

II Die Mittelstufe der Gesamtschule

1. Zur Struktur

1.1 Prinzipien der Differenzierung

Die Gesamtschule unterscheidet sich vom dreigliedrigen Schulsystem durch die unterschiedliche Art und Weise der Differenzierung:

- In der Gesamtschule tritt an die Stelle einer fachübergreifenden Leistungsdifferenzierung nach Schularten eine fachspezifische Leistungsdifferenzierung. Der Schüler kann in jedem Fach entsprechend seinen Qualifikationen für dieses Fach gefördert werden. So wird es möglich, einen Schüler, der auf Grund seiner Gesamtleistungen gegenwärtig die Hauptschule besuchen würde, in den Fächern, in denen er besonders befähigt ist, auf einem höheren Niveau zu fördern.
- Durch die fachspezifische Differenzierung kann an Stelle einer punktuellen Auslese für einen Schulzweig die mit jeder Leistungsdifferenzierung verbundene Auslese Fach für Fach zu verschiedenen – jeweils für das besondere Fach sinnvollen – Zeitpunkten und mit einem unterschiedlichen Grad der Leistungsdifferenzierung erfolgen. Die einmalige generelle und schwer revidierbare Auslese wird durch eine graduelle und schrittweise ersetzt. Die Durchlässigkeit kann in einem solchen System wesentlich größer sein, weil ein Überwechseln zu Kursen mit höheren Leistungsanforderungen für jedes Fach einzeln erfolgen kann.
- Neben einen Kern von obligatorischen Fächern treten insbesondere am Ende der Mittelstufe Kurse, die individuell zusammengestellt werden können, Diese Wahldifferenzierung macht es möglich, daß beispielsweise ein Schüler mit stärker praxisbezogenem Ausbildungsweg in den Bereichen, in denen er besonders interessiert und befähigt ist, auch in Kursen gefördert werden kann, die im traditionellen System nur Gymnasiasten angeboten wurden. Umgekehrt erhält ein Schüler mit stärker studienvorbereitendem Ausbildungsweg die Chance, praxisbezogene Kurse, also zum Beispiel ökonomische oder technische Kurse zu wählen, die ihm im bisherigen Gymnasium nicht geboten wurden, aber eine Steigerung seiner Lernmotivation und eine Erweiterung seines Wissens mit sich bringen können.

In der Gesamtschule kann die innere Differenzierung - also die Differenzierung der Inhalte, Medien und Methoden des Unterrichts innerhalb einer Lerngruppe - in einem besonderen Maße entwickelt werden. Sie erlaubt es, für verschiedene Schüler oder Schülergruppen unterschiedliche Lernziele zu verfolgen und auf verschiedene Leistungsdispositionen einzugehen, ohne daß die Gefahr der Fixierung des Schülers auf einem einmal erreichten Stand seiner Leistungsfähigkeit und seiner Interessen, damit des Verlustes an Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten gegeben ist. Jeder Gesamtschulversuch muß daher mit den Entwicklungsmöglichkeiten rechnen, die im Prinzip der inneren Differenzierung des Unterrichts innerhalb der organisatorischen Einheit einer Lerngruppe liegen. Insbesondere durch die Herstellung differenzierter Lernmittel und Lernmedien werden die Möglichkeiten der Variation von Inhalten, Mittel und Methoden des Unterrichts wachsen.

1.2 Gliederung der Mittelstufe

1.21 Eingangsstufe

Der Leistungsdifferenzierung in der Gesamtschule muß eine längere Eingangs- und Beobachtungsstufe vorangehen, denn es ist damit zu rechnen, daß in den meisten Fällen mehrere Grundschulen

der Mittelstufe einer Gesamtschule zugeordnet werden. Daher müssen in der Eingangsstufe die Motivationen und Leistungsfähigkeiten der Schüler erst gründlich beurteilt werden, ehe eine Zuweisung zu verschiedenen Eignungskursen erfolgen kann. Um einen unterschiedlichen Leistungsstand und spezifische Leistungsausfälle, die durch die verschieden intensive Förderung in den Grundschulen bedingt sein mögen, soweit wie möglich auszugleichen, müssen in dieser Stufe mindestens den für den Schulerfolg besonders bedeutsamen Fächern jeweils Förderkurse zugeordnet werden.

Den Förderkursen zum Ausgleich bestimmter Leistungsschwächen kommt in der gesamten Mittelstufe eine sehr wichtige Funktion zu, weil die Auslese durch Leistungsdifferenzierung nur dann flexibel und revidierbar bleiben wird, wenn den Eignungskursen jeweils Förderkurse zugeordnet werden. In der Eingangsstufe ist jedoch die Unterscheidung von solchen auf spezifische Leistungsfälle bezogenen Förderkursen und dem Unterricht in leistungsheterogenen Gruppen das entscheidende Differenzierungsprinzip.

Wie lange eine solche Eingangs- und Beobachtungsstufe zeitlich ausgedehnt sein muß, ist eine Frage, die erst durch systematische Schulversuche und durch Vergleiche zwischen Eingangsstufen von verschiedener Dauer beantwortet werden kann. Sicher wird mindestens die Jahrgangsstufe 5 der differenzierten Gesamtschule als undifferenzierte Eingangsstufe konzipiert werden müssen. Die Entscheidung darüber wird auch davon abhängig sein, wie sehr die Grundschulen und eventuell die Vorschulen Unterschiede in der Sozialisation der Schüler ausgleichen konnten.

1.22 Stufe der Eignungsdifferenzierung

Ein Modell der Differenzierung in der Gesamtschule zu entwickeln, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schulversuche. Hier können nur für die erste Phase der Versuche auf Grund der bisherigen wissenschaftlichen und praktischen Erfahrungen vorläufige Vorschläge für Beginn und Ausmaß der Differenzierung gemacht werden. Die Erfahrungen mit den Versuchen werden möglicherweise zu Veränderungen dieser Vorschläge führen. Auf den Jahrgangsstufen 6 bis 8 soll eine Differenzierung des Unterrichts in den Fächern Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik in verschiedene Eignungskurse mit einem gemeinsamen Grundlehrplan erfolgen. Diese Differenzierung soll schrittweise, das heißt auf der Jahrgangsstufe 6 erst in wenigen Fächern (in Mathematik und in der ersten Fremdsprache) und als Differenzierung in nur zwei Niveaus erfolgen. Im Laufe der weiteren Jahrgangsstufen sollen dann weitere Fächer in die Eignungsdifferenzierung einbezogen werden (also beispielsweise Deutsch in der Jahrgangsstufe 7 oder 8). In der Jahrgangsstufe 7 kann dann auch entschieden werden, ob die jeweils zwei unterschiedlichen Eignungskurse in einem Fach in sich noch so heterogen sind, daß eine Differenzierung in ein System von vier unterschiedlichen Differenzierungsniveaus eine intensivere Förderung der Schüler ermöglicht. Eine stärkere Differenzierung sollte jedoch nur dort vorgenommen werden, wo auch nach einer Differenzierung in zwei unterschiedliche Eignungskurse sich herausstellt, daß lernschnelle Schüler zu wenig herausgefordert werden, während lernlangsamere Schüler aus Angst vor ständigen Mißerfolgen resignieren. Im allgemeinen kann jedoch diese Wirkung schon bei einer Differenzierung in zwei Niveaus eher vermieden werden als im gegenwärtigen dreiteiligen Schulwesen, weil die Differenzierung Fach für Fach erfolgt, und deshalb auch besser objektivierbar ist. Ein solches schrittweises Vorgehen macht es dem Schüler möglich, die einem differenzierten Kurssystem adäquaten Lern- und Verhaltensweisen langsam herauszubilden und zu einer Festigung seines Leistungs- und Interessenprofils zu kommen.

Die Differenzierung der Mittelstufe muß jedoch auf jeden Fall, weil sie die Lebenswege der Schüler nicht frühzeitig fixieren und eine gewisse Gemeinsamkeit der Bildung für alle Schüler erreichen soll, mindestens bis zum 8. Schuljahr von einem Grundlehrplan für alle Kurse ausgehen. Dieser

Grundlehrplan legt die wesentlichen allgemeinen Lernziele fest, die für alle Schüler bis zum 8. Schuljahr verbindlich sind, und gibt die wichtigsten Lernbereiche an, die in allen Eignungskursen behandelt werden müssen. Er enthält aber auch für die verschiedenen Eignungskurse Differenzierungen in inhaltlichen Einzelheiten, in Lernmethoden und Lehrmitteln, er gibt Zusatzstoffe und Vertiefungsmöglichkeiten für lernschnellere und intensivere Kurse an.

Dieser gemeinsame Grundlehrplan in einem sich schrittweise differenzierenden Schulsystem soll die Mobilität zwischen Kursen gewährleisten, die die Grundbedingung dafür ist, daß die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg in einer Gesamtschule auf einen wesentlich späteren Zeitpunkt als im bisherigen Schulsystem verschoben wird. Eine große Mobilität zwischen den Eignungskursen soll es nicht nur möglich machen, Fehlbeurteilungen von Schülern zu revidieren, sondern in erster Linie Veränderungen und Sprünge in der Entwicklung des Schülers gerecht zu werden.

In den Versuchen wird geklärt werden müssen, inwieweit noch nach dem Einsatz der fachspezifischen Eignungsdifferenzierung ein Sitzenbleiben von Schülern notwendig und sinnvoll ist. Das Sitzenbleiben wird in vielen Fächern durch die Möglichkeit des Übergangs in einen anderen Eignungskurs vermieden werden können. Wenn Schüler auch in den Eignungskursen, die die geringsten Anforderungen stellen, ungenügende Leistungen zeigen, wird eine Wiederholung im nächsten Jahr so lange unvermeidbar bleiben, als für solche Schüler keine besonderen Formen der Förderung entwickelt worden sind. Es handelt sich also um eine offene Versuchsfrage, die wie andere Konsequenzen der fachspezifischen Differenzierung erst durch Untersuchungen geklärt werden muß.

1.23 Optionsstufe

In einem Alter, in dem sich der Schüler seiner eigenen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten selbst noch nicht voll bewußt ist, beginnt in der Gesamtschule eine schrittweise und vorsichtige Differenzierung nach Eignungskursen. Die Entscheidung über die Zuweisung erfolgt durch die Schule – auf Grund der Erfahrung der Eingangsstufe – nach Beratung mit Schülern und Eltern. In dem Alter, in dem dann die Interessen bewußt und versachlicht werden, muß dem Schüler mehr und mehr Wahlfreiheit eingeräumt werden; er kann nun immer mehr selbst für Kurse optieren. Für diese Unterscheidung der Differenzierungsstufe von der Optionsstufe kann man eine grobe Grenze nach dem 8. Schuljahr ziehen. Zwar werden möglicherweise dem Schüler auch schon vorher Wahlmöglichkeiten angeboten - etwa die Entscheidung für eine zweite Fremdsprache. Aber erst nach dem Einsatz aller Fächer und einer Zeit des erprobenden Lernens wird die Wahldifferenzierung zur entscheidenden Differenzierungsform der Gesamtschule; die Schülerprofile sind nun weniger durch ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Eignungskursen, als viel mehr durch ihre Optionen charakterisiert.

So bleibt im 9. und 10. Schuljahr die Integration in der Gesamtschule zwar prinzipiell erhalten. Durch die Auswahl bestimmter Fächer erfolgt nun jedoch langsam eine – allerdings noch revidierbare – Vorentscheidung der Schüler für bestimmte Bildungswege und Schulabschlüsse, ohne daß sich verschiedene Zweige in der Gesamtschule herausbilden.

Die Mittelstufe der Gesamtschule soll erst mit der Jahrgangsstufe 10 abschließen. Ihr Lehrplan muß so entwickelt werden, daß für alle Schüler am Ende des 10. Schuljahres eine gemeinsame „zyklische Grundbildung“ gegeben ist.

1.3 Eignungsdifferenzierung

Eine große Zahl von Schülern scheitert heute in den Fächern Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik. Deshalb ist gegenwärtig eine Differenzierung nach unterschiedlichen Eignungen in diesen Fächern besonders wichtig, um Resignation und Schulpassivität der lernlangsameren Schüler zu vermeiden, ihre Interessen zu wecken und ihre Fähigkeiten intensiver zu fördern. Eine Differenzierung allein nach unterschiedlichen Niveaus oder Leistungen würde freilich die Aufgabe, lernlangsame und uninteressierte Schüler stärker zu motivieren, verfehlen, weil sie die unleugbar sehr unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schüler auf einer bestimmten Entwicklungsstufe verfestigen könnte. Leistungsabfälle und psychische Barrieren in einem Fach, die im Laufe einer individuellen Lebensgeschichte entstanden sind, dürfen nicht einfach durch die Zuweisung in einen unteren Niveauekurs reproduziert und im Selbstbewußtsein des Schülers wie in der Wahrnehmung durch den Lehrer bestätigt und verfestigt werden. Es gilt, den verhängnisvollen Zirkel von Prognose über Leistungsverhalten – Fixierung von Selbstbewußtsein, Leistungsverhalten und Lehrerurteil durch die Prognose – Bestätigung der Prognose auf Grund ihrer eigenen Wirkung – zu durchbrechen.

Es kommt vielmehr darauf an, Kurse zu entwickeln, die von unterschiedlichen Motivationen, Lern- und Arbeitsformen, also von unterschiedlichen „Eignungen“ der Schüler ausgehen. Dabei sind sowohl die Motivation wie die Lerngeschwindigkeit bei ein und demselben Schüler für die verschiedenen Schulfächer so unterschiedlich, daß ein System der fachübergreifenden Kurszuordnung (streaming) ausgeschlossen ist und ein System der fachspezifischen Kurszuordnung (setting) in den verschiedenen Fächern notwendig wird.

Allerdings kann eine Differenzierung der Fächer Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik nach so verstandenen Eignungskursen für Schüler mit unterschiedlicher Fähigkeit nicht von einem eindeutigen und einfachen Differenzierungskriterium ausgehen. Vorläufig lassen sich zwei Gesichtspunkte bezeichnen, nach denen eine Differenzierung erfolgen sollte:

- **Unterschiedliche Lerngeschwindigkeit**
Hier geht es um die Anzahl und die Größe der Lernschritte, die nötig sind, um Gelehrtes zu begreifen, reproduzieren und transferieren zu können. Kurse, die nach diesem Kriterium differenziert werden, müßten in unterschiedlich großen analytischen Schritten vorgehen und in verschiedenem Ausmaß Gelerntes einüben und festigen. Dabei müssen Kurse, in denen sich die lernschnelleren Schüler befinden, keineswegs auch im ganzen geschwinder als die Kurse mit den lernlangsameren Schülern vorangehen: Gerade die lernschnellen Schüler sind geneigt, möglichen Verzweigungen einer Fragestellung produktiv nachzugehen und sie in ausgedehnten und spezialisierten Diskussionen zu erörtern, weshalb die Erarbeitung des gemeinsamen Grundlehrplans nicht unbedingt schneller, dafür allerdings breiter und intensiver als in Kursen mit lernlangsameren Schülern erfolgen muß.
- **Unterschiedliche Motivation**
Hier geht man von einem unterschiedlichen Interesse des Schülers am spezifischen Lehrinhalt aus. Gegenüber den genannten Fächern gibt es bei vielen Schülern eine psychische Barriere, die dadurch überwunden werden müßte, daß man von den andersartigen Interessen der Schüler ausgeht und sie zum Lernen in den Bereichen, in denen sie Lernhemmungen haben, motiviert. Dies setzt voraus, daß in verschiedenen Leistungskursen unterschiedliche Schwerpunkte gebildet, verschiedene Lehrmittel und unterschiedliche Vermittlungsmethoden verwendet werden. Eine jener Schwierigkeiten, die in Versuchen geklärt werden muß, wird darin bestehen, einerseits eine didaktische Differenzierung in den Leistungskursen durchzuführen

ren, andererseits jedoch einen gemeinsamen Grundlehrplan zu bewahren. Dies ist die Grundbedingung für die Durchlässigkeit des differenzierten Systems.

Bei der Kursdifferenzierung sollen auch Verhaltens- und Arbeitsformen der Schüler berücksichtigt werden. Solche Unterschiede können zum Teil schichtspezifisch sein, zum Teil auf individueller Neigung beruhen. Hier können die unterschiedlichen Zugänge einzelner Schüler auf Grund besseren Abstraktionsvermögens, auf Grund stärkerer praktischer Fähigkeiten, auf Grund unterschiedlicher Neigung zu individuellen und kooperativen Arbeitsformen Berücksichtigung finden. Auch die Anregung der Schüler durch Einbeziehung von Massenkommunikationsmitteln in den Sprachunterricht oder durch die Behandlung elementarer Technologien im naturwissenschaftlichen Unterricht wird verschieden sein.

Von der Möglichkeit, Übergänge bei kurzfristigen (am besten wahrscheinlich halbjährlichen) Übergangszeiten auf allen Altersstufen zu schaffen, hängt das Gelingen jeder Gesamtschulkonzeption ab. Hier tauchen allerdings auch die größten Probleme auf. Bei zu häufigen Übergängen zwischen einzelnen Kursen kann mit der Erschütterung des Gruppenbewußtseins ein Motivationsverlust entstehen, da für die Schüler die Selbsteinschätzung im Gruppenverband und damit der Identitätsgewinn schwieriger wird. Überdies gilt es, die Gesamtschule vor einem zu großen Leistungsdruck zu bewahren, der bei sehr hoher Mobilität eintreten müßte und diese Schule dann allerdings zur verhärteten Lernschule werden ließe. Daher ist es erforderlich, die Leistungen des Schülers über eine längere Zeit zu beobachten, bevor er in einen anderen Kurs eingewiesen wird, um mögliche Frustrationen und Belastungen zu vermeiden. Andererseits muß auch durch die Festlegung mehrerer Übergangszeiten in jedem Jahr und durch die Kooperation der Lehrer in den verschiedenen Eignungskursen gesichert werden, daß zwischen verschiedenen Eignungskursen eine Durchlässigkeit erhalten bleibt.

Da bei einer allzu großen Homogenität von Leistungsgruppen die einzelnen Schüler sich gegenseitig nicht genug stimulieren, eine zu große Stabilisierung der Gruppen eintritt und insbesondere leistungsschwache Gruppen stagnieren, darf die Eignungs- und Leistungsdifferenzierung nicht zu stark sein. Die Anzahl der Differenzierungsniveaus sollte daher vier nie übersteigen. Bei einer größeren Anzahl wäre auch angesichts der Schwierigkeiten, das Lehrurteil zu objektivieren, mit einer zu großen Willkür der Zuweisung zu rechnen. Englische Erfahrungen zeigen überdies, daß in einem sehr hoch differenzierten System mit einer starken Diskriminierung der „untersten“ Kurse zu rechnen ist.

In vielen Fällen werden zwei Differenzierungsniveaus völlig ausreichen; bei einer Differenzierung Fach für Fach wird schon dann im jeweiligen Fach die Leistungsheterogenität eher geringer sein als in der Jahrgangsklasse des gegenwärtigen dreiteiligen Schulsystems. Doch müssen die Gesamtschulversuche in dieser Frage flexibel sein. So wird je nach dem didaktischen Status einzelner Fächer eine unterschiedliche Anzahl von Differenzierungsniveaus sinnvoll sein. Beispielsweise wird sich nach allen Erfahrungen im Fach Mathematik eine stärkere Differenzierung empfehlen, da für sie auch relativ eindeutige Differenzierungskriterien entwickelt werden können.

Dagegen wird im Fach Deutsch schon deshalb eine geringere Differenzierung naheliegen, weil in ihm so verschiedene und komplexe Leistungsdispositionen beansprucht werden, daß eine Zuweisung der Schüler zu einem bestimmten Niveau bei hoher Differenzierung immer sehr anfechtbar wäre; überdies bedürfen in diesem Fach gerade die leistungsschwächeren und sprachlich benachteiligten Schüler in einem besonderen Maße der Anregung durch leistungsstärkere Schüler. Darüber hinaus wird es von der Heterogenität der jeweiligen Schülerschaft, also zum Beispiel vom Einzugs-

gebiet der Schule abhängen, in welchem Ausmaß man jeweils eine Leistungsdifferenzierung einführen muß. Schließlich hängt der Grad (der) Differenzierung in Gruppen mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit von der Entwicklung einer inneren Differenzierung, also einer didaktischen Differenzierung innerhalb einer Lerngruppe, damit zum Beispiel von der Kursgruppengröße und den pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer ab. (Bisherige Erfahrungen zeigen, daß stärkere Leistungsdifferenzierung weniger eine Lernerleichterung für die Schüler mit sich bringt als eine Lehrerleichterung für den Lehrer ist.) Deshalb sollte in den Versuchsschulen auch bei feststehender Größe der Jahrgangsstufe die Zahl der Differenzierungsniveaus nicht endgültig fixiert werden.

In den Versuchen müssen besonders Ausmaß, Beginn und Kriterien der Differenzierung erprobt werden. Zu diesem Problem der Leistungsgruppierung existiert eine breite und gewichtige ausländische Forschungsliteratur, deren Ergebnisse sich jedoch nur bedingt verallgemeinern lassen, weil die Randbedingungen meist unkontrolliert und insbesondere die didaktischen Intentionen der Differenzierung jeweils sehr verschieden sind. Die noch vorläufigen Ergebnisse der Forschung zeigen, daß eine frühzeitige äußere Leistungsdifferenzierung die Entfaltungsmöglichkeiten der weniger leistungsfähigen Schüler stark einschränkt. Die mit solcher Differenzierung verbundene frühzeitige Auslese ist nicht nur eine individuelle, sondern in starkem Maße auch eine soziale. Über die Möglichkeit einer intensiveren Förderung früh erkennbar hochbegabter Schüler durch frühzeitige Differenzierung liegen dagegen widerspruchsvolle Ergebnisse vor.

Angesichts dieser Ergebnisse geht der vorliegende Vorschlag davon aus, daß eine äußere Leistungsdifferenzierung erst im 6. Schuljahr schrittweise, in wenigen Fächern und zunächst in einem geringen Ausmaß erfolgen sollte. Dadurch wird einerseits der Tatsache Rechnung getragen, daß in diesem Alter in einzelnen Fächern Unterschiede in der Lernfähigkeit zuverlässiger erkennbar werden, andererseits werden die Entwicklungsmöglichkeiten lernschwächerer Schüler nicht zu weitgehend und endgültig eingeschränkt.

Die wichtigste Konsequenz aus den bisherigen ausländischen Untersuchungen zur Frage der Differenzierung ist die Einsicht, daß das Instrument der Differenzierung nur dann fördernd wirkt, wenn es gelingt, didaktische Kriterien der Differenzierung zu entwickeln, die unterschiedlichen Leistungsdispositionen und Lernmotivationen der Schüler aus verschiedenen Sozialschichten gerecht zu werden vermögen. Solche didaktischen Konzeptionen existieren jedoch in der Bundesrepublik Deutschland für eine differenzierte Gesamtschule gegenwärtig noch kaum. Sie müssen in Schulversuchen entwickelt werden.

1.4 Wahldifferenzierung

Die verschiedenen Inhalte der Schule haben für verschiedene Schüler eine ganz ungleich motivierende Wirkung. Die einzelnen Schüler werden in einer Schule um so stärker angeregt werden, je breiter und vielfältiger deren Bildungsangebote sind. Mit der Ausweitung der Bildungsangebote wachsen die Chancen, an die im Rahmen einer sozialen und individuellen Lebensgeschichte entstandenen Interessen des Schülers anknüpfen zu können. Natürlich können die Bildungsinhalte jedes Schulsystems immer nur eine sehr begrenzte Auswahl aus der Fülle der möglichen Lerninhalte darstellen. Diese Auswahl wird jedoch im gegenwärtigen Schulsystem zumeist durch die Dominanz traditioneller Normen stark eingeengt. Eine derart beschränkte Auswahl der Inhalte bevorzugt ganz bestimmte schichtspezifische wie individuelle Dispositionen. Wenn dagegen alle Fähigkeiten der Schüler herausgefordert und entfaltet werden sollen, wird eine Erweiterung der Lernbereiche der Schule notwendig, die nicht mehr durch bloße Addition zu einem obligatorischen Kanon

bewältigt werden kann. Die Erhöhung der Wahlfreiheit des Schülers wird dann eine Grundbedingung jedes künftigen Schulsystems, das dem Wachstum und der Vielfalt des Wissens entspricht.

Die Gesamtschule geht daher bei dem Prinzip der Motivationssteigerung durch frühzeitige Wahldifferenzierung von zweierlei Gesichtspunkten aus: Eine Vervielfältigung der Bildungsangebote ist nur bei größerer Wahldifferenzierung möglich; die Wahldifferenzierung stellt zugleich ein subjektiv verpflichtendes Verhältnis zwischen dem Schüler und dem von ihm gewählten Unterricht her. Damit geht das vorliegende Modell von dem bei bisherigen Gesamtschulplanungen vorherrschenden Prinzip ab, einige der sogenannten Nebenfächer grundsätzlich nicht zu differenzieren, um in ihnen eine soziale Integration zu erzielen. Die soziale Integration kann in der Gesamtschule nicht Sache eines kleinen Residuums von „Nebenfächern“ sein, deren Unwichtigkeit im Sinne der geltenden Leistungsprinzipien sich darin dokumentiert, daß sie undifferenziert unterrichtet werden sollen. Läßt sich das Prinzip der fachspezifischen Differenzierung in der Gesamtschule wirklich durchhalten, so kommt es zu wechselnden Kursgruppenkonstellationen, also in den einzelnen Fächern auch zu verschiedenen sozialen Zusammensetzungen der Kursgruppen. Setzte sich dagegen das Prinzip der fachübergreifenden Differenzierung und somit eine in allen Fächern gleiche und sozial homogene Zusammenstellung der „höheren“ Kurse durch, dann ließe sich die Aufgabe der sozialen Integration auch nicht in einigen Restfächern am Rande lösen. Deshalb soll kein Fach prinzipiell und von vornherein von der Wahldifferenzierung ausgenommen sein. Ein undifferenzierter Unterricht in Fächern, in denen angesichts verschiedener kultureller Herkunft verschiedene Eignungen und Interessen der Schüler vorliegen – man denke etwa an das Fach Musik –, wirkt nicht sozial integrativ, sondern für Lehrer wie Schüler belastend. Allerdings ist in einigen Fächern – besonders deutlich im Fach Kunst – auch heute schon eine innere Differenzierung möglich. Die integrativen Wirkungen der Kerngruppe können sich weit eher in Aktivitäten außerhalb des Unterrichts oder in Schülermitverantwortungsaufgaben bewähren als in einem Unterricht, der auch dann noch undifferenziert bleibt, wenn sich verschiedene Schülerinteressen herausgebildet haben.

Eine der wesentlichen Aufgaben der inhaltlichen Planung in der Gesamtschule wird es daher sein, den Dualismus von Haupt- und Nebenfächern, damit von sogenannten Leistungsfächern und Fächern mit unverbindlichem Spielcharakter, dem die Unterscheidung von Kern- und Kursfächern weitgehend entspricht, in einer schrittweisen Reform der Inhalte zu überwinden. Der vorliegende Strukturentwurf muß einerseits davon ausgehen, daß in unserer Tradition der Bildungsinhalte die Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern, auch wenn man sie verbal unterläßt, stark ausgeprägt ist und daß der unterschiedliche Stellenwert der einzelnen Schulfächer nur in einer langfristigen Entwicklung in den Gesamtschulversuchen verändert werden kann. Die Gesamtschule sollte jedoch andererseits dem Schüler von vornherein mindestens im 9. und 10. Schuljahr die Möglichkeit geben, sich neben den Kursen in den bis zum Ende der Mittelstufe obligatorischen Fächern Deutsch, Mathematik, Politik, eine Fremdsprache, eine Naturwissenschaft und Sport auf einzelne naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche oder sprachliche Fächer zu konzentrieren. Solche für die intensive Arbeit gewählten Fächer sollten dann in der Stundenzahl wie in der Bewertung für den Abschluß den bisherigen Hauptfächern gleichgestellt werden. Dafür müßten viele der bisherigen Nebenfächer durch eine didaktische Weiterentwicklung in ihrem Reflexionsniveau gesteigert werden.

Diese Überlegung zielt langfristig auf das Prinzip, daß heute das Allgemeine von Bildung in der Schule nicht mehr durch einen Kanon obligatorischer Fächer repräsentiert werden kann. Dieses Allgemeine repräsentiert sich vielmehr in den Grundformen des wissenschaftlichen Denkens, für die

jeweils exemplarisch verschiedene Fächer einstehen können, deren Wahl dem Schüler überlassen wird. Vorbedingung für eine solche Wahldifferenzierung ist allerdings die Einrichtung einer Schulberatung, die jedem Schüler die Einsicht in die Konsequenzen seiner Wahlentscheidungen vermitteln kann.

Da in der Mittelstufe die Möglichkeiten der Auswahl und Abwahl von Fächern noch begrenzt bleiben, gewinnen spezifische eingeschränkte Formen der Wahldifferenzierung eine besondere Bedeutung. Deshalb sollten in den Gesamtschulversuchen die folgenden Optionsmöglichkeiten gemeinsam und nebeneinander in den verschiedenen Fächern erprobt werden:

- **Intensiv-/Grundkurse:**
Der Schüler kann in einem obligatorischen Fach einen zeitlich längeren und dementsprechend intensiveren oder einen kürzeren elementaren Kurs wählen. Diese Form der Differenzierung bietet sich besonders für die Naturwissenschaften an, in denen für eine reine Leistungs- und Eignungsdifferenzierung bisher kaum didaktische Modelle entwickelt werden konnten. Eine solche Differenzierung sichert eine fundamentale Einführung in alle Naturwissenschaften und ermöglicht es dem Schüler, sich in einem naturwissenschaftlichen Fach, in dem er besonders lernmotiviert ist, die Methoden der empirisch-analytischen Wissenschaften in einem intensiven und vertieften Lernprozeß anzueignen.
- **Schwerpunktkurse:**
Es werden im gleichen Fach Kurse gleicher Zeitlänge und Intensität, aber mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten angeboten. Durch diese Form der Differenzierung könnten besonders die sozialwissenschaftlichen Fächer der Gefahr der Stoffüberfüllung entgehen. In Kursen mit exemplarisch unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten könnten dennoch grundsätzlich gemeinsame Lernziele verfolgt werden. Kommunikation und Kooperation zwischen solchen Schwerpunktkursen könnten durch gemeinsame Projekte gesichert werden, die sich in diesen Fächern besonders gut realisieren lassen.
- **Zusatzkurse:**
Zu elementaren Fachkursen, die für alle Schüler obligatorisch sind, werden unterschiedliche zusätzliche Kurse angeboten, unter denen die Schüler dann auswählen können. Besonders in den musischen Fächern bietet sich eine solche Zuordnung von einem Fundamentalkurs für alle Schüler, der Grundlegung und Einführung leistet, zu verschiedenen Zusatzkursen, die individuellen Neigungen und Befähigungen entsprechen, an. Zusatzkurse, die sich darüber hinaus auch in den meisten anderen Fächern einrichten lassen, können besonders zur intensiven Förderung von Hochbegabten beitragen.

Die verschiedenen Differenzierungsformen müssen in den Gesamtschulversuchen für die verschiedenen Fächer gründlich erprobt werden. Auf Grund der gegenwärtig noch sehr ungesicherten Erfahrungen kann man zusammenfassend die folgende Aufgliederung empfehlen:

- Eignungskurse von verschiedenem Leistungsniveau mit stärkerer Differenzierung in Mathematik, mit geringerer Differenzierung in der ersten Fremdsprache und mit vielleicht noch geringerer und späterer Differenzierung in Deutsch;
- Wahlmöglichkeit für Intensiv- oder Grundkurse in den Naturwissenschaften;
- Schwerpunktkurse in den sozialwissenschaftlichen Fächern;

- Fundamentalkurse für alle und Zusatzkurse für spezielle Interessen in den künstlerischen Fächern.

1.5 Künftige Weiterentwicklung des Prinzips der Differenzierung

Die Überlegungen zur Struktur neuer Gesamtschulen werden sich auf die Frage konzentrieren müssen, wie die äußere Leistungsdifferenzierung so organisiert werden kann, daß dem Schüler Anregungs- und Entwicklungsmöglichkeiten nicht endgültig abgeschnitten werden und die Durchlässigkeit im Schulsystem erhalten bleibt. Diese Durchlässigkeit wird in der Gesamtschule generell durch die fachspezifische Differenzierung erleichtert: Durchlässigkeit zwischen Kursen in jeweils einem Fach ist wesentlich leichter zu verwirklichen als zwischen getrennten Schulzweigen mit einer fachübergreifenden Leistungsdifferenzierung. In der weiteren Entwicklung von Gesamtschulen wäre zu prüfen, ob die Durchlässigkeit des Systems nicht dadurch noch weiter gesteigert werden kann, daß die äußere Leistungsdifferenzierung im Unterricht keine endgültige und totale ist, sondern partiell immer wieder aufgehoben wird. Chancen böte dafür Unterricht in verschiedenen Gruppengrößen unter Zusammenarbeit mehrerer Lehrer (team teaching), in dem der Unterricht in leistungshomogenen kleinen Gruppen immer wieder mit dem Unterricht in leistungsheterogenen größeren Gruppen verbunden wird. So würden die verschiedenen Eignungskurse immer wieder zum gemeinsamen Unterricht zusammengefaßt werden, die Einhaltung eines gemeinsamen Rahmenlehrplans für alle Eignungskurse und der ständige Austausch zwischen ihnen wäre gewährleistet. Ein Stoff könnte erst einmal in größeren leistungsheterogenen Gruppen vermittelt werden, dann in kleineren leistungsdifferenzierten Gruppen erarbeitet werden und eine Zusammenfassung der Arbeit wiederum in der größeren leistungsheterogenen Gruppe erfolgen. Dabei wäre es auch möglich, in kürzeren Zeiteinheiten - beispielsweise viertel- oder halbjährlich - die Zusammensetzung der Eignungskurse jeweils in Hinsicht auf neu zu erarbeitende Lerneinheiten und Lernziele zu überprüfen.

Ein solches System des gruppenteiligen Unterrichts würde zu einer größeren Flexibilität der Leistungsdifferenzierung führen, Ausleseentscheidungen könnten häufiger überprüft und korrigiert werden. Es wirft jedoch schwierige Organisationsprobleme auf. Auch ist für das Modell des team teaching in den meisten Fächern noch keine Didaktik entwickelt worden. Der gruppenteilige Unterricht muß daher in einzelnen Fächern Schritt für Schritt entwickelt und erprobt werden und kann noch nicht zur Grundlage gegenwärtiger Versuchsschulplanungen gemacht werden.

Auch die Verwirklichung des Prinzips der inneren Differenzierung, das heißt einer Differenzierung innerhalb einer leistungsheterogenen Gruppe durch individuelle Leistungsanforderungen und Aufgaben, bietet Schwierigkeiten. Eine solche innere Differenzierung wird seit langem in den Diskussionen über die Möglichkeiten einer inneren Schulreform gefordert, weil sie in einer nahezu idealen Weise einerseits das Eingehen auf die verschiedenen Leistungsdispositionen der Schüler erlauben würde, andererseits keinem Schüler, wie es bei äußerer Leistungsdifferenzierung geschehen kann, Entwicklungs- und Anregungsmöglichkeiten abschneiden würde. Um die Möglichkeiten der inneren Differenzierung zu erproben, müßten mindestens die folgenden Versuchsbedingungen gegeben sein: geringe Größe der Lerngruppe; stark ermäßigtes Stundendeputat des Lehrers, da besonders im Versuchsstadium die Vorbereitung auf eine Schulstunde ein Vielfaches der Vorbereitungszeit für den Unterricht bei äußerer Differenzierung in Anspruch nehmen würde; Entwicklung eines Tutorensystems unter Schülern und Entwicklung differenzierter Lernmittel in der Schule; intensive wissenschaftliche Beratung des einzelnen Lehrers.

Da diese äußeren Bedingungen bisher auch in Versuchsschulen in Deutschland nur teilweise realisiert worden sind, ist das Prinzip der inneren Differenzierung bisher im allgemeinen ein unerfülltes Postulat geblieben. Eine innere Differenzierung wird aber mindestens in der Grundschule bei Einführung einer Vorschulerziehung eine ganz vordringliche Aufgabe und ist für die Entwicklung eines effektiven Schulsystems in der Mittelstufe außerdem von größter Bedeutung. Deshalb sollten wenigstens einige Experimentalschulen die notwendigen äußeren Bedingungen für Versuche mit der inneren Differenzierung erhalten. Sie könnten eine Entwicklungsarbeit für das gesamte Schulwesen leisten, die es nach Erstellung der entsprechenden Lehrmittel und didaktischen Methoden ermöglichen würde, die innere Differenzierung mit wesentlich geringerem Kostenaufwand auf breiter Basis durchzuführen. Der angemessene institutionelle Rahmen für die Entwicklungsarbeit zur inneren Differenzierung in der Mittelstufe ist die Gesamtschule, weil hier keine Vorauslese erfolgt und man in leistungsheterogenen Gruppen arbeiten kann,

Die Didaktik sowohl des gruppenteiligen Unterrichts als auch des Unterrichts mit innerer Differenzierung ist bisher so gering entwickelt, daß beide Prinzipien nicht verbindlich für alle Versuche mit Gesamtschulen empfohlen werden können. Der vorliegende Strukturentwurf trägt daher deutlich einen Kompromißcharakter. Auf Grund der internationalen Erfahrungen müssen die Probleme eines Gesamtschulsystems mit äußerer Leistungsdifferenzierung von vornherein berücksichtigt werden. Andererseits ist damit zu rechnen, daß Gesamtschulversuche unter den gegenwärtigen Entwicklungsmöglichkeiten in Deutschland und bei der vorgegebenen Lehrerbildung auf eine äußere Leistungsdifferenzierung nicht verzichten könne.

Im Rahmen des Versuchsprogramms mit Gesamtschulen erscheint es als unbedingt nötig, wenigstens einige Gesamtschulversuche auf die Erprobung von gruppenteiligem Unterricht und auf die Erprobung von Möglichkeiten der inneren Differenzierung zu konzentrieren. Diesen speziellen Gesamtschulversuchen müßten besondere Möglichkeiten zugestanden und insbesondere die Lehrer-Schüler-Relation für ein bestimmtes Versuchsstadium erheblich verbessert werden. Im Rahmen des Versuchsprogramms sollten wenigstens für einige Versuchsschulen radikal neue Entwicklungsmöglichkeiten offengehalten werden. Die Entwicklungsarbeit zur inneren Differenzierung könnte dann allen Stufen des gesamten Bildungswesens zugute kommen.

2. Zu den Inhalten – Entwicklungsaufgaben im Lehrplanbereich

Der Gesamtschulversuch erfordert eine Revision der Lehrpläne. Die Gesamtschule wird nicht von einem von Grund auf neu und systematisch entwickelten Lehrplankonzept ausgehen können. Die schrittweise Entwicklung neuer Lehrpläne bzw. neuer Lehrplanteile ist vielmehr selbst ein Teil des Schulversuchs. Für eine derartige Verzahnung aber auch Beschränkung sprechen vor allem folgende Gründe:

- Es ist bisher nicht möglich, einen in allen Schritten wissenschaftlich streng kontrollierten Lehrplangesamtentwurf vorzulegen, denn die Gesichtspunkte, an denen er sich zu orientieren hätte, sind wissenschaftlich noch nicht eindeutig zu fixieren. Das gilt für alle wesentlichen Kriterien: für die in Zukunft erforderlichen und wünschenswerten Qualifikationen, für die Interessen und Fähigkeiten der Schüler und für den objektivierten Bestand an Wissen und Erfahrungen in unserer Kultur.
- Der Schulversuch muß von den Lehrern getragen werden. Neuentwicklungen sollen deshalb an ihre Erfahrungen anknüpfen und vor allem von ihnen mitkonzipiert werden. Sie bedürfen dabei der Beratung durch Fachwissenschaftler, Erziehungswissenschaftler, Soziologen und

Psychologen. Vorschläge für die Lehrplanentwicklung und im besonderen für die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und den verschiedenen Expertengruppen bringt das Kapitel über die „Lehrplanrevision“.

Die unmittelbare Einschaltung der Lehrer in die Revision und Entwicklung von Lehrplänen ist um so mehr geboten, als

- die auf die besondere Struktur der Gesamtschule zugeschnittenen Lehrplanprojekte nur unter den Bedingungen der Gesamtschule erprobt werden können. In diesem Fall schaffen die Versuchsschulen, d. h. die in ihnen tätigen Lehrer und Schüler erst die Erfahrungsgrundlage, auf der eine empirisch kontrollierte Lehrplanentwicklung aufbauen kann.

Dieser Situation der Curriculumforschung entsprechend können die folgenden Empfehlungen nur den Charakter von Anregungen haben. Sie heben jene Punkte hervor, an denen Entwicklungsarbeit besonders dringlich erscheint und bezeichnen die Richtung, die sie, bedingt durch die Besonderheit eines Gesamtschulversuches, nehmen sollte.

2.1 Gesamtschulspezifische Aufgaben

In den auf die Gesamtschule zugeschnittenen Projekten wird ohne Zweifel der Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit im Bereich des Lehrplans liegen.

Hier stellt sich die Aufgabe, die Inhalte des Unterrichts auf eine in Interessen und Fähigkeiten heterogene Gruppe von Schülern so abzustimmen, daß die Individualisierung des Unterrichts auf einem sicheren Fundament gemeinsamer Lernerfahrungen aufbauen kann. In der Gesamtschule muß versucht werden, einerseits möglichst lange an identischen oder zumindest gleichwertigen Lernzielen für alle Schüler einer Altersgruppe festzuhalten, andererseits aber die (gewissermaßen kurzfristig gesetzten) Lernziele elastisch auf die „Individuallage“ des einzelnen abzustimmen.

Für die Lehrplanentwicklung ergeben sich daraus folgende - teilweise alternative – Konsequenzen:

2.11 Epochenunterricht

Der Lehrplan muß in zeitlich überschaubaren Einheiten aufgebaut werden. Nur sie ermöglichen eine einigermaßen klare Definition und Kontrolle von Lernzielen im Verhältnis zu den zu ihnen führenden Lehrgänge, d. h. einen folgerichtigen Aufbau von Lernschritten zu Lernzielen. Wo es möglich ist, sollte der Lehrgang in Epochen gegliedert werden. Im Epochenunterricht liegt eine der Bedingungen der Elastizität des Systems, insofern er dem einzelnen Schüler ermöglicht, zwischen verschiedenen Lehrgängen ein und desselben Faches zu wechseln, wenn Neigung oder Leistungsfähigkeit das nahelegen sollten. Die Dauer der Lehrgänge bestimmt in hohem Maße die Häufigkeit und Steuerbarkeit des Wechsels zwischen verschiedenen Lehrgängen. Die Strukturierung des Unterrichts in kürzere Epochen erleichtert die Entwicklung von Lehrgängen mit alternativen Lernzielen, ihre Synchronisierung und den Wechsel zwischen ihnen.

2.12 Rangordnung der Lernziele

Um den Punkt zu bezeichnen, bis zu dem Identität der Lernziele möglich oder erwünscht ist, sind für die zu differenzierenden Fächer Rangordnungen von Lernzielen aufzustellen. Nur so läßt sich überprüfen, bis zu welchem Punkt in dieser Rangordnung Lernziele für einen Wissensbereich allgemein verbindlich sind und von wo an sie so komplex oder so speziell werden, daß Differenzierung in unterschiedliche Lehrgänge notwendig und gerechtfertigt ist.

Eine Rangordnung von Lernzielen ist die notwendige Grundlage für eine der wichtigsten Differenzierungsformen: die in Grundkurse und Intensivkurse. Dabei soll der Grundkurs die von allen Schülern zu erreichenden fundamentalen Lernziele in einem Bereich anstreben. Der Intensivkurs geht über diese Zielsetzung in Intensität und Breite hinaus.

2.13 Differenzierung der Lehrgänge

Identität der Lernziele muß nicht Identität der Lehrgänge bedeuten. Unabhängig von und vor der Differenzierung von Lernzielen sollte es eine Differenzierung von Lehrgängen geben, die zu annähernd gleichen Lernzielen führen. Nur so kann dem Schüler relativ früh die Möglichkeit der Wahl gegeben und das Wählen geübt werden. Parallel verlaufende Lehrgänge mit gleichen Lernzielen können sich z. B. in der aufgewendeten Zeit oder in den Beispielen unterscheiden, an denen ein Wissen oder eine Fertigkeit erworben wird. Die Gesamtschule „endet“ (zunächst für das jeweilige Fach) dort, wo Identität oder wenigstens Gleichwertigkeit der Lernziele auch durch Differenzierung der Lehrgänge nicht mehr soweit bewahrt werden kann, daß ein Wechsel zwischen den verschiedenen Lehrgängen ohne übermäßige Schwierigkeit möglich ist.

2.14 Vielfalt der Lernbedingungen

Dementsprechend wird ein Schwerpunkt der Lehrplanentwicklung für die Gesamtschule darin liegen, die Möglichkeiten, unterschiedliche Lernbedingungen für Schüler unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten zu schaffen, in sehr viel höherem Maße als bisher zu nutzen. Hier ist vor allem an den Einsatz technischer Medien, im besonderen von Lehrprogrammen, aber auch an die Erprobung unterschiedlicher Sozialformen des Unterrichts zu denken. Vielfalt der Lernbedingungen ist ein entscheidender Zug eines flexiblen Systems.

2.15 Lösung von Sprachproblemen

Aus der gesellschaftspolitischen Intention der Gesamtschule ergibt sich ein weiterer Schwerpunkt der Lehrplanentwicklung. Jenen Lernzielen und entsprechenden Lehrgängen ist besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden, die sich bisher in besonderem Maße als Barrieren für die unteren Sozialschichten erwiesen haben. Das gilt mit Vorrang für den Sprachunterricht. Darüber hinaus wahrscheinlich für jene Unterrichtsbereiche, in denen die Gegenstände vorwiegend sprachlich repräsentiert sind, oder die sich sonst weitgehend formalisierter Zeichensysteme bedienen – z. B. den Geschichtsunterricht oder den Mathematikunterricht, aber auch einen theoretische Einsichten betonenden naturwissenschaftlichen Unterricht.

Prinzipiell bieten sich zwei Ansätze zur Lösung der hier auftauchenden Probleme an: erstens die Isolierung der schwierigen Verbalisierungs- oder Formalisierungsvorgänge in eigenen Lehrgängen – z. B. durch einen Sonderkurs zur Einführung in ein physikalisches oder mathematisches Begriffssystem, bzw. durch Sprachkurse, die auf besondere Lernschwierigkeiten abgestimmt sind; zweitens die Entwicklung eines jeweils sozial adäquaten Einstiegs, von dem aus das Erlernen eines formalen und elaborierten Sprachgebrauchs angegangen werden kann. Hier bieten sich Werkunterricht und Arbeitslehre, aber auch der naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Unterricht an.

2.16 Gleichwertigkeit von Lernzielen

Während es für diese Aufgaben bereits Vorbilder gibt, liegen keine auswertbaren Erfahrungen mit der Entwicklung solcher Lehrgänge vor, die zu unterschiedlichen, aber unter bestimmten Gesichtspunkten gleichwertigen, Zielen führen. Wie weit ist es z. B. möglich, und welche Konsequenzen hat es für die Entwicklung der Schüler, wenn an die Stelle eines stark literarisch orientierten ein stärker

sprachwissenschaftlich orientierter Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht tritt? Ist es möglich, bestimmte mathematische Gebiete durch andere zu „ersetzen“?

Auch auf Fragen dieser Art wird der Schulversuch eine Antwort zu geben versuchen müssen.

Das grundsätzliche Curriculumproblem der Gesamtschule bleibt die Frage, unter welchen Gesichtspunkten Lernziele und Lehrgänge als gleichwertig betrachtet werden können. Eine allgemeine Antwort darauf ist im Konzept der Gesamtschule impliziert. Sie will möglichst allen Schülern die Grundlagen dafür bieten, die in unserer Kultur gespeicherten Erfahrungen sich aneignen und produktiv weiter entwickeln zu können. Das bedeutet für die Mehrzahl der (traditionell „wissenschaftlich“ genannten) Fächer, daß sie Propädeutik für ein wissenschaftliches Weltverständnis treiben. Man könnte von einer prinzipiellen Identität der Lernziele sprechen, solange sie an diesem intellektuellen Anspruch orientiert bleiben, auch wenn sie auf sehr unterschiedlichen Ebenen der Konkrektion angesetzt werden.

2.2 Entwicklungsaufgaben im Lehrplanbereich, die nicht gesamtschulspezifisch sind

Unabhängig von der für die Gesamtschule spezifischen Organisationsform stellen sich gegenwärtig dem Schulwesen eine Anzahl von Curriculaufgaben, die bei dem hier geplanten Schulversuch ebenfalls beachtet werden müssen. Das gilt um so mehr, als die Dringlichkeit mancher dieser Aufgaben im Rahmen eines Gesamtschulversuches besonders einsichtig wird.

Zu ihnen zählt z. B. die Entwicklung des Faches „*Arbeitslehre*“ bzw. von Unterrichtseinheiten, die „*Arbeitslehre*“ als Unterrichtsprinzip verwirklichen. Die prinzipielle Begründung für die Notwendigkeit, Verständnis für jene ökonomischen, sozialen, politischen Vorgänge und Institutionen zu schaffen, durch die die moderne Gesellschaft ihre Existenz sichert und steigert, gilt auch für die Gesamtschule. In deren Mittelstufe aber könnte darüber hinaus die *Arbeitslehre* zu einem der Konzentrationspunkte des Lehrplans werden, weil in ihr die Inhalte mehrerer traditioneller Unterrichtsfächer, nämlich Sozialkunde, Naturwissenschaften und Werkunterricht zusammentreffen. Sie könnte daher ein bevorzugtes Objekt für „*team teaching*-Versuche“ sein, in denen Lehrer verschiedener Fachrichtungen zusammenarbeiten. Sie bietet deshalb auch stärker als andere Fächer die Möglichkeit, Schüler unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten zu gemeinsamen Arbeiten zusammenzuführen.

In ähnlicher Weise nicht auf die Gesamtschule beschränkt wie die *Arbeitslehre*, aber ebenso wie sie für diese Schulform von besonderer Bedeutung sind Versuche mit dem „*Gesamtunterricht*“, d. h. mit Unterrichtsprojekten, die die traditionellen Fächergrenzen überspringen und eine Fragestellung von verschiedenen Aspekten angehen. Das Interesse der Gesamtschule an solchen Projekten liegt darin, daß sie ein Gegengewicht gegen die starke Auffächerung des Lehrplans durch Differenzierung schaffen, also didaktische wie soziale Konzentrationspunkte bilden.

Ein weiteres generelles Curriculumproblem, das im organisatorischen Rahmen der Gesamtschule eine besondere Bedeutung erhält, ist *die Frage des zeitlichen Einsatzes verschiedener Fächer*.

Der späte Einsatz des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Gymnasium z. B. kann von der Gesamtschule nicht ohne weiteres übernommen werden, weil ein beträchtlicher Teil der Schüler sie mit dem Ende der Mittelstufe verlassen wird. Aber auch die bisherige Praxis der Volksschuloberstufe wird nicht übernommen werden können. Es wird vielmehr notwendig sein, eigene Projekte für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu konzipieren, die sowohl stufengerecht als auch wissenschaftspropädeutisch vertretbar sind. Die Gesamtschule kommt damit zugleich einem allgemeinen

Bedürfnis entgegen: die Unterbewertung der Naturwissenschaften gegenüber den sprachlichen Fächern in unserem Bildungswesen zu korrigieren. Sie muß daran besonders interessiert sein, weil ihr auch die Aufgabe zufällt, jene Schüler stärker zu fördern, die Schwächen im Bereich verbaler Leistungen zeigen. Dabei geht es nicht primär darum, in einem anderen Bereich die Möglichkeit eines „Ausgleichs“ zu gewähren, sondern darum, den naturwissenschaftlichen Unterricht mehr als bisher als Ansatzpunkt für die allgemeine Förderung jener Schüler zu nutzen – auch für ihre sprachliche Förderung.

Versuche mit unterschiedlichem zeitlichen Einsatz werden auch im Bereich des Sprachunterrichts, vor allem des fremdsprachlichen Unterrichts, notwendig sein. Dabei ist sowohl an frühen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zu denken, als auch an die generelle Möglichkeit, den Unterricht in einer Fremdsprache zu verschiedenen Zeitpunkten beginnen zu können. Die Gesamtschule bietet für solche Formen der Differenzierung, schon allein ihrer Größe wegen, günstige Voraussetzungen.

Auf das Problem des zeitlichen Einsatzes des Geschichtsunterrichts soll hier wenigstens hingewiesen werden. Versuche sollten in der Richtung angestellt werden, ihn später als bisher, dafür aber intensiver zu betreiben.

2.3 Anregungen für Lehrplanreformen in einzelnen Fächern, unter besonderer Berücksichtigung des Problems der Differenzierung

2.31 Deutschunterricht

Lernbehinderungen in der Schule sind offenbar in hohem Maße durch das Sprachmilieu verursacht, in dem Kinder heranwachsen. Die Schule kann dem Ziel, die Ungleichheit der Bildungschancen zu verringern, nur näherkommen, wenn sie in der didaktischen Disposition nahezu aller Fächer die Aufgabe der sprachlichen Förderung stärker berücksichtigt. Vor allem der Deutschunterricht muß wesentlich als Sprachunterricht verstanden werden, dessen wichtigstes Ziel die Entfaltung der Kommunikationsfähigkeit ist. Diese Orientierung sollte ihren Ausdruck sowohl im Literaturunterricht als auch im Sprachunterricht im engeren Sinne finden.

Die Mittelstufe der Gesamtschule bietet schon dank der Zusammensetzung der Schülerschaft ein anregungsreiches Sprachmilieu. Es darf nicht durch zu frühe Differenzierung im Deutschunterricht in seiner Auswirkung reduziert werden. Vor dem 7. Schuljahr ist gerade in diesem Fach eine Leistungsdifferenzierung in der Regel nicht erforderlich.

Zur Überwindung sozial bedingter Sprachbarrieren sollten *Förderkurse* erprobt werden, deren Lehrprogramm nicht allein durch Rechtschreibung und traditionelle Schulgrammatik bestimmt werden darf. Eine weitere Form der Differenzierung, die einen für alle gemeinsamen Grundlehrplan zuläßt und damit die Elastizität von Übergängen garantiert, ist die durch Zusatzkurse. Von ihr kann vor allem gegen Ende der Mittelstufe zunehmend Gebrauch gemacht werden. Sie bietet sich besonders für den Literaturunterricht an und ermöglicht es, stärker als bisher den Interessen der Schüler Rechnung zu tragen, bzw. Motivationen zu stärken.

Zusatzkurse brauchen jedoch nicht auf den Literaturunterricht beschränkt bleiben. Sie können auch linguistische Themen zum Gegenstand haben. Hier wäre auch an fächerübergreifende Kurse unter Einbeziehung des fremdsprachlichen Unterrichts zu denken. Gemeinsam mit dem Mathematiker könnten sprachanalytische Kurse geplant werden, die propädeutisch auf Logik hinführen. Ihre Durchführung liegt vor allem dort nahe, wo der Mathematikunterricht der Mittelstufe mit der Men-

genlehre beginnt. Gegen Ende der Mittelstufe wäre die Möglichkeit der Wahl zwischen linguistischen und Literaturkursen zu erproben.

Ein derartiges System von Grund- und Zusatzkursen ist nur durchführbar, wenn die Unterrichtseinheiten zeitlich überschaubar bleiben, d. h. in der Regel die Dauer eines Trimesters nicht überschreiten.

2.32 Fremdsprachen

Der fremdsprachliche Unterricht in der Gesamtschule sollte noch stärker als der bisherige Unterricht die Fähigkeiten des Schülers zur Kommunikation in einer fremden Sprache ausbilden und sich dabei an unterschiedlichen Sprachformen wie an den verschiedenen Textgattungen, an literarischen, journalistischen oder auch wissenschaftlichen Texten orientieren. Gerade der gemeinsame Grundlehrplan, der für alle Kurse gilt, wird sich im wesentlichen auf das Ziel richten müssen, Sprachfertigkeiten auszubilden.

Eine didaktische Revision des fremdsprachlichen Unterrichts wird auch durch veränderte zeitliche Einsätze des fremdsprachlichen Unterrichts nötig werden. Einerseits sollten in der Gesamtschule Versuche mit einem früheren Einsatz der ersten Fremdsprache stattfinden. Zum anderen wäre es aber auch notwendig, die erste und vielleicht auch die zweite Fremdsprache in einem späteren Entwicklungsalter als bisher anzubieten. Bisherige Erprobungen zeigen, daß für manche individuellen Entwicklungsverläufe das Erlernen von Fremdsprachen in einem höheren Lebensalter (14. bis 16. Lebensjahr) vorteilhafter ist. Die didaktische Planung für die Fremdsprachen müßte also in der Gesamtschule davon ausgehen, daß verschiedene Kurse unterschiedlicher Intensität, bezogen auf verschiedenartige Entwicklungsverläufe, angeboten werden. Dabei sind für Kurse, die in verschiedenen Jahrgangsstufen beginnen, auch unterschiedliche didaktische und methodische Dispositionen notwendig.

Das kontinuierliche Lernen in einem Fach über sehr viele Schuljahre hinweg, das für die deutsche Schule charakteristisch ist, trägt wahrscheinlich dazu bei, daß die Lernmotivation der Schüler gering bleibt, Lernfortschritte für Lehrer wie Schüler nicht deutlich werden und die Schulmüdigkeit groß wird. Das scheint gerade für den fremdsprachlichen Unterricht zu gelten. Daher sollte in den Gesamtschulen erprobt werden, komprimiertere Sprachkurse mit einer größeren Stundenzahl jeweils für kürzere Zeiträume anzubieten. Man könnte etwa daran denken, daß der Schüler ein Jahr lang einen Sprachkursus besucht und dann wieder für eine Zeit andere Fächer belegt.

Es kommt dann allerdings darauf an, Methoden zu entwickeln, um das einmal Gelernte vor dem Vergessen zu bewahren. Gegen Ende der Mittelstufe kann das bereits die Verwendung der Fremdsprache in anderen Fächern sein. Dabei wäre etwa an die Lektüre von Originaltexten im Sozialkunde- und Geschichtsunterricht zu denken. In der Regel werden jedoch spezielle „Auffrischkurse“ diese Funktion erfüllen müssen. Sie können sowohl organisatorisch als auch thematisch variabel gehalten werden. (Hörspielarbeitsgemeinschaft, linguistischer Kurs, Lesegruppen, selbständige Sprachlaborarbeit.)

Werden die hier angedeuteten Methoden der Differenzierung im fremdsprachlichen Unterricht (Variation des zeitlichen Einsatzes einer Fremdsprache, „Auffrischkurse“ unterschiedlicher Intensität und Schwierigkeit, Zahl der von einem Schüler gelernten Fremdsprachen) genutzt, so wird nicht selten die Notwendigkeit einer speziellen Leistungsdifferenzierung in parallelen Kursen ganz entfallen können. Sie sollte im übrigen nicht vor dem 6. Schuljahr einsetzen.

Im fremdsprachlichen Unterricht muß die besondere Möglichkeit der Gesamtschule genutzt werden, einen reicheren Lehrplan anzubieten, als das die traditionelle Schule in der Regel vermag. Schon ihrer Größe wegen wird wahrscheinlich jede von ihnen in der Lage sein, Russischunterricht anzubieten. – Auch das Griechische z. B. wird nicht mehr auf die abnehmende Zahl von humanistischen Gymnasien beschränkt bleiben.

Es muß der Versuch gemacht werden, dieser Vielfalt des Angebots mit einer genaueren Bestimmung der didaktischen Konzeptionen gerecht zu werden. Die Sprachkurse müssen methodisch und didaktisch auf präzise definierte Zielsetzungen hin geplant werden. Ein Kursus, der das Sprechen und das Verstehen gesprochener Sprache anstrebt, ist anders aufgebaut als ein auf die Lektüre von Prosatexten ausgerichteter. Ein Lateinunterricht, der z. B. wie in schwedischen Schulen als Grundlage für Linguistikunterricht dienen soll, wird wesentlich anders geplant sein müssen, als der auf die Lektüre klassischer Texte zielende. Die Gesamtschule steht vor der Notwendigkeit, solche Unterschiede deutlicher herauszuarbeiten als das gegenwärtig in der Regel geschieht. Eine der Bedingungen dafür liegt wiederum im Epochensystem mit seinen zeitlich überschaubaren Unterrichtseinheiten.

2.33 Geschichte

Bisherige Unterrichtserfahrungen in diesem Fach und entwicklungspsychologische Einsichten legen die Annahme nahe, daß in der ersten Hälfte der Mittelstufe das Verständnis der Schüler für die Geschichte als Prozeß, für das Verhältnis von Kontinuität und Wandel, für Interdependenz und Entwicklung sehr gering ist. Daher ist als Vorkurs in der 5. und - oder - 6. Klasse ein Unterricht zu empfehlen, dessen Inhalte die Vermittlung und die gemeinsame Reflexion über Gestalten und Situationen der Geschichte aller Zeiten und Länder sind, in der die anthropologische Grundlage, die Determinanten und die Entscheidungsmöglichkeiten des Menschen einsehbar werden. Der Geschichtsunterricht der Gesamtschule sollte dann erst mit dem Beginn der Jahrgangsstufe 8 einsetzen und bis zum Ende der Mittelstufe mit verstärkter Stundenzahl ausgestattet werden. Durch diesen veränderten zeitlichen Einsatz wird eine neue didaktische Disposition des Geschichtsunterrichts notwendig.

Die wichtigste Aufgabe einer solchen neuen Disposition wird es sein, eine ereignisgeschichtliche und eine strukturgeschichtliche Orientierung miteinander zu verbinden. Versuche haben gezeigt, daß ein allein ereignisgeschichtlich orientierter Unterricht nicht immer zum rechten Verständnis historischer Zusammenhänge führt. Eine ausschließlich strukturgeschichtliche Interpretation, wie sie manchen Intentionen der Sozialwissenschaften entspricht, führt ohne ereignisgeschichtliche Konkretisierung wiederum leicht zu abstrakten und statischen Strukturmodellen, unter die alles einzelne willkürlich subsummiert wird. Es ist daher eine Hauptaufgabe der didaktischen Entwicklung des Geschichtsunterrichts, die Orientierung an konkreten Ereignissen mit strukturellen Gesichtspunkten und die historische mit der soziologischen Denkweise miteinander zu verbinden.

Das bedeutet, daß das Verhältnis von Sozialkunde und Geschichtsunterricht neu zu bestimmen ist. So problematisch die Zusammenfassung zu einem einzigen Fach ist, so notwendig ist die Zuordnung beider Fächer in der didaktischen Planung, der gemeinsame Unterricht in bestimmten übergreifenden Themen und wo beide Fächer nicht von einem Lehrer gemeinsam unterrichtet werden können, ihre Realisierung durch team teaching.

Der Unterricht in der Geschichte, der gegen Ende der Mittelstufe eine hohe Stundenzahl erhalten soll, kann in Kurse mit unterschiedlichen Schwerpunkten differenziert werden. Das setzt einen gemeinsamen Unterricht für alle Schüler voraus, so daß eine Wahldifferenzierung wohl frühestens ab

9. Schuljahr sinnvoll ist. Die Differenzierung der Wahlkurse kann z. B. unter thematischen Gesichtspunkten erfolgen; so können für die neuere Zeit Kurse mit politischem, ökonomisch-sozialgeschichtlichem oder kulturgeschichtlichem Schwerpunkt angeboten werden. Außerdem kann an die Einrichtung von Grund- und Intensivkursen gedacht werden.

2.34 Sozialkunde

In der Mittelstufe – und hier wiederum besonders in den ersten Jahren – muß sich der Sozialkundeunterricht auf den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler beziehen. Er soll insbesondere Struktur und soziale Verhaltensweisen in der Schule selbst thematisieren. Dieses ist schon frühzeitig mit den grundsätzlichen Kategorien der Sozialwissenschaften (Rolle, Gruppe etc.) möglich.

Neben der Anleitung zur Reflexion des eigenen Verhaltens und der sozialen Strukturen, in denen sich der Schüler bewegt, wird es eine Hauptaufgabe des Sozialkundeunterrichts sein, die Fähigkeit zur selbständigen Informationsvermittlung, zur Erarbeitung und kritischen Bewertung von Informationen frühzeitig auszubilden. Dazu gehört insbesondere auch die Vermittlung von Methoden, die es dem Schüler nicht nur möglich machen, einfache Tatbestände selbständig zu ermitteln, sondern auch in Gruppen darzustellen und zu diskutieren.

Ob gegen Ende der Mittelstufe eine Differenzierung des Sozialkundeunterrichts sinnvoll erscheint, hängt von der Stellung ab, die der Lehrplan diesem Fach zuweist. Dort, wo es zusammen mit dem Fach Geschichte oder der Arbeitslehre eine zentrale Stellung einnimmt, wird man auf eine äußere Differenzierung verzichten. Es spricht manches dafür, daß das die Regel sein wird; vor allem wohl die Überlegung, daß eine heterogene Gruppe ein besonders reiches Erfahrungsfeld bietet, wenn es darum geht, Struktur und soziale Verhaltensweisen in der Schule selbst zu thematisieren. Darüber hinaus bietet der Sozialkundeunterricht durch seine vielfältigen Aufgabenstellungen reichere Möglichkeiten einer „inneren Differenzierung“ als andere Unterrichtsfächer. Eine Leistungsdifferenzierung wird hier also nicht erforderlich sein. Jedoch kann es sich empfehlen, gegen Ende der Mittelstufe inhaltlich akzentuierte Zusatzkurse für besonders interessierte Gruppen anzubieten.

2.35 Arbeitslehre

Das Fach Arbeitslehre ist in der bisherigen didaktischen Entwicklung nur für die Hauptschule konzipiert worden; in der Gesamtschule muß es jedoch für alle Schüler entwickelt werden, denn eine Einführung in die technischen, ökonomischen und sozialen Aspekte der modernen Arbeitswelt ist für alle Schüler notwendig und wird andererseits von den bisherigen Fächern nicht genügend geleistet. Außerdem kann das Unterrichtsprogramm der Arbeitslehre nicht nur auf Schüler, die unmittelbar am Ende der Mittelstufe in einen Beruf eintreten wollen, sondern auch auf Schüler, die die Oberstufe besuchen wollen und sich auf ein Studium vorbereiten, motivierend wirken.

Nimmt man die Zielsetzung der Arbeitslehre, in die Strukturen der industriellen Arbeits- und Wirtschaftswelt einzuführen, ernst, so muß man allerdings davon ausgehen, daß sie nicht durch das neue Fach Arbeitslehre allein erreicht werden kann, sondern in erster Linie von den verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern (unter Betonung der technologischen Aspekte), von Sozialkunde und Geschichte (unter Betonung der ökonomischen Aspekte), von der Mathematik und anderen Fächern erfüllt werden muß. Da jedoch bisherige Erfahrungen zeigen, daß neue didaktische Intentionen sich als bloßes Unterrichtsprinzip in bestehenden Fächern nicht durchsetzen, müssen für die Arbeitslehre auch neue Unterrichtseinheiten außerhalb der bestehenden Fächer geschaffen werden. Gleichzeitig muß die Kooperation mit den relevanten Bezugsfächern durch die Behandlung fachübergreifender Themen im team teaching gesichert werden.

Im Gegensatz zu allen anderen genannten Fächern bezeichnet das Stichwort Arbeitslehre bisher kaum mehr als unerfüllte und vage didaktische Intentionen, die jedoch schon im Anfangsstadium der Erprobung dogmatisiert zu werden drohen. In der Arbeitslehre wird es deshalb darauf ankommen, offen und experimentell zu arbeiten, den zeitlichen Einsatz, die Intensität und die Stundenzahl nicht von vornherein zu fixieren und das Verhältnis von allgemeiner Arbeitslehre für alle und speziellen Kursen für bestimmte Interessen und Berufswege erst nach längerer Erprobung festzulegen. Der Arbeitslehre an der Gesamtschule werden sich vier vordringliche Aufgaben stellen:

- In Kooperation insbesondere mit den naturwissenschaftlichen Fächern sollen die Chancen für eine Einführung in elementare Technologien, in technisches Denken und Experimentieren durch Modellkonstruktionen, Montagen und Erfindungsaufgaben geprüft werden.
- In Zusammenarbeit mit der Sozialkunde sollen Einsichten in ökonomische Zusammenhänge gewonnen werden.
- Die Möglichkeit der selbständigen Kooperation von Schülern in kleinen Gruppen bei der gemeinsamen Arbeit an einfachen technischen Projekten soll zur didaktischen Weiterentwicklung der Projektmethode auch für andere Fächer führen.
- Es muß erprobt werden, inwieweit Betriebspraktika für alle Schüler im 9. und 10. Schuljahr eine kritische Kenntnis der Strukturen und Anforderungen bestimmter Arbeitsverhältnisse vermitteln können, wie diese Betriebspraktika unter soziologischen, politischen, ökonomischen und technologischen Gesichtspunkten nachträglich theoretisch reflektiert werden können und wie weit sie sich organisatorisch realisieren lassen.

Die Arbeitslehre wird wie andere Fächer erst einmal undifferenziert eingeführt werden müssen. Wann sie zeitlich sinnvoll eingeführt werden kann, ist eine Sache der didaktischen Entwicklung und Erprobung. Zum Ende der Mittelstufe wäre sicher eine Differenzierung durch Zusatzkurse nach unterschiedlichen Bereichen (zum Beispiel Ökonomie, Organisationslehre, technische Bereiche) sinnvoll. Eine Differenzierung in Hinsicht auf unterschiedliche Abschlüsse und den Berufseintritt sollte auf keinen Fall vor dem 10. Schuljahr erfolgen. Im 10. Schuljahr wäre es möglich, der allgemeinen Arbeitslehre für alle Schüler (mit unterschiedlichen Schwerpunkten) Zusatzkurse zuzuordnen, die der Berufsgrundbildung in einem Berufsfeld dienen. Neben der Arbeitslehre als für alle Schüler obligatorischen Fach könnten in der Mittelstufe auch Optionskurse für eine elementare polytechnische Ausbildung in einzelnen technischen Bereichen (Elektrotechnik, Chemie usw.) angeboten werden.

2.36 Mathematik

Die didaktische Disposition des Faches Mathematik muß davon ausgehen, daß sich für nahezu jeden in unserer Gesellschaft immer häufiger die Aufgabe stellt, mathematisierte Informationen zu verstehen und eigene Sacherfahrungen in mathematisierten Aussagen zu formulieren und an andere zu vermitteln. Die wachsende Mathematisierung wissenschaftlicher Aussagen und die Verwissenschaftlichung aller Praxis stellt uns also vor erhebliche Übersetzungsprobleme. Die Hauptaufgabe des Mathematikunterrichts kann daher nicht die isolierte Explikation und Entfaltung eines mathematischen Axiomensystems sein, er muß vielmehr in allen Schülern stärker die Fähigkeit zum Mathematisieren, das heißt zur Zuordnung mathematischer Strukturen zu bestimmten Informationen herausbilden. Das Problem der adäquaten mathematischen Formulierung von Sachverhalten wird dabei im Vordergrund stehen. Entsprechend muß auch die „umgangssprachliche Übersetzung“ von mathematischen Strukturen immer wieder geübt werden.

Der Mathematikunterricht muß wie bisherige Erfahrungen lehren, früher als andere Fächer differenziert werden. Dabei besteht die Gefahr, daß man sich ausschließlich auf die Differenzierung in parallel laufende Leistungskurse beschränkt. Es sollten jedoch auch Versuche unternommen werden, Kurse mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und unterschiedlichen Unterrichtsverfahren anzubieten. Die verschiedenen Gebiete der Mathematik scheinen für Schüler unterschiedlich schwierig zu sein; entsprechend sind verschiedene Wege zu mathematischem Verständnis zu erproben. Diese Form der inhaltlichen Differenzierung setzt freilich ein mathematisches Grundwissen voraus und wird deshalb kaum zu Beginn der Mittelstufe einsetzen können.

2.33 Naturwissenschaften

Da bei den Schülern schon zu Beginn der Mittelstufe mit einer Fähigkeit zur Einsicht in natürlich-statische Strukturen und Mechanismen, damit auch in elementare Kausalzusammenhänge zu rechnen ist und ein großes Interesse am Beobachten, Beschreiben und Experimentieren besteht, sollte der naturwissenschaftliche Unterricht sogleich mit dem Beginn der Mittelstufe einsetzen. Seine didaktische Disposition wird sich an den genannten Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler orientieren müssen, also insbesondere das Beschreiben und elementare Experimentieren üben. Dabei wird sinnvoll sein, in der Jahrgangsstufe 5 und 6 einen ungefächerten naturwissenschaftlichen Unterricht einzuführen, weil einerseits schon alle Teilgebiete der Naturwissenschaft berücksichtigt werden müssen, andererseits der Einsatz eines gefächerten Unterrichts in den drei Naturwissenschaften schon in der Jahrgangsstufe 5 zu einer Überlastung der Schüler führen würde. Die Diskrepanz zwischen dem Unterricht in der Grundstufe und dem stark gefächerten Unterricht gleich zu Beginn der Mittelstufe wäre sehr groß. Der ungefächerte naturwissenschaftliche Unterricht kann von einer biologischen Betrachtungsweise ausgehen, jedoch die von den Schülern beobachteten natürlichen Strukturen auch schon unter chemischen und physikalischen Gesichtspunkten analysieren. Zugleich sollten technische Konstruktionen frühzeitig zum Gegenstand des Unterrichts werden. Dieser ungefächerte naturwissenschaftliche Unterricht könnte auch von verschiedenen Fachlehrern im team teaching durchgeführt werden.

Nach dem Durchgang durch einen spezialisierten Fachunterricht soll am Ende der Mittelstufe der Unterricht in den einzelnen Naturwissenschaften in einigen Kursen wiederum auf die Behandlung bestimmter fachübergreifender – im wesentlichen anthropologischer – Themen konzentriert werden.

Gegen Ende der Mittelstufe dürfte eine Differenzierung der naturwissenschaftlichen Fächer in Grund- und Intensivkurse empfehlenswert sein. Sie sichert einerseits, daß alle Schüler die wichtigsten elementaren Sach- und Methodenkenntnisse in allen Naturwissenschaften erwerben, andererseits ein konzentriertes und durch die subjektive Wahl stärker verpflichtendes Lernen in einem Fach möglich wird. Dabei wird es für die didaktische Entwicklung darauf ankommen, gerade auch in den Grundkursen nicht nur die wichtigsten Objektkenntnisse, sondern auch die wesentlichen methodischen Zugangswege zu vermitteln.