

Die sechsjährige Primarschule am Ende eine langen Schulentwicklung

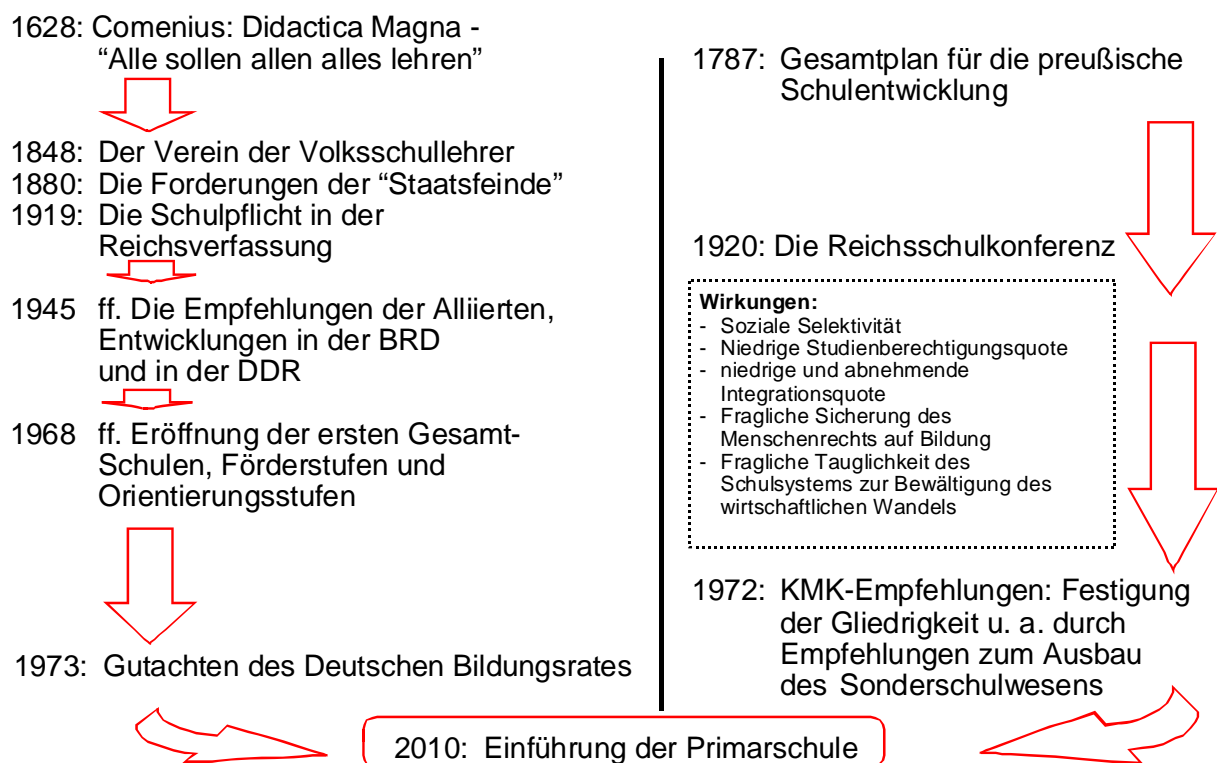
Erschienen unter "Ein Kommentar zur Einführung" in "Hamburg macht Schule", Sonderheft 2009 – Sechsjährige Primarschule (S. 5-9)

Hamburg übernimmt mit der Verwirklichung der sechsjährigen Primarschule eine Vorreiterrolle in der Schulentwicklung. Zur Rahmung des Hauptvortrags werde ich diesen mutigen Schritt unter drei mir wichtigen Gesichtspunkten kommentieren.

1 Wiedergewinnung und Überwindung der Geschichte

Mit der Einführung der Primarschule gewinnen wir einen Teil der Geschichte unserer Schulentwicklung zurück und überwinden zugleich einen anderen. Ich sehe in der Primarschule eine Zusammenführung zweier Grundvorstellungen über Unterricht und Schule, die seit Jahrhunderten mit unterschiedlichem Einfluss auf die realen Entwicklungen parallel vertreten wurden (vgl. Abbildung 1):

Abbildung 1: Wiedergewinnung und Überwindung der Geschichte



Die eine Grundvorstellung geht u. a. auf Comenius (1592–1670) zurück. Er forderte „Omnes omnia omnino docere“ (Alle sollen allen alles lehren), und zwar im gemeinsamen Unterricht, da-

mit sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig beleben, anregen und anspornen (vgl. z. B. Eberwein 1988, S. 60). Doch im deutschen Schulsystem haben sich bis heute die Ideen des Gesamtplans für die preußische Schulentwicklung von 1787 materialisiert. Dort wurde bestimmt, „daß der Bauer anders als der künftige, Gewerbe oder mechanische Handwerke treibende Bürger, und dieser wiederum anders als der künftige Gelehrte, oder zu höheren Ämtern des Staates bestimmte Jüngling, unterrichtet werden muß. Folglich ergeben sich drei Abteilungen aller Schulen des Staates; nämlich: 1. Bauer-, 2. Bürger- und 3. Gelehrten-Schulen“ (nach Heinemann 1974, S. 200). So ist es trotz zahlreicher Gegenbewegungen im Kern bis heute geblieben. Immer wieder eindrucksvoll ist es, sich diese erfolglosen Gegenbewegungen gegen das preußische Schulmodell von 1787 vor Augen zu führen (Referenzen bei Herlitz u. a. 2005, Tews 1919 und Schuck 2009):

- 1848: Der Verein der schlecht bezahlten und wenig angesehenen Volksschullehrerschaft fordert eine gemeinsame achtjährige Volksschule für alle 6- bis 14-Jährigen. Dieser Forderung schloss sich ab ca. 1880 die von Bismarck als „Staatsfeinde“ bezeichnete SPD an.
- 1919: Nach dem ersten Weltkrieg wurde der Ruf nach der Einheitsschule und einer vorauslaufenden vorschulischen Erziehung lauter. Gefordert wurde eine jedmögliche Förderung für alle, auf der Grundlage des uneingeschränkten Rechtes jedes Kindes auf Bildung und Erziehung nach Maßgabe seiner Fähigkeiten und seines Bildungswillens, ohne Rücksicht auf Vermögen, Stand und Glauben der Eltern. Nicht alle Kinder sollten alles erreichen, sondern alle Kinder sollten alle ihre Möglichkeiten entfalten können (Tews 1919).
- In Artikel 145 der Reichsverfassung von 1919 wurde eine achtjährige allgemeine Schulpflicht, die grundsätzlich in der Volksschule abzuleisten war, verfügt. Das hätte die Grundlage einer achtjährigen Einheitsschule sein können.
- Doch auf der Reichsschulkonferenz von 1920 und dem dort entwickelten Grundschulgesetz wurden die ersten vier Jahre der Volksschule als die Grundschule definiert. Die Bürgerlichen hatten für eine nur dreijährige Grundschule plädiert und die Sozialisten für eine achtjährige Einheitsschule für alle. Durchgesetzt hatte sich in diesem bis heute geltenden Kompromiss die Standesschule des Kaiserreiches, die schon damals zu einem vergangenen sozialen und gesellschaftlichen System gehörte.
- Daran konnten auch die Empfehlungen der Alliierten nach dem Krieg (1945 ff.), ein integriertes Schulsystem in Deutschland zu entwickeln, für die BRD nichts ändern. Die DDR folgte dieser Empfehlung und wurde von den Finnen als Beispiel genommen.
- Das Bildungsratsgutachten von 1973 war wenigstens die Grundlage für einen bescheidenen Gesamtschulausbau. Dem vorweg ging seit ca. 1968 – in einzelnen Bundesländern unterschiedlich – die Gründung von Gesamtschulen, Förderstufen und Orientierungsstufen.
- Obsiegt haben jedoch die Bestimmungen der parallel entwickelten KMK-Empfehlungen von 1972. Darin wird die Gliederung des Schulsystems festgeschrieben und mit einem stürmischen Ausbau des Sonderschulwesens unterstrichen (Schuck 2009).

Heute wird unserem Schulsystem im internationalen Vergleich eine hohe soziale Selektivität, niedrige und abnehmende Integrationsquoten, die Erzeugung nur niedriger Studienberechtigungsquoten, eine verfehlte Sicherung des Menschenrechts auf Bildung und die fragliche Tauglichkeit des Systems zur Bewältigung des wirtschaftlichen Wandels bescheinigt. Die sechsjährige Primarschule wird sich daran messen lassen müssen, ob und wie sie dazu beitragen kann, diesen Wirkungen des gegliederten Systems wenigstens in den ersten Schuljahren begegnen zu können.

2 Neue Chancen

Die sechsjährige Primarschule bietet meiner Einschätzung nach die Bedingung der Möglichkeit, durch eine neue pädagogische Praxis und mit den damit einhergehenden neuen Erfahrungen wenigstens die folgenden, überholten und im gegliederten Schulsystem materialisierten Theorien und Menschenbilder zu überwinden.

2.1 Eigenschaftsorientierung

Landauf, landab dominieren wissenschaftlich längst überwundene Vorstellungen über die Bedeutung der genetischen Bedingungen für die Entwicklung. Unlängst wurde bei der Interpretation einer der großen Vergleichsuntersuchungen resümiert, dass unser Bildungssystem am stärksten vom Glauben an die Begabungsabhängigkeit des Bildungserfolges durchdrungen sei (Valtin u. a. 2003). Andere Länder sind weiter. In ihren schulischen Prozessen hat sich viel mehr als bei uns bis in die Mikroprozesse des Unterrichts hinein ein Wissen darüber verankert, dass Entwicklung, Lernen und schließlich der Bildungserfolg ein Ergebnis der permanenten Austauschprozesse zwischen den lernenden Subjekten und den Lernumgebungen und den dort verfügbaren Möglichkeitsräumen und Anregungsbedingungen ist. Der Bildungserfolg wird in diesem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Lernen und Entwicklung von den Aktivitäten und Anstrengungen der Akteure und nicht von den „Anlagen“ der Kinder bestimmt.

2.2 Die Homogenisierungsphantasien

Unsere Schule lebt von der Überzeugung, dass die Homogenisierung von Lerngruppen für den allseitigen Erfolg aller Schülerinnen und Schüler notwendig ist. Gegen diese Überzeugung spricht eine unübersehbare Fülle von Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen.

So gibt es (1.) seit 1920 bis heute keine einzige ernst zu nehmende empirische Untersuchung, die im Spektrum von Lernbehinderungen einen Leistungsvorteil der in Spezialklassen oder Sonderschulen geförderten Kinder gegenüber der Leistungsentwicklung vergleichbarer Kinder in allgemeinen Schulen nachgewiesen hätte. Das Gegenteil ist belegt: Heterogene Gruppen bieten bessere Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten nicht nur für Kinder am unteren Leistungsende, sondern im gesamten Leistungsspektrum (z. B. Schuck 2009). Diese positiven Effekte stellen sich nicht von selbst ein, sondern nur auf dem Hintergrund ausgewiesener pädagogischer Professionalität und struktureller Möglichkeitsräume.

Für Merkmale des Unterrichts gilt (2.), dass die Chancen des Erfolgs heterogener Lerngruppen in dem Maße steigen, wie es fachlich und methodisch kompetenten Lehrkräften gelingt, mit einem binnendifferenzierten, methodisch vielfältigen, strukturierten und adaptiven Unterricht das Lernen aller Schüler einer Lerngruppe in ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen und

dabei das Anregungspotential der Kooperation mit den anderen und unterschiedlich entwickelten Kindern zu nutzen. Das Ergebnis einer Fülle gerade neuerer Untersuchungen ist es, dass es den guten Unterricht „an sich“ nicht gibt. Der Erfolg wird von der Lerngruppe und den lernenden Subjekten zusammen mit den Lehrkräften selbst hergestellt, indem die Lernsubjekte die bereitgestellten Möglichkeitsräume der Schule und des Unterrichts als Prämissen und Begründungen ihrer Handlungen bzw. als Angebote aufgreifen (z. B. Helmke 2003).

2.3 Der Glaube an die Tauglichkeit der Diagnostik für die Qualität schulischer Selektionsprozesse

Die großen Studien der siebziger Jahre zur Qualität von diagnostisch begründeten Einschulungsentscheidungen hatten ein herausragendes Ergebnis: Die Fehler der Anwendung noch so guter diagnostischer Instrumente bei der Auswahl von Schülerinnen und Schülern für einen mutmaßlich erfolgsträchtigeren Schulweg sind größer, als die, die bei der Unterlassung dieser Auswahlprozeduren entstehen. Plädiert wurde seinerzeit dafür, alle Kinder ohne vorgängige Diagnostik nach Erreichen der Schulpflicht in die Schule aufzunehmen und Diagnostik bei der Lernprozessbegleitung einzusetzen (vgl. z. B. Schuck 2003). Diese damalige Botschaft ist seitdem in unterschiedlichsten Facetten und in anderen schulischen Kontexten in ähnlicher Weise reformuliert worden. Der heutige Kenntnisstand weist noch mehr als das Wissen vor 35 Jahren darauf hin, dass auch das diagnostische Instrument der hiesigen Notengebung für die systemnotwendigen Selektionsprozesse genauso ungeeignet ist wie für die Gestaltung pädagogischer Prozesse im Alltagsgeschäft des Unterrichts (Schuck 2008).

3 Zum Schluss

Wir stehen mit der sechsjährigen Primarschule vor einer historischen Aufgabe, die sich in einem möglichen neuen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis (Empirie) zeigen kann.

Die klassische empirische Feldforschung ist ein deskriptiv-rekonstruktiver Ansatz. Beschrieben wird, was scheinbar ist, und im Beschriebenen wird gewissermaßen im Nachhinein versucht, die innere Logik der Dinge und mögliche Kausalitäten im Sinne von „Wenn-Dann-Beziehungen“ zu entdecken. Um jedoch möglichen „Ursachen“ und Ursachenkonstellationen nahe zu kommen, bedarf es der Empirie in Interventionsstudien. Dort werden systematisch diejenigen auf einer Theorie gründenden Bedingungen hergestellt, deren Wirkungen untersucht werden sollen oder von denen erwartet werden darf, dass sie die gewollten Wirkungen haben werden. Wir führen die sechsjährige Primarschule ein, weil wir es für gut begründet halten, dass in einer längeren gemeinsamen Schulzeit ohne die Anwendung vorzeitiger Selektionsprozeduren im gesamten Heterogenitätsspektrum ein höherer Bildungserfolg für alle erreicht werden kann. Damit sich diese Erwartung auch einstellt, reicht es nicht, die Kinder nunmehr sechs statt vier Jahre gemeinsam lernen zu lassen und sonst alles beim Alten zu lassen. Zu den konstituierenden Bedingungen unserer Theorie gehört die Anwendung unseres Wissens über den Unterricht in heterogenen Lerngruppen, der es jedem Kind zu jeder Zeit ermöglichen sollte, mit anderen Kindern gemeinsam die nächsten Lernschritte motiviert ohne Selektionsbedrohung und Deklassierung in Angriff nehmen zu können. Konstituierend ist bei aller Wertschätzung des gemeinsamen Unterrichts aber auch das Vorhandensein besonderer pädagogischer und sonderpädagogischer Ressourcen, die unterrichtsintegriert und additiv je nach individuellen Bedarfen und im gesamten Heterogenitätsspektrum zur Sicherung maximaler Bildungserfolge eingesetzt werden können. Es gilt, eine neue

Balance zwischen unterrichtsintegrierter und äußerer Differenzierung unter dem Dach einer inklusiven Schule zu finden.

Zu unserer Theorie der Förderlichkeit einer längeren gemeinsamen Schulzeit gehören die schon genannten Kriterien ihrer Bewährung. Das sind zumindest in der Phase der Primarschule die Verringerung der sozialen Selektivität und die Erhöhung der Integrationsquoten. Wie und ob das gelingt, ist empirisch zu klären. Ich wünsche dem mutigen Schritt des so verstandenen theoriegeleiteten Umbaus schulischer Wirklichkeit in einer sechsjährigen gemeinsamen Schulzeit den Erfolg, den sich bereits Comenius gewünscht hatte und den das Konzept verdient. Ebenso wünsche ich mir mittel- und langfristig, dass dieser Umbau nicht an der willkürlichen Grenze des sechsten Schuljahres Halt macht.

Literatur

Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam – Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988. – Heinemann, M.: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771–1800. Göttingen 1974. – Helmke, A.: Unterrichtsqualität. Seelze 2003. – Herlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H./Cloer, E.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim 2005. – Schuck, K. D.: Wertschätzung der Heterogenität oder Ende der Solidarität: Zur Funktion der pädagogischen Diagnostik im Schulwesen. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Hamburg 2003, 41–60. – Schuck, K. D.: Den diagnostischen Blick schärfen. In: Lehberger, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schüler fallen auf – Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Heilbrunn 2008, 167–177. – Schuck, K. D.: Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In: Beck, I./Feuser, G./Jantzen, W./Wachtel, P. (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik (im Erscheinen). Berlin 2009. – Tews, J.: Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn dem Tüchtigen. Leipzig 1919. – Valtin, R./Badel, I./Löffler, I./Meyer-Scherpes, U./Voss, A.: Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003, 227–264.