

Länger voneinander und miteinander lernen – eine sechsjährige Grundschule ist nicht genug

Vortrag zum NRW-Bildungssystem aus dem Jahr 2003¹



Prof. Dr.
Eiko Jürgens

Professur für
Erziehungswissenschaft
Schulpädagoge
an der Universität
Bielefeld

PROF. DR. EIKO JÜRGENS

Ende vergangenen Jahres (2002) zeigte sich der Bundespräsident **Johannes Rau** sichtlich ungeduldig darüber, dass selbst im Jahr Eins nach PISA (Programme for International Student Assessment) die bildungspolitische Reformdebatte noch immer nicht bis zu dem Punkt gelangt war, mit dem überhaupt erst der Kern des Problems erfasst würde. Selbstverständlich war ihm bewusst, dass seine offene Kritik einer Provokation gleichkam, hatte er es doch gewagt, sich über ein Schweigegeübde hinwegzusetzen. Hartnäckig bis trotzig hatte sich die Große Koalition bundesdeutscher Kultusminister*innen selbst ein Rede- und Denkverbot verordnet und ganz im Stil selbstgefälliger Machtpolitik gemeint, alle würden sich daran halten und die Schulstrukturfrage unter der Rubrik >>unzulässig<< zu den Akten legen, um sie dort verstauben zu lassen. Der Bundespräsident hat sich nicht daran gehalten. Nicht weil ihm besonders viel daran gelegen war, sich in der Rolle als Gegen-

spieler der Kultusministerkonferenz (KMK) zu gefallen. Sondern aus tiefer Sorge darüber, dass in der Bundesrepublik nach PISA die historische Chance verspielt würde, eine breite gesellschaftliche Debatte über echte Reformen an Haupt und Gliedern des Schulwesens in Gang zu bringen. Er ließ niemanden darüber im Unklaren, was er vom Sitzenbleiben und dem die deutsche Schule bis in jedes Klassenzimmer, ja bis in die letzte pädagogische Nische, durchwehenden Geist des ständigen Sortierens, Zulassens, Abschiebens oder Umstufens hält: Gar nichts. Das ist eine eindeutige Positionierung. Johannes Rau hat sich das Recht genommen, ja, es als seine staatspolitische Pflicht und Verantwortung angesehen, die Frage nach der Schulstruktur auf die Agenda zu setzen. Die Beweislast, die mit der Publikation der Ergebnisse von PISA nicht mehr aus der Welt zu schaffen war, ließ für ihn keine andere Reaktion als vernünftig erscheinen. Deshalb war seine Mahnung auch zugleich ein

Appell an die bildungs- und gesellschaftspolitische Vernunft der Kultusministerkonferenz (KMK). Statt eines strategischen >Weiter-so-wie-bisher< wollte er diese zu einer Kehrtwende in der Schulsystemfrage bewegen, indem es möglich sein sollte, parteipolitische Trampelpfade, die längst zu tiefen ideologischen Gräben geworden sind, doch noch verlassen zu können. Johannes Rau konnte nicht die Ergebnisse von IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) kennen. Hätte er sie allerdings gekannt, wäre sein Urteil über die Reformdebatte kein anderes gewesen. Wahrscheinlich wäre seine Ungeduld noch größer und seine Mahnung noch schärfer ausgefallen. Denn mit dem relativ guten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung erhielt die Schulstrukturfrage neue Nahrung, ist doch die in der Regel vierjährige Grundschule eine integrierte Schule, in die nahezu alle Kinder mit Beginn ihrer Schulpflicht wie selbstverständlich eintreten. Keine Schule also, die auf besonderen Wunsch oder nach einem bestimmten Aufnahmeschlüssel gewählt wurde. Beim Vergleich der Ergebnisse von IGLU und PISA zeigen sich positive Effekte zu Gunsten des

integrierten Systems, und zwar nicht wie bei PISA zwischen Deutschland und den internationalen Spitzenländern, sondern zwischen Schulformen innerhalb des bundesrepublikanischen Schulwesens. Oder anders gesagt: Konnte sich bei PISA die gegliederte Schulstruktur aus sehr durchsichtigen Gründen noch gegenüber der die Jahrgänge 5 bis 13 umfassenden Gesamtschulvariante behaupten, ließ sich diese Argumentationsfigur mit IGLU nicht mehr durchhalten, sondern verkehrte sich in ihr Gegenteil. Während bei PISA 10% der Schülerinnen und Schüler zur Spitzengruppe zählten, waren es bei IGLU 18%. Ähnlich war die Relation zwischen beiden Risikogruppen. 23% der 15-jährigen waren dazuzurechnen, während es in der Grundschule immer noch zu viele, aber dennoch lediglich 10% betraf. Ebenso gab es bei der Leistungsspreizung, d.h. der Differenz zwischen den 5% Leistungsstärksten und den 5% Leistungsschwächsten, signifikante Vorteile zu Gunsten der Grundschule. In der Tendenz und in der Bedeut-

... was er vom Sitzenbleiben
und dem die deutsche
Schule ... durchwehenden
Geist des ständigen
Sortierens, Zulassens,
Abschiebens oder Um-
stufens hält: Gar nichts.

samkeit ähnlich evident fallen die Unterschiede zu Gunsten der Viertklässler hinsichtlich des Einflusses der sozialen Herkunft, des Migrationshintergrunds sowie des Unterschieds zwischen Jungen und Mädchen aus.

Die Akzeptanz von Heterogenität als schulsystemische Ausgangsbedingung von Lehren und Lernen erzeugt Kooperation und Integration

Die Ergebnisse von IGLU sind kein Grund zum Jubeln, aber trotzdem positive Feedbacks dafür, dass die pädagogische Richtung der Grundschule stimmt. Das im internationalen Vergleich bessere Abschneiden der deutschen Grundschülerinnen und -schüler gegenüber unseren 15-jährigen Schülerinnen und Schülern kann auf die größere Akzeptanz von Heterogenität und den pädagogisch-didaktisch angemessenen Umgang mit Heterogenität u.a. durch die Verbreitung schüleraktiver Lehr- und Lernarrangements zurückgeführt werden. Individuelle Förderung und Differenzierung in der Breite bewirken ein geringeres Auseinanderdriften von Leistungsstarken und Leistungsschwächeren, räumen dem Anspruch auf Chancengleichheit einen höheren Stellenwert ein und führen zu einer gestreckten Spitze und einer sch-

maleren Gruppe der Bildungsfährdeten. An diesen guten Tendenzen lässt sich anknüpfen. Trotz nicht zu verhehlender Mängel, wenn zwar der Anteil echter Risikokinder gering ist, aber mehr als ein Drittel des Jahrgangs der Viertklässler nur die Kompetenzstufe II erreichen und ohne weitere Förderung wahrscheinlich Schwierigkeiten in der Erarbeitung neuer Lerngegenstände in allen Fächern haben werden (vgl. Bos u.a. 2003, S.19)², wenn knapp ein Fünftel der Kinder die Grundschule mit zum Teil erheblichen Defiziten in Mathematik verlässt (ebenda, S.30), wenn weiter bis zu 25% der Schülerinnen und Schüler gravierende Rechtschreibschwächen aufweisen und letztlich in Übergangsempfehlungen die Abhängigkeit vom Sozialstatus nicht ausgeschaltet werden konnte, bleibt eine Erkenntnis unumstößlich: Das gemeinsame Lernen der vergleichsweise unausgelesenen Grundschülerschaft führt zu nachprüfbar besseren Ergebnissen als das Lernen in gegliederten Bildungsgängen. Wenn die deutschen Grundschüler international relativ gut dastehen, die 15-jährigen Schüler hingegen von der Spitze weit entfernt auf unteren Mittelplätzen rangieren, dann muss die Überlegung erlaubt sein, ob das am gegliederten System ab

Klasse 5 liegt. Durch PISA und IGLU besteht erstmals die Aussicht, nicht von weltanschaulichen Grundpositionen aus, sondern auf der Basis solide gemachter Forschung um die beste schulstrukturelle Lösung zu streiten.

Begabung ist dynamisch und passt in keine Schubladen

Selektion hat in der deutschen Schule Tradition. Das dreigliedrige, nein viergliedrige Schulwesen wirbt für seine begabungsgerechte Differenziertheit. Keine Einheitsschule, sondern für jeden genau das Richtige. Auf den Unterschied, den es festzustellen gilt, käme es an. Begabungstypologisch aufgeschlüsselt, und auf den Rahmen der Viergliedrigkeit gespannt, wird Ordnung in das Schülersortiment gebracht und Unterschiedlichkeit ausweispflichtig durch Zugang geregelt. Der Umgang mit Unterschieden folgt keiner Idee der Pädagogik der Vielfalt, sondern der Richtig/Falsch-Philosophie. Dass Differenz und Heterogenität zur Sache des Lernens gehören wie Regen und Sonne zur Natur scheint vielleicht einigermaßen bekannt zu sein, aber bequem ist das trotzdem nicht und wird deshalb gerne übergangen. Stattdessen werden Unterschiede beim Eintritt gemacht, und zwar gründlich. Man will schließlich die richtigen Schü-

ler*innen für die richtige Schule, mit denen man richtigen Unterricht machen kann, die die richtigen Antworten geben und die der Lehrkraft dokumentieren selbst, an der richtigen Schule zu sein. Wenn es dann mit dem Unterricht dennoch nicht klappt, liegt es an den falschen Schüler*innen.

Falsch ist ein(e) Schüler/-in, die/der nicht zur Schulform passt, in die/der sie/er sich gerade befindet. In Deutschland hat sich nicht die Schule an den Lernbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler zu orientieren, deshalb hat sich vermutlich auch der adaptive Unterricht in der Mittel- und Oberstufe so wenig durchsetzen können, sondern die/der Schüler*in muss nachweisen, dass sie/er zur Schule passt. D.h. sie/er muss sich passend machen. Das gelingt augenscheinlich nicht immer, denn gleichermaßen stöhnen Gymnasial- wie Hauptschullehrer*innen darüber, dass sie zu viele unbegabte Schüler*innen in ihren Klassen hätten. "Wir haben in der Sekundarstufe, der Mittelstufe, die homogensten Lerngruppen der Welt. Wir haben eine Dreigliedrigkeit. Die Schüler sind leistungshomogenisiert. Trotzdem ist die Klage über zu große Heterogenität bei uns so groß wie in keinem anderen Land" kommentiert

Baumert zitiert nach Kahl 2002)³, Direktor am MPI für Bildungsforschung und verantwortlich für PISA 2000, dieses Phänomen.

Homogenitätsmythos der Schule

Der Glaube an tatsächlich erreichbare Homogenität ist nicht - ein weiteres Problem neben der Gliedrigkeit, sondern das Kernproblem der deutschen Selektionskultur. Deshalb ist die Verehrung des Homogenitätsideals nicht einfach dadurch aus der Welt zu schaffen, indem man den Lehrer*innen sagt, künftig andere Unterrichtskripte zu verfassen, die mehr Differenzierung und Individualisierung ermöglichen und damit der Beachtung der Heterogenität mehr Raum geben sollen. "Die Homogenisierung der Leistungsgruppen in Deutschland ist die tatsächliche Zwangskollektivierung" kann deshalb Reinhard Kahl mit Recht behaupten. Schüler in Deutschland sollen >>richtig<< sein, d.h. einem Typ entsprechen: dem Hauptschüler, dem Realschüler, dem Gymnasiasten. Und wer trotz allem überhaupt nicht in die Dreigliedrigkeit passt, der findet sich in der Sonderschule wieder. Allerdings Sonderschule ist nicht gleich Sonderschule. Auch hier muss es passen. Wie jede andere Schule fragt beispielsweise ebenso die Sonder-

schule für Lernbehinderte, ob sie eigentlich die richtigen Schüler*innen hat. "Eckhard Klieme, er war einer der Autoren der PISA-Studie, erinnert sich, wie er nach seinem Psychologiestudium seinen Zivildienst in einer Sonderschule für Lernbehinderte ableistete." Dort wurde er häufig aufgefordert, Schüler*innen zu testen, ob sie nicht eigentlich in die Sonderschule für geistig Behinderte gehörten (zitiert nach Reinhard Kahl 2003, S.28)⁴. Trotz widersprechender, erdrückender empirischer Forschungsergebnisse wird unverdrossen im deutschen Schulwesen an der Illusion der förderlichen Abschiebepraxis festgehalten. Die Jagd nach der Schimäre namens homogene Lerngruppen führt in jeder Schulform trotz anerkannter Fördernotwendigkeiten und befeuerten Förderidealismus immer wieder dazu, andere als die aufgenommenen Schüler*innen haben zu wollen. Dass unter diesen Konditionen sich Schüler*innen in ihrer Schule als nicht willkommen erfahren, dürfte niemanden wirklich überraschen. Eigentlich am falschen Ort zu sein, ein Ort zudem, an dem über eigene Lebenschancen maßgeblich entschieden wird, wirkt sich für die vielen Ausgesonderten, Abgeschobenen und Abgeschriebenen traumatisch aus. "Wer von

uns Erwachsenen könnte auch nur ein Jahr ohne gesundheitliche Schäden überleben, wenn man ihm täglich sagen würde, dass er in seinem Beruf nichts taugt," fragt der Hildesheimer Schulpädagoge Cloer (1991) angesichts der Kultur des Misstrauens, der Beschämung und der Verletzung von Schutzrechten an unseren Schulen. Diese tägliche Herabsetzung aber muten wir Kindern und Jugendlichen "bestimmter Leistungsprofile und Lerntempi zu. Und wir muten es ihnen zu, bevor sie erstmals Vertrauen in das eigene Können aufgebaut haben." Schüler*innen mit Schwierigkeiten erfahren sich oft selbst als schwierig. Über den Teufelskreis gegenseitiger Erwartungen und Zuschreibungen, sogenannten Attribuierungsprozessen, wird mit der Zeit aus der/dem Lernschwierigen, die/der schwierige Schüler*in, die/der sich selbst als gestört und für die Gruppe oder die Schule als störend empfindet. Ihren/seinen Abstieg sogar als logische Folge des eigenen Fehlgeleitetheits empfindet. Dass etwa persönliche Überzeugungen wie "ich schaffe es einfach nicht" oder "ich werde es nie können" systembedingt verursacht werden (können), passt in dieses subtile Zusammenspiel zwischen wiederholt erlebten Kränkungen und sich selbstverstärkenden Cooling-out-

Prozessen. Die/der weniger Erfolgreiche wird ständig mit seiner geringen Leistungsfähigkeit konfrontiert, was zum sukzessiven Desengagement, eben der Abkühlung seiner Bildungswünsche führt. Die/der Schüler*in, die/der von der Schule immerzu sinnbildlich mit der Nase auf seine schlechten Leistungen gestoßen wird, denkt am Ende, was sie/er denken soll: "Ach, wie bin ich dumm" (Sacher 2001, S.11)⁵. Es führt kein Weg daran vorbei: Das gegliederte Schulsystem wird aufgrund völlig falscher Weichenstellungen und mythenhafter Fiktionen aufrechterhalten, wodurch Misserfolge unumgänglich selbst erzeugt werden. Die Macht des Faktischen spiegelt sich in dessen systembedingten Versagen wider.

Zu frühe Selektion behindert die Begabungsentfaltung

Kein Land sortiert die Kinder so früh und so endgültig auf unterschiedliche Schulformen aus. Unser Schulsystem verfügt über die größte Dichte selektionsregelnder Grenzübergänge. Die überlieferte Unterrichtspragmatik folgt dem pädagogischen Grundsatz, wenn wir die richtigen Schüler*innen haben, können wir auch guten Unterricht machen. Woraus der Umkehrschluss folgt: Weil wir so viele fehlgeleitete Schüler*innen haben, kommen wir gar

nicht dazu, uns um guten Unterricht zu kümmern. Die zur Struktur der Gliedrigkeit gehörende Selektion findet im täglichen Unterricht seinen Erfüllungsgehilfen. Dem in der Mittel- und Oberstufe traditionell vorherrschenden Bildungsmodell liegt die vielfach geteilte Auffassung zu Grunde, dass gutes Lehren am besten funktioniert, wenn der Unterrichtsstoff über einen gleichgroßen Nürnberger Trichter in die Köpfe einer Schulklasse fließt. Für all jene, für die der Trichter zu klein oder groß ist, oder die gegen diese Form der Zwangsinfusion aufbegehren, besteht die permanente Gefahr, negativ sanktioniert zu werden. Schlimmstenfalls droht am Ende des Schuljahres die Nichtversetzung. Eine halbe Million Schüler*innen erfährt jährlich in deutschen Schulen - amtlich bestätigt - eine starke seelische Beeinträchtigung: Es trifft, bevor es überhaupt losgeht, 12% Schulanfänger, weil sie noch nicht für die Schule 'reif' sind. Damit ist die Messlatte aufgelegt. Wer nicht darüber kommt, muss draußen bleiben. "Statt die Kinder erst mal zu nehmen, wie sie sind, an sie zu glauben und sie aufzufordern: Kommt her, wir machen was, ihr könnt was und ihr könntet bestimmt noch viel mehr" (Kahl 2003, S.29)⁶, wird ihnen ein Riegel vorgeschoben,

um nachreifen zu können, wie zu früh gepflücktes Obst. Aber bitte schön außerhalb der Schule. 24% der Schüler*innen in Deutschland wiederholen mindestens eine Klasse. "Zusammen mit den zurückgestellten ergibt das in der PISA-Statistik bei einem Drittel der Schüler in Deutschland eine verzögerte Schullaufbahn. Außer in Portugal verteilen sich die Fünfzehnjährigen nirgendwo auf so viele Klassenstufen wie in Deutschland" (ebenda).

Der Preis der Klassenwiederholung: finanzieller Verlust und subjektives Leid

Schon in den 70er Jahren wurde durch anerkannte empirische Untersuchungen belegt, dass Klassenwiederholungen nicht zu dem behaupteten individuellen Defizit- bzw. Differenzabbau führen, weil Repetenten nicht der Anschluss an die neue Klasse gelingt. Weder fachlich noch sozial und emotional. Oft treten selbst in Unterrichtsfächern, in denen zuvor befriedigende bis gute Leistungen erzielt wurden, während oder kurz nach dem Drehen einer Ehrenrunde Probleme auf. Nach spätestens zwei Jahren befinden sich die meisten Sitzenbleiber*innen wieder im unteren Leistungsdrittel. Eine weitere Wiederholung wird dann als notwendige Nachjustierung betrachtet.

Fazit: Sitzenbleibern gelingt es in der Mehrzahl nicht, durch die Wiederholung einer Klasse ihre Schwierigkeiten dauerhaft zu beheben. Mitunter werden sie sogar in ihren bisherigen Stärken geschwächt. Aber alle verlieren ein oder zwei Jahre Zeit. Kostbare Lebenszeit. Und sie verlieren Anstrengungsbereitschaft, Selbstbewusstsein und Leistungsmotivation. Und der Staat verliert viel an Steuern finanziertes Geld. Geld, was nicht über ist, sondern an anderen Stellen des Bildungswesens händeringend gebraucht würde.

Unser viergliedriges Schulwesen hat große Schwächen. Es ist den Nachweis schuldig geblieben, dass die Zuweisung weder willkürlich noch nach sozialen Auschlussmerkmalen erfolgt, dass es die Schwachen wie die Starken gleichermaßen angemessen zu fördern versteht, dass es Begabungen erkennt und in der Lage ist, Schüler*innen zu begaben, statt sich auf esoterische Begabungstypologien und den Mythos nativer Begabungsgrenzen zurückzuziehen. Die größte Schwäche in unserem Schulsystem ist allerdings darin auszumachen, "dass es die Schulen aus der Verantwortung entlässt, sich um schwierige Schüler zu kümmern." Kinder mit Schwierigkeiten beim Lernen werden allzu oft zu Schul-

versagern gemacht (vgl. Reinhard Kahl 2003, S.3)⁷. Das ist in dem Ausmaß beispiellos im Vergleich zu allen anderen 32 mit PISA untersuchten Ländern.

Individuelle Förderung: Verantwortung für das Individuum und die Gruppe

Im deutschen Schulwesen ist Lernen eine Massenveranstaltung, der Einzelne zählt nicht, schon gar nicht seine Individualität. Konstruktiv und subjektorientiert mit unterschiedlichen Lernhorizonten umzugehen, wäre als berufliche Handlungskompetenz des schulischen Lehrpersonals zwar eigentlich dringend geboten, kann aber mit staatlichem Segen frank und frei jederzeit unterlassen werden, und zwar deshalb, weil die angeblich probate Durchlässigkeit des deutschen Schulwesens überwiegend nur in eine Richtung gut funktioniert: nach unten. Das Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung hat kürzlich publiziert (Frankfurter Rundschau 2002, S.5), dass auf fünf Schüler*innen, die innerhalb der Sekundarstufe I in einen anspruchsvolleren Bildungsgang wechseln, 100 "Absteiger" gezählt werden. Noch vor 10 Jahren kamen auf 100 nach unten Abgeschobene immerhin noch 20 Schüler, die sich innerhalb des Systems durch einen

Wechsel verbessern konnten. Mit anderen Worten: Kam vor 10 Jahren auf 5 Absteiger ein Aufsteiger, hat sich dieses Verhältnis um das Vierfache verschlechtert. Auf 20 Schüler*innen, die die harte Niederlage des Abstiegs erfahren, kommt nur noch eine Person, dem der Aufstieg gelingt. Soweit zur Durchlässigkeit, Anschlussflexibilität, Querstruktur und Offenheit des deutschen Schulwesens.

Das Homogenitätsnarrativ als Realitätsverdrängung prägt den beruflichen Habitus von Lehrkräften

Die sich durch den Schulalltag als roter Faden durchziehende Symbiose von Auslese und Homogenitätsstreben bestimmt die gesamte berufliche Sozialisation der Lehrer*innen. Im Ergebnis führt dies dazu, dass sie ständig wie von einem Pawlowschen Reflex konditioniert die Schere im Kopf haben, übrigens auch die Lehrer*innen an Gesamtschulen. Demzufolge können Lehrer*innen vermutlich gar nicht anders, als in schulformspezifischen Domänen zu denken und zu handeln. Selektive Systeme bringen mehr oder weniger selektionsfixierte Personen hervor. Deren heimlicher Lehrplan dominiert das Bewusstsein. Nicht nur aller von Schule Betroffenen. Die Kollateralschäden des selektiven Schulsystems reichen bis weit in

die Gesellschaft hinein. Von sozialer Ausgrenzung und Abkoppelung von demokratischer Teilhabe sind immer größere Teile der Bevölkerung in unserem Lande betroffen.

Die Einübung in das Regelwissen des Sortier- und Selektionswahns erfährt bisher noch fast jede/jeder Schüler*in bereits mit Eintritt in die Schule. Wer später einmal Lehrer*in werden will, verfeinert und versteinert möglicherweise dieses Wissen während seiner auf Trennung angelegten Ausbildung noch, statt es in Frage zu stellen oder gar abzustreifen. Die derzeitig diskutierte Entwicklung des Schulsystems zu einem Zwei-Säulen-Modell, was tatsächlich aber noch ein Drei-Säulen-Modell wäre, wird daran nichts, aber auch gar nichts ändern. Mit der Renaissance oder erneuerten Bestätigung des Lehramts für die Grund-, Haupt- und Realschule auf der einen Seite und dem davon strukturell und besoldungswirksam deutlich unterschiedenen Gymnasiallehramt auf der anderen Seite, daneben existiert weiterhin die Säule des Sonderschullehramts, wird das vom Selektions- und Homogenitätsbazillus befallene Lehrerbewusstsein genauso weiterexistieren wie bisher. Umstrukturierende Anpassungen der Hochschul- und Referendarausbildung an das Zwei-Säulensystem werden

die generellen Schwächen des Schulsystems nicht beheben, allenfalls einige Härten beseitigen können. Allein schon durch berufsständische Ordnungen wird das beide Lehrämter Entzweieude unübersehbar. Der Grund-, Haupt- und Realschullehrer, zuständig für kleine Kinder und Jugendliche bis zum ersten Schulabschluss mit heterogenen Begabungen erhält eine kürze(re) Ausbildung und eine niedrigere Besoldung. Gymnasiallehrer*innen, zuständig für größere Kinder und Jugendliche mit vorselektierten „besseren“ Fähigkeiten erhalten eine längere Ausbildung und eine höhere Besoldung. Auch das ist eine wirksame Form von Abgrenzung und Abwertung, die nicht deshalb weniger Konsequenzen für den Einzelnen hat, nur weil davon Erwachsene betroffen sind.

Kurzum: Ein Zwei-Säulen-Schulsystem bleibt dem konservativen Denken verhaftet und ist übrigens bildungspolitisch ein Ladenhüter⁸.

Gemeinsames Lernen ist kein Selbstzweck, sondern es basiert auf einem anderen Bildungs- und Humanitätsgedanken

Dort wo das Trennende dominiert, entsteht eine Kultur der Konkurrenz, des Gegeneinanders und der Entsolidarisierung. Sich durch-

zusetzen, möglichst unbeschadet und heil ohne seelische Blessuren irgendwie durchzukommen, werden zu Grundregeln des schulischen Überlebens von Kindern und Jugendlichen. Da wird man noch so viele Programme zur Qualitätsentwicklung von Unterricht auflegen können, wenn das verbreitete Klima des Misstrauens nicht in eine Lern- und Arbeitskult der Anerkennung und des Dazugehörens verwandelt werden kann, wird sich an unseren Schulen kaum Entscheidendes bewegen. Entscheidend heißt für mich nicht zuerst bessere Testleistungen in einer der nächsten internationalen Studie (das wäre fraglos ein wichtiges Ziel), sondern heißt für mich, ob wir es schaffen, künftig weniger gedemütigte, demotivierte und für das lebenslange Lernen verdorbene Menschen (dazu zählen durchaus auch nicht wenige Abiturienten und Studierende) aus den Schulen zu entlassen. Heißt für mich weiter, ob wir optimistische, vom eigenen Können und der eigenen Selbstwirksamkeit überzeugte Menschen, die sich gemeinschaftsorientiert verhalten und demokratiefähig zeigen, aus den Schulen herausgehen sehen. Demokratiekompetenz und schulische Bildung haben einen gemeinsamen Knotenpunkt. Selbstwertgefühl und Verantwor-

tungsbereitschaft. Menschen, die früh und häufig Kränkungen erfahren haben, hatten wenig Chancen, zu diesen positiven Persönlichkeitseigenschaften zu gelangen. Wenn fast einem Viertel der Fünfzehnjährigen eine Lesekompetenz auf Grundschulniveau und teilweise noch darunter attestiert werden muss, dann fehlen diesen die minimalen Fähigkeitsvoraussetzungen für gesellschaftliche Teilnahme, was zu einer gravierenden Beschädigung der eigenen Identität führen muss. Die Schule muss selbst ein gelingendes Modell der Gemeinschaft sein, zu der und für die sie erzieht. "Sie muss ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und zählen! Sie muss ihnen die Zuversicht mitgeben, dass das gemeinte gute Leben möglich ist, dass es dabei auf jeden Einzelnen ankommt Zu diesem guten Leben gehört, dass die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen als Reichtum angesehen wird, dass die gemeinsam festgelegten Regeln und geltenden Werte dem Egoismus der Einzelnen Grenzen setzen" (Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen). Demokratie lernen und leben vollzieht sich in der Akzeptanz von Individualität und

Anderssein wie der Abweichung von der Durchschnittsnorm. Eine demokratische Schule folgt der Idee der Einbeziehung statt der Ideologie der Ausgrenzung. Schüler*innen trotz aller Unterschiedlichkeit zusammenzuhalten, wäre demnach die naheliegende Konsequenz, d.h. das gemeinsame Lernen über die vierjährige Grundschulzeit hinaus zu verlängern. Aber wie lange? Eine Variante wäre die sechsjährige Grundschule, die in diesen Tagen oft ins Gespräch gebracht wird. Als pädagogische Vorteile werden u.a. diese genannt:

- Die in der Grundschule erfolgreich praktizierten Lern- und Arbeitsformen unter besonderer Berücksichtigung der inneren Differenzierung könnten zwei Jahre länger fortgesetzt werden. Das käme dem Abbau von Chancenungleichheit zugute.
- Die Grundschule gewänne als sechsjähriger Bildungsgang im gesamten Schulsystem an Gewicht. Das käme u.a. der vollen Entfaltung ihres Reformpotentials entgegen. Außerdem würde sie im gesellschaftlichen Bewusstsein wie in der gesamten Lehrerschaft als die wichtigste Schulform für die Grundlegung von Erziehung und Bildung anerkannt werden.

- Der längere als bisher mögliche Verbleib in einem gemeinsamen Bildungsgang kann helfen, ein von der Entwicklung der Kinder gerechtfertigtes Übergang in weiterführende Bildungsgänge zu ermöglichen (vgl. Bildungscommission NRW 1995, S. 237).
- Die Grundschule kann sich auch für die Übernahme sonderpädagogischer Aufgaben weiterentwickeln (vgl. ebenda).

Die sechsjährige Grundschule würde dem Prinzip des altersgemäßen gemeinsamen Lernens aller Kinder während eines längeren Zeitraums gerecht. Sie ermöglichte allen Kindern für mehr als die Hälfte der Pflichtschulzeit das Lernen in binnendifferenzierenden Lernarrangements der Vielfalt und Heterogenität. Trotz dieser Vorteile wäre sie dennoch nur ein halber Schritt auf dem Weg zu einer Reform des deutschen Schulwesens, denn dessen auf Selektion und Aussortieren beruhende Grundproblematik kann auch sie weder aufheben noch umgehen. Ihre Verlängerung würde weiter ganz im Dienste dieser Maßnahmen stehen, die tief in ihre Arbeit hineinwirken⁹. Die Stichwörter in diesem Zusammenhang lauten: Bewährungsauslese und Prognosesicher-

heit. Mit der um zwei Jahr verlängerten Grundschulzeit wird die Aufgabe verbunden, über die systematische Beobachtung und Prüfung der individuellen Lern- und Leistungsentwicklung zu verlässlicheren Prognosen über den weiteren Bildungsverlauf zu gelangen, um den weiterführenden Schulen wiederum die zu ihnen passenden Schüler*innen zuzuführen. Die bisherige Philosophie, Kinder möglichst früh auszulesen und in unterschiedliche Schulformen einzusortieren, würde lediglich hinausgeschoben, um künftig statt auf die frühe nun auf die bessere Selektion zu setzen.

Längeres gemeinsames Lernen verändert die Idee von Schule als Lebens- und Bildungsort

Das Ziel der Reform muss deshalb ein anderes sein. Für jede Schule sollte es obligatorisch werden, die Schüler*innen zu einem Abschluss nach dem Ende ihrer Pflichtschulzeit zu führen. Wenn man bereit ist, von erfolgreichen Modellen zu lernen, dann sollte man ohne partei- und standespolitisches Taktieren beispielsweise eingestehen, dass der Erfolg des finnischen Schulsystems entscheidend mit der in diesem praktizierten Integration zusammenhängt. Man hat den finnischen Schulen durch Struktur-

reformen jede Möglichkeit genommen, die Verantwortung für den Bildungserfolg auf die/den Schüler*in abzuwälzen. *"Dort wurden Sonderschulen abgeschafft. Dort wurden Klassenwiederholungen abgeschafft. Und dort wurde auch das gegliederte Schulsystem abgeschafft, und es gibt dort niemanden mehr, der dem nachtrauert,"* weiß Andreas Schleicher, der PISA-Gesamtkoordinator im OECD-Sekretariat, zu berichten. *"Diese Reformen haben die Finnen",* führt er weiter aus, *"aber mit wichtigen anderen Maßnahmen flankiert. So haben sie die Lehrerausbildung grundlegend reformiert, mit dem vorrangigen Ziel, Lehrer als Pädagogen auszubilden, die Schüler begleiten und unterstützen, durch eigenständiges Denken und Handeln selbständig und kooperativ zu lernen. Man hat die Schulaufsicht zu einem Instrument umgewandelt, dessen erste Aufgabe nicht Kontrolle, sondern wirkungsvolle Unterstützung der Einzelschule ist."* (Frankfurter Rundschau 21.05.2003). Wir brauchen sicherlich an deutschen Schulen eine verbesserte Lernkultur. Aber Unterrichtsentwicklung und Schulstrukturreform gehen Hand in Hand. Das ist das, was wir alle endlich aus dem finnischen Beispiel begreifen müssen, was endlich in die Köpfe der Kultusministe-

rinnen und -minister muss und nicht nur dieser!

Von daher fällt die Ungeduld von Johannes Rau noch moderat aus. Die Zeit der durch Klientelpolitik verwässerten kleinen Schritte ist endgültig vorbei. In jedem Politikbereich. Jetzt müssen große Schritte gemacht werden. Das eine oder andere Mal muss sogar gesprungen werden.

Die Überwindung der Entscheidungsmentalität schwieriger Kinder und Jugendlicher (Helmut Fend auf der KMK-Konferenz März 2002), kann nur mit einem anderen Schulsystem erreicht werden. Ein paar Modellversuche werden deshalb auf Dauer nicht genügen. Ebenso wenig eine partielle Verlängerung des gemeinsamen Lernens. Letztlich sind es Weichspüler, um etwas mehr Aprilfrische in das Schulsystem zu bringen. Ihnen fehlt der gemeinsame Wille zum Neuanfang. Statt das Bestehende wegen erwiesener Unzulänglichkeit aufzugeben, müssen sich außerdem die Modellversuche am Status quo abarbeiten, immer in Gefahr, vom Alten zerrieben zu werden.

Im künftigen Schulwesen wird die derzeitige Dreigliedrigkeit (bzw. Viergliedrigkeit) zu Gunsten einer die allgemeine Schulpflicht umfassenden Schule für alle endgültig aufzugeben sein. Integration

und Differenzierung werden die Leitprinzipien einer Pädagogik gewollter Vielfalt sein, die zum Dreh- und Angelpunkt einer leistungsstarken Schule wird. Die gemeinsame Schule der Klassen 1 - 9 oder 1 - 10 wird allen einen berufsqualifizierenden Abschluss, allen eine verbindliche, gemeinsame Grund- und Allgemeinbildung ermöglichen. Die Erwartungen, die sich derzeit an Bildungsstandards knüpfen, würden mit der Verpflichtung auf ein gemeinsames Curriculum eine förderorientierte Wendung nehmen und an dem Prinzip der Integration orientiert werden. In der gemeinsamen Schule wird Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung zusammengesehen. Das durchgängige Prinzip der Differenzierung dient der Individualisierung, Intensivierung und Spezialförderung sowie der Herauskrystallisierung individueller Bildungsprofile. Die gemeinsame Schule ist Lern- und Lebensraum gelebter Demokratie, indem dem Einzelnen durch Erziehungs- und Bildungsteilhabe die Chance gegeben wird, das soziale Leben der Gemeinschaft mitzugestalten. Politikern fehlen nicht so sehr (wissenschaftliche) Erkenntnisse, sondern es fehlt ihnen an Ambitioniertheit und Wagemut. Deshalb brauchen sie die breite Unterstützung derer, die

gründlicher fragen und weiter sehen, die bereit sind, gewonnene Einsichten in bessere Verhältnisse zu verwandeln. Sich für die gemeinsame, die allgemeine Schulpflicht umfassende Schule zu engagieren, findet bereits respektable Resonanz in sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Kreisen, die bisher in Bildungsfragen nicht unbedingt einer Meinung waren. Zu nennen sind u.a.: Die Unternehmensberatung McKinsey, die innerhalb der Wirtschaft ansonsten konservative Positionen vertritt, die Bertelsmannstiftung, der Baden-Württembergische Handwerkstag 2002, der Bundeselternrat, der Verband Bildung und Erziehung, der Grundschulverband, die Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der Landesverband der Sozialdemokratischen Gemeinschaft für Kommunalpolitik (SGK) in NRW, die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG), die Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen NRW, das Bündnis 90/Die Grünen (Landesverband NRW) wie die Dienstleistungsgewerkschaft Verdi¹⁰.

Im künftigen Schulwesen wird die derzeitige Dreigliedrigkeit ... zu Gunsten einer die allgemeine Schulpflicht umfassenden Schule für alle endgültig aufzugeben sein.

Weitere werden hinzukommen, so dass sich auf Dauer andere Meinungen dieser Sogwirkung hoffentlich nicht entziehen können. In diesem Sinne wünsche ich der Veranstaltung das avantgardistische Bewusstsein, Lokomotive in dieser Frage zu sein. ◀

.....

1 Abdruck des Vortrags aus der Veranstaltungsreihe „Grüne im Dialog“: „Lernen von PISA - Zeit zum Handeln im nordrhein-westfälischen Bildungssystem“ Düsseldorf am 3. Juni 2003

2 Wilfried Bos, u.a.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg 2003

3 SWR 2 Wissen. Reihe: Nach PISA - Die Zukunft der Schule(2). Autor: Reinhard Kahl. Sendung vom 26.10.2002

4 Reinhard Kahl: Zwischen Erfurt und PISA. Fragen an das System Schule. In: Archiv der Jugendkulturen (Hrsg.): Der Amoklauf von Erfurt. Berlin 2003, S.19-45

5 Werner Sacher: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. Bad Heilbrunn 2001.

6 A.a.O.

7 A.a.O.

8 Tews (1920) Leitsätze sahen die auf einem freiwilligen Kindergarten folgende sechsjährige Grundschule vor. Darauf sollte in einem zweigliedrigen System eine zweijährige "Bürgerschule" für die bisherigen Volksschülerinnen und -schüler und daneben eine dreijährige Mittelschule für die bisherigen

Ober- und Mittelschüler*innen aufbauen. Erst danach sollte sich das Schulwesen weiter in Berufs-, Fach- und Höhere Schulen verzweigen (vgl. Riege 1995, S.64/65). Als Konsequenz ... schlägt Schlaak (1963) ... eine Zweigliedrigkeit in die Schulart Gymnasium und eine "differenzierte Realschule" vor, die Haupt- und Realschule vereinigt. ...

erläutert Schlaak, dass Haupt- und Realschule nicht nacheinander folgen sollten, sondern in Klasse 5 und 6 ein gemeinsamer Unterricht für alle Kinder sinnvoll sei und in Klasse 7 bis 10 die nicht zum Gymnasium wechselnden Jugendlichen zwar in einer gemeinsamen Schule, aber in vier Züge differenziert unterrichtet werden sollten, wobei der Zug A gymnasial weiterzuführen wäre. Damit zieht Schlaak zwar Konsequenzen, die die Stigmatisierung der Hauptschule ... eventuell aufheben oder mildern könnten, konzipiert aber durch das Nichtanfasten des Gymnasiums und die Hervorhebung der A- bzw. B-Züge in den C- und D-Zügen erneut Klassen, bei denen ... die gegenseitige Leistungsanregung gering bliebe" (Riege 1995, S.330).

9 Jochen Riege: Die sechsjährige Grundschule. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Gestalt aus pädagogischer und politischer Perspektive. Frankfurt/M. 1995. Siehe die Länder Berlin und Brandenburg sowie die Erfahrungen mit der schulformübergreifenden Orientierungsstufe in Bremen und Niedersachsen.

10 Überlebt. Verdi fordert radikale Schulreform. Eine radikale Reform des Schulsystems fordert die Dienstleistungsgewerkschaft Verdi als Konsequenz der PISA- und IGLU-Studien. Das Bundesvorstandsmitglied

Dorothea Müller warf den Kultusministern vor, ihren Aufgaben nicht gerecht zu werden. Sie versuchten vieles zu verändern, vermieden aber eine Strukturdebatte. Müller plädierte in Berlin für eine "Schule neuen Typs", der gemeinsames Lernen bis einschließlich der zehnten Klasse ermögliche. Die IGLU-Studie habe gezeigt, dass die Grundschulen im Vergleich erheblich besser abschnitten, weil die Kinder bei dieser Art von Gesamtschule noch gemeinsam lernten und nicht "aussortiert" würden. Darüber hinaus solle nicht das Pauken im Vordergrund stehen, sondern die Vermittlung von Kenntnissen, die die Jungen und Mädchen in die Lage versetzten, sich Wissen anzueignen. Auch die Integration benachteiligter Schüler müsse verstärkt, die Schule durch stärkere Einbeziehung etwa von Jugendhilfe und Eltern nach außen geöffnet und die "Abschottung" zur nachfolgenden Berufsausbildung durchbrochen werden. Außerdem müssten Unterrichtsorganisation und Lehrerbildung geändert und die "pädagogische Schwerarbeit" mit sozial benachteiligten Jugendlichen besser honoriert werden. Die Vorstellungen von Verdi gehen auch über das Konzept der Gesamtschule hinaus. Sie hätten sich genauso "überlebt" wie die Gymnasien, so Müller. Notwendig sei ein ganz neuer Schultyp, der kooperatives Lernen fördere. (Seite V 2/16 Süddeutsche Zeitung Nr. 126, Dienstag, 3. Juni 2003)

.....

Prof. Dr. Eiko Jürgens
 Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5: Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
 ▶ Durchwahl +49 521 106-3302
 ▶ juergens@uni-bielefeld.de



Info

Mehr zur Person & zum Thema

Visionen einer guten Schule

Entwürfe für eine zukunftsweisende Entwicklung

Festschrift für Prof. Dr. Eiko Jürgens
 Jutta Standop,
 Antje Greiling,
 Jan Seefeldt (Hrsg.)

Verlag Julius Klinkhardt
 Bad Heilbrunn, 2014

▶ https://klinkhardt-ciando.com/img/books/extract/3781553639_ip.pdf

zuletzt aufgerufen:
 15.11.2023

