Entwicklungsphase der Pubeszenz ein vielfältiger Kanon von (möglichst unterschiedlichen) Fächern mit unterschiedlichen „Fach“-aspekten angeboten werden, um den Jugendlichen das Herausfinden ihrer Begabungsschwerpunkte zu ermöglichen. Alle schulisch geeigneten Informationsmedien müssen dabei (auch methodisch!) zum „Einsatz“ kommen. Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung (Ablage, Ordnungssysteme – Regale!) müssen kursorisch systematisch vermittelt und trainiert werden. Da diese „labile“ Entwicklungsphase im Sozialverhalten, im Arbeits- und Leistungsverhalten eine überlegt erzieherische Komponente erforderlich macht, müssen nicht nur die individuelle Einzelarbeit, sondern auch die Partner- und Gruppenarbeit sowie die Kreisgespräche der Grundschule phasenspezifisch weitergeführt werden. In dieser wichtigen Entwicklungsphase muss auch, besonders in Klasse 9 und 10, die fächerübergreifende Projektarbeit der Grundschule zum Teil - ge-

stützt von einem leistungsdifferenzierten „Kurs-System“ – weitergeführt werden. Zwei Berufspraktika sollen die verschiedenen Aufgaben- und Lebensfelder in der Welt der Arbeit veranschaulichen. Gleichzeitig soll ein qualifizierter Fachunterricht mit den entsprechenden Arbeitsformen den methodischen Rahmen beherrschen. Die „fächerübergreifenden“ Projekte, in denen Teams von Fachlehrern (zum Beispiel Geographie, Geschichte, Mathematik, Sprache) kooperieren, dienen auch in dieser Entwicklungsphase der Orientierung der Jugendlichen in komplexen Ausschnitten aus ihrer Lebenswelt („Sinn-Provinzen“ nach Popper). Hier festigen sich in der Regel individuell unterschiedliche „Welt- und Interessenbilder“.

Am Ende der Klasse 10 sollte der Leistungsnachweis in den „Schwerpunktfächern“ durch entsprechende Prüfungsarbeiten einen „objektivierten“ Übergang in die nächste Schulstufe, die Sekundarstufe II, gewährleisten.

### Sekundarstufe II für alle

Für einen Teil der Jugendlichen wird als Sekundarstufe II eine berufsfeldorientierte Grundbildung als „Lehre“ („duales System“) absolviert werden. Hier sind alle bisherigen Berufsschulen und Berufsfachschulen zu integrieren. Ziel ist die Entwicklung eines schlüssigen Schulsystems mit Durchlässigkeit und Übergängen zwischen den „Zügen“. Gleichzeitig bietet die Sekundarstufe II eine studienfeldorientierte Grundbildung für ein Hochschulstudium. Entsprechend der Rechtsmündigkeit dieser Phase sind erwachsene „Begegnungsformen“ und selbstverantwortetes Lernen in „freier Arbeit“ angesagt, besonders in Ganztagschulen (vorhandenes Zeitvolumen).

Die „Klassenräume“ sind jetzt „Arbeitsstudios“ mit entsprechenden Ausrüstungen und Gestaltungen, und keine „Hör“-säle! Fachräume sind für alle Fächeraktivitäten „fachgerecht einzurichten (vgl. Dalton-Plan). Hier ist nicht zuletzt an moderne Informationsmedien und Dokumentationen einschließlich fahrbarer Informationssäulen zu denken.

Die Form freier Arbeit ist keineswegs nur Einzelarbeit; sie sollte ebenso als Partnerarbeit, Gruppenarbeit im Team und mit Kreisgesprächen (Diskussionen!) zur Vorstellung oder Vorführung fertiger Arbeiten („Öffentlichkeit!“) geeignet sein (Ausstellungen, Abendveranstaltungen für Eltern und Gäste!). Im Sinne von Peter Petersen kann die systematische „Individualisierung“ der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit – klassenübergreifend – (in 11/12) als Meister-Geselle-Lehrlingsarbeit praktiziert werden. Jeder Schüler führt für die „freie Arbeit“ ein Studienbuch mit den bearbeiteten Themen, Angabe der Literatur, Begutachtung des Fachlehrers. Nach Fertigstellung eines Themas kann ein Schüler das Fach, das Projekt wechseln (Begabungsförderung und -förderung).

Die Sekundarstufe II kann Ende des 12. Schuljahres mit dem „Abitur“ („Studienreife“) abgeschlossen werden.

### Neue Bewegung in der Bildungspolitik

Die hier skizzierte umfassende Reform des deutschen Schulsystems ist bereits jetzt überfällig. Sie ist nicht nur organisatorisch zu leisten, sondern immer auch pädagogisch zu begründen und ausreichend mit Mitteln auszustatten. Gerade jetzt ist es dringlich, dass sich alle Verantwortlichen Inspiration und unmittelbar übertragbares Wissen von den schulpolitisch fortgeschrittenen europäischen

Nachbarn holen („Lernen durch Besuchen“) – besonders von Holland und Belgien sowie den nordischen Staaten. Im Ergebnis bekommen nicht nur die deutschen Schüler aller Altersklassen den richtigen Anschlag „nach PISA“, es wird auch eine einigermaßen problemlose Freizügigkeit von Schülern im neuen Europa gefördert.

Die Aktualität der vorgetragenen Gedanken zeigt, dass laut einer STERN-Umfrage nur noch 52 % der Deutschen am dreigliedrigen Schulsystem festhalten wollen. Der Pisa-Bbeauftragte der Kultusministerkonferenz (KMK) Hermann Lange sprach sich bei einer UNESCO-Konferenz für mehr gemeinsamen Unterricht von Schülern mit unterschiedlichem Leistungsniveau aus, verlangte die deutschlandweite Einführung der sechsjährigen Grundschulzeit (wie sie schon lange in Berlin und Brandenburg besteht). Die in Deutschland bisher übliche Einstufung und Trennung der Schüler nach ihrem Leistungsniveau provoziert nur schwer korrigierbare Fehleinschätzungen. Dass die Zeit für einen Wandel reif ist, zeigen auch die neueste Beschlüsse der für künftige Koalitionsbildungen in ihren Bundesländern möglicherweise unentbehrlichen GRÜNEN. Diese treten 2005 im Wahlkampf der Bundesländer NRW und Schleswig-Holstein mit der Forderung einer grundlegenden Reform des deutschen Schulsystems an. Die Aufgliederung in Haupt und Realschule sowie Gymnasium soll nach dem erfolgreichen skandinavischen Vorbild zugunsten einer neun- oder zehnjährigen „Basisschule“ für alle Kinder aufgehoben werden.<sup>10</sup> Die schleswig-holsteinische Ministerpräsidentin Heide Simonis (SPD) unterstützt diese Absicht: „Vertrau-

10 Berliner „Tagesspiegel“ vom 7. und 23.9.04

en...muss wachsen und hat etwas mit Kontinuität zu tun. Deshalb haben wir den Vorschlag einer ‚Schule für alle‘ gemacht, die ein gemeinsames Lernen bis Klasse 10 möglich macht.“<sup>11</sup> Jürgen Baumert, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und Mitverfasser der ersten PISA-Studie äußert sich in seinem jüngst erschienenen Aufsatz „Bildungsgang und Schulstruktur“ deutlich genug zu den negativen Wirkungen des heutigen deutschen Schulsystems: Je früher man Kinder auf unterschiedliche Schulformen verteilt, desto kürzer werde das Zeitfenster, das für schulische Eingriffe zur Verfügung stehe, um ‚herkunftsbedingte Leistungsunterschiede auszugleichen‘.<sup>12</sup> Einen starken Verbündeten für den Umbau des gegenwärtigen Schulsystems finden wir in der Bildungsgewerkschaft GEW. Marianne Demmer, die Schulpexpertin des GEW-Hauptvorstands, setzt sich in einem Leitartikel mit den Entwicklungen und Ergebnissen der Bildungspolitik der Bundesländer „nach PISA“ auseinander und kommt sehr schnell auf den größten Schwachpunkt der Umsetzungen der Reformmaßnahmen: An dem bildungspolitisch überholten und damit zugleich sozial ungerechten deutschen Schulsystem wurde bisher nicht gerüttelt. „Die Kultusminister meiden die Schulstrukturdebatte wie der Teufel das Weihwasser“. Demmer fordert daher „eine schrittweise Umwandlung des bestehenden Systems in ein integriertes, leistungsfähiges und demokratisches Schulsystem“. Wie un-

11 H. Simonis, Länger gemeinsam lernen“ in: Erziehung und Wissenschaft (E&W). Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 11/2004, S.16

12 Nach Helga Haas-Rietschel, Bonbons für die KMK. Eine „Erfolgsstory“ aus Berlin, in: E&W, 11/2004, S. 22

längst in Frankreich solle nun auch in Deutschland eine große Debatte über die Zukunft der Schule stattfinden.<sup>13</sup> Die GEW-Zeitschrift drückt die Forderungen einer von vielen bekannten Reformpädagogen als Erstunterzeichner unterstützten „Initiative für eine neue Schule“ ab., die vom Pädagogischen Institut der evangelischen Kirche von Westfalen“<sup>14</sup> ausgeht. Die Unterzeichner fordern eine öffentliche Diskussion „über die richtige Schule für die Zukunft unserer Gesellschaft“, die flächendeckende Einführung der Ganztagschule und das gemeinsame Lernen der Schüler bis zum Ende der Pflichtschulzeit.<sup>15</sup> Karl-Heinz Reith, langjähriger bildungspolitischer Korrespondent der dpa in Berlin, sieht die Front der Verfechter des „gegliederten Schulsystems“ bröckeln, haben sich doch bereits die Vertreter des Handwerks in Baden-Württemberg, der Bundeselternbeirat, Teile des Schulausschusses des Deutschen Städtetags für eine Reform des Schulsystems ausgesprochen. Aber er glaubt nicht an eine Schulreform „von oben“. Weitere Verbündete für die neue Debatte müssten gesucht, und Druck muss gemacht werden - von unten.<sup>16</sup>

Werner G. Mayer , Köln, ist Ltd. Regierungsschuldirektor a.D.

Hartmut Draeger ist Lehrer an der PPS Berlin-Neukölln

13 Marianne Demmer, Verdrängtes Kernproblem: soziale Ungerechtigkeit, in: E&W 11/2004, S.(15-19)19.

14 Prof. Dr. Lübking, Postfach

1247, 58207 Schwerte

15 E&W 11/2004, S.24

16 E&W 11/2004, S.2