

Heyer, Peter

Länger miteinander und voneinander lernen! Anmerkungen zur überfälligen Strukturdebatte

Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 262-265



Quellenangabe/ Reference:

Heyer, Peter: Länger miteinander und voneinander lernen! Anmerkungen zur überfälligen Strukturdebatte - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 262-265 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275684 - DOI: 10.25656/01:27568

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275684>

<https://doi.org/10.25656/01:27568>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Offensive Pädagogik

Peter Heyer

Länger miteinander und voneinander lernen!

Anmerkungen zur überfälligen Strukturdebatte¹

1. Selektion und Integration sind in der deutschen Schulentwicklung seit eh und je gegenläufige Tendenzen des Umgangs mit Heterogenität.

Der Streit um das gemeinsame schulische Lernen aller Kinder und Jugendlichen ist kein neues Problem. Zwei Positionen stehen seit Jahrhunderten einander gegenüber: eine, die diejenigen, die in Lerngruppen zusammen sind, vorzusortieren für unerlässlich hält, und eine, die das Miteinander- und Voneinanderlernen aller Kinder und Jugendlicher für eine gesellschaftliche Aufgabe und für eine pädagogische Herausforderung hält.

Schon *Comenius* trat während des 30-jährigen Krieges in seiner „großen Didaktik“ dafür ein, dass alle Kinder zwischen dem 6. und 12./13. Lebensjahr gemeinsam die öffentliche „Muttersprachschule“ besuchen. Er wandte sich ausdrücklich gegen diejenigen, die wollten, dass nur jene Kinder die Muttersprachschule besuchen, die einmal ein Handwerk ausüben werden, während diejenigen, die „nach weiterer Geistesbildung trachten“ von vornherein auf die Lateinschule gehen sollten. *Comenius* wollte, „dass alle Menschen, die als Menschen geboren sind, gemeinsam zu allem Menschlichen hin unterrichtet werden. Man dürfe die Menschen „nicht so früh voneinander trennen und einigen wenigen Gelegenheit bieten, sich mehr zu dünken als die anderen und diese neben sich zu verachten.“

Die Frage *Selektion oder Integration* bestimmt die deutsche Schulentwicklung bis heute. Die großen Umbrüche nach dem ersten und zweiten Weltkrieg und nach der Wende 89/90 sind bildungspolitisch durch diese beiden Positionen bestimmt. 1919 beschloss die Nationalversammlung die Einführung der „für alle gemeinsamen Grundschule“. Auch wenn dieser Beschluss bis heute nie völlig eingelöst wurde, halte ich diesen ersten gesetzlich fixierten Schritt vom

¹ Im Februar dieses Jahres haben der Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V. (GSV) und der Gesamtschulverband-Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. (GGG) auf einer Fachtagung darüber beraten, wie die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach Klasse 4 überwunden werden kann. Die gemeinsam verabschiedete Grundsatzposition beruht u.a. auf dem folgenden Impulsreferat. Die Grundsatzposition ist in GRUNDSCHULVERBAND AKTUELL Nr. 74/Mai 2001 sowie im Internet (www.grundschulverband.de) nachzulesen.

ständig zum demokratisch gegliederten Schulwesen für die wichtigste bildungspolitische Entscheidung des 20. Jahrhunderts in Deutschland.

Die Dauer der für alle gemeinsamen Grundschule wurde etwas später mit dem Reichsgrundschulgesetz auf vier Jahre festgelegt und zwar nach heftigen bildungspolitischen Kontroversen als politischer Kompromiss.

2. Ohne Differenzierung geht es nicht!

Aufgabe der Schule ist es, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Gesamtentwicklung zu fördern. Es geht darum, allen eine gute individuelle Lernentwicklung zu ermöglichen und die gesellschaftlichen Anforderungen und Regeln eines demokratischen Gemeinwesens nahe zu bringen. Wir müssen respektieren, dass nicht alle das Gleiche lernen und dass es völlig normal ist, dass Kinder und Jugendliche beim Erreichen von für alle wichtigen Lernzielen unterschiedlich weit kommen.

Die Förderung des schulischen Lernens muss auf Grund der gesellschaftlichen Heterogenität und der Heterogenität aller schulischen Lerngruppen *grundsätzlich differenzierend* erfolgen, und zwar nicht erst ab Klasse 5, sondern ab Klasse 1 und nicht nur in der Grundschule und in der Gesamtschule, sondern in allen Schularten, weil sich Kinder und Jugendlichen in allen schulischen Lerngruppen hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und ihrer Art zu lernen unterscheiden. Wichtig ist – und hier sehe ich große pädagogische Entwicklungsdefizite – dass sich die schulische Differenzierungspraxis nicht nur auf die Differenzierung der Lern- und Lehrmethoden erstreckt, sondern zugleich *auch auf die zu erreichenden Ziele*. Wichtig ist, dass Kinder und Jugendlichen die schulische Differenzierungspraxis nicht als Selektion erfahren, sondern als Modell eines konstruktiven Umgangs mit Heterogenität. Wann sollen junge Menschen in einer demokratischen pluralen Gesellschaft lernen, konstruktiv miteinander umzugehen, wenn sie in der Schule selektive Modelle des Zusammenlebens erfahren?

3. Es gibt viele verschiedene Formen der Differenzierung, selektive und integrative.

Formen einer strukturell-selektiven Differenzierung sind das gegliederte Schulwesen mit seinen verschiedenen Schulen des Sekundarbereichs und seinen diversen Sonderschularten oder die Fachleistungsdifferenzierung, wie sie in den Gesamtschulen und Orientierungsstufen praktiziert wird und wie sie in den 5. und 6. Klassen der 6-jährigen Grundschulen in Berlin und Brandenburg von den großen Koalitionen aus SPD und CDU derzeit angestrebt wird. Auch Formen innerer Differenzierung können selektive Funktion haben, wenn sie eine Lerngruppe nachhaltig in ein Oben und Unten teilen.

Zum andern gibt es vielfältige Formen einer integrativ-pädagogisch-didaktischen Differenzierung. Das sind vor allem all die Formen der so genannten Binnendifferenzierung, wie sie sich in den vergangenen mehr als 30 Jahren in der Grundschule entwickelt haben, ohne allerdings bisher zur flächendeckenden Alltagspraxis geworden zu sein. Zu den Formen einer integrativ-pädagogisch-didaktischen Differenzierung gehören aber genauso viele Formen so genannter äußerer Differenzierung, z.B. klassen- und klassenstufenübergreifende Projektarbeit oder spezielle Kurse zur Interessenförderung von Kindern.

Die Unterscheidung von Differenzierungsformen in *Formen „innerer“ und „äußerer“ Differenzierung* ist irreführend. Formen innerer Differenzierung können selektiv wirken, wenn sie entsprechende Vorurteile bewirken, und wer sich strikt gegen jede Form äußerer Differenzierung wendet, verkennt, dass es für jegliche Gruppenzugehörigkeit wichtig ist, auch Erfahrungen außerhalb der eigenen Bezugsgruppe zu machen. Die Qualität einer Familie z.B. besteht nicht darin, dass alle Mitglieder der Familie immer alles zusammen machen, sondern darin, dass sie sich füreinander verantwortlich fühlen und ein gegenseitiger Erfahrungsaustausch stattfindet.

4. *Fachleistungsdifferenzierung in den Klassen 5 und 6 als Beitrag zur Qualitätsverbesserung?*

Die *sechsjährige Berliner Grundschule* gibt es seit 1950 als politischen Kompromiss zwischen der nach 1945 in Gesamtberlin eingeführten 8-jährigen gemeinsamen Schule mit Kern-Kurs-Differenzierung in den Klassen 7 und 8 und der vierjährigen Grundschule der Weimarer Zeit. Seit 1991 gibt es die sechsjährige Grundschule auch in den Ostberliner Bezirken.

Bis 1990 war diese 6-jährige Grundschule relativ unstrittig. Ca. 5% der Eltern umgingen sie dadurch, dass sie ihre Kinder auf eine *Privatschule* schickten oder auf eines der vier „grundständigen“ Gymnasien ab Klasse 5, drei altsprachlichen und dem traditionsreichen französischen Gymnasium, die eingerichtet wurden, weil es zunächst keine Lateinlehrer an Grundschulen gab und man Eltern für ihre Kinder die Wahl von Latein als 1. Fremdsprache ab Klasse 5 ermöglichen wollte.

Nach 1990 begann ein Grundschul-Mobbing. Die 6-jährige Grundschule wurde – unterstützt von großen Teilen der bürgerlichen Presse – konsequent schlecht geredet. Die für das Schulwesen zuständige CDU nutzte die Gunst der Stunde und richtete Schritt für Schritt weitere 5. und 6. Klassen an Gymnasien ein: teils als eine Art „Nachteilsausgleich“ in Ostberlin, teils als „Schnellläuferklassen“ zur Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre. Sie benutzte dabei die Ängste verunsicherter Eltern sowie das Hauptstadttargument, Bonner Zuzüglern sei die sechsjährige Grundschule nicht zuzumuten. Sie verstärkte so den Druck auf die sechsjährige Grundschule.

In dieser Drucksituation befindet sich die sechsjährige Grundschule auch heute noch. Der Plan, die 5. und 6. Grundschulklassen in eine Art Orientierungsstufe umzufunktionieren, in der 15 Stunden Deutsch, Mathematik und Fremdsprache fachleistungsdifferenziert in zwei Niveaustufen unterrichtet werden, stieß in der Fachöffentlichkeit und bei einem Teil der Grundschulen auf heftigen Protest, der nicht wirkungslos blieb und zu einem Rundschreiben führte, das die Pläne des Schulsenators zwar nicht völlig ad acta legte, aber doch entschärfte – nur noch in einem Drittel der Zeit, bezogen auf die Jahresstundentafel, soll in diesen Fächern der Unterricht in Form äußerer Differenzierung erfolgen, auch in Form epochaler, thematisch bestimmter Kurse. Damit wird den Schulen immerhin etwas Spielraum zur Entwicklung eines eigenen Differenzierungskonzeptes, das sie der Schulaufsicht vorzulegen haben, gegeben.

Vorhersehbar ist: Die Auseinandersetzung über die Form der Differenzierung in den 5. und 6. Klassen der Berliner Grundschule wird weitergehen. Beide

Positionen stehen sich auch weiterhin gegenüber: angebliche Qualitätsverbesserung durch Sortieren in A- und B-Kurse nach Schülerleistungen und Entwicklung einer integrativen Differenzierungspraxis von Anfang an.

5. Zur Kritik an der 6-jährigen Grundschule aus Berliner Sicht

Ist die sechsjährige Berliner Grundschule in ihren 5. und 6. Klassen wirklich so schlecht, wie sie von Teilen der Presse und von einem kleinen Teil der Eltern beharrlich dargestellt wird? Vieles gehört in den Bereich der Legendenbildung. Außerdem: Selbst wenn es stimmte, dass sich manche Kinder in den 5. und 6. Klassen der Grundschule langweilen und einzelne schneller lernende Kinder zu wenig gefördert werden, wäre dies noch lange kein Grund für strukturelle selektive Veränderungen. Da wo es Defizite gibt, muss etwas dagegen getan werden. Sortieren löst kein Problem, sondern schafft neue. Aus meiner Kenntnis empirischer Belege kann Folgendes zur Qualität der sechsjährigen Grundschule gesagt werden:

- Trotz aller positiven Entwicklungen der Grundschulpraxis während der vergangenen drei Jahrzehnte wird in zu vielen Grundschulen bisher immer noch zu wenig differenziert. Hier liegt ein Entwicklungsdefizit vor.
- Berliner Schüler/innen der 6. Grundschulklassen sind in Mathematik, Englisch, beim Lesverständnis und beim Problemlösen gleichwertig oder besser als Hamburger Kinder, die schon fast zwei Jahre an einer der verschiedenen Oberschulen waren.
- Die sechsjährige Grundschule mildert die negativen Auswirkungen der Auslese nach der 4. Klasse zumindest ab.
- Zum Ende der 6. Klasse kann eine genauere Prognose zur weiteren Schullaufbahn gegeben werden als zum Ende der vierten Klasse.
- Berliner Kinder und Eltern wollen zu mehr als 90% die sechsjährige Grundschule.
- Berliner Eltern üben zwar zunehmend Kritik gegenüber der Berliner Grundschule, aber diese Kritik richtet sich vorrangig auf die schlechten Rahmenbedingungen der Grundschule, auf den häufigen Unterrichtsausfall, den schlechten Zustand vieler Schulbauten und auf die unzureichende finanzielle Ausstattung der Grundschulen.

6. Schlussbemerkung

Entscheidungen über die Struktur der Schule sind politische Entscheidungen. Fachlich-pädagogische Argumentationen spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Die Dauer der Grundschule wurde 1920 politisch entschieden, nicht pädagogisch. Die neueren schulstrukturellen Entwicklungen in Berlin, Brandenburg, Bayern oder auch Niedersachsen (vgl. den Beitrag von Hans-Georg Herrlitz in *Die Deutsche Schule*, Heft 1/2001) weisen in die gleiche Richtung. Das deutsche Schulwesen ist in seiner Struktur veraltet, die öffentliche politische Strukturdebatte ist überfällig.

Peter Heyer, geb. 1931, Wiss. Direktor i.R., Vorsitzender der Berliner Landesgruppe des Grundschulverbandes;
Anschrift: Elisenstr. 16, 12169 Berlin;
E-mail: heyer-pieler@snafu.de