

Ulf Preuss-Lausitz

Die kindgerechte Leistungsschule – eine aktuelle Herausforderung für Eltern, Schule und Politik

Eröffnungsvortrag Fachtagung Runder Tisch Grundschule Baden-Württemberg am 16. März 2002 in Ludwigsburg

1. Die heutigen Widersprüche des Aufwachsens für Kinder, Eltern und Schule
2. Heterogenität und Lernwirksamkeit: Was wir aus der Forschung lernen können
3. Was für Schlüsse aus einem modernen pädagogischen Leistungsbegriff im Jahr 1 nach PISA für eine zukunftsfähige und kindgerechte Grundschule zu ziehen sind

1. Die heutigen Widersprüche des Aufwachsens für Kinder, Eltern und Schule

Vor acht Jahren schon hatte ich die Ehre, an gleiche Stelle über den „pädagogischen Leistungsbegriff“ sprechen und mit Ihnen diskutieren zu können. Ich habe anlässlich der heutigen Konferenz des Runden Tisches Grundschule meine damaligen Überlegungen nachgelesen (Preuss-Lausitz 1994) – und festgestellt, Vieles auf dem Weg zu zukunftsfähigen Grundschulen wurde schon formuliert und knüpfte an die Reformdebatten über Grundschule an, wie sie seit dreißig und mehr Jahren geführt werden. Auch der heute vorgelegten Plattform „Runder Tisch Grundschule“ kann ich nicht nur im Ganzen, sondern in fast allen Details zustimmen, weil sie auf die veränderten Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, eingeht und sich auf lerntheoretische Erkenntnisse stützen kann. Deshalb die Frage: Ist nicht alles schon gesagt? Und was kann ein Pädagoge Neues beitragen nach wenigen Jahren, wenn es doch, heute mehr denn je, bei der Pädagogik, der Grundschule der Vielfalt und Gemeinsamkeit (Preuss-Lausitz 1993, Schmitt 2001), der bleiben soll!?

Aber die Zeit ist nicht stehen geblieben, weder gesellschaftlich noch in der Schule und auch nicht bei den Kindern. Nicht nur die PISA-Zeiten lassen grüßen. Deutschland hat sich in den neunziger Jahren erstmals nach Ende des Zweiten Weltkriegs an Kriegsführungen beteiligt, einmal um die Gräueltaten auf dem Balkan und dessen Selbstzerfleischung zu stoppen, und nun, um ein terrorunterstützendes (und menschenfeindliches) Regime zu stürzen und, hoffentlich, eine demokratische und ökonomische Perspektive zu befördern. Zeitgleich wurde durch die alte Bundesrepublik – oft murrend – der ökonomische Wiederaufbau der neuen Bundesländer mit finanziert. Dass zugleich die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer – und zahlreicher – werden, hat damit wenig zu tun, sondern ist der populären Auffassung geschuldet, dass die Steuern sinken sollen; damit verliert der Staat seine sozial ausgleichendes Gewicht. Die Verzahnung mit Gesamteuropa schreitet voraus, durch die Einführung einer gemeinsamen Währung, der offenen Grenzen und die kommende Einbeziehung Osteuropas. Nicht zuletzt wurden ein neues Familien- und Namensrecht geschaffen, die gleichgeschlechtlichen Lebensformen rechtlich abgesichert und das Staatsbürgerschaftsrecht reformiert und damit das gesellschaftliche Klima liberalisiert, begleitet von gegenläufigen rechtsradikalen Gewalttaten. Alle diese und weitere Schritte haben unsere Gesellschaft verändert; wir werden europäischer, zivilgesellschaftlicher, vielleicht auch ökologisch sensibler und, was die Realitäten der Migration betrifft, realistischer –wenngleich es immer noch Realitätsverleugner gibt, die das Wort „Einwanderungsgesellschaft“ wie der Teufel das Weihwasser scheuen (aber zugleich über ihre bosnische Putzfrau und den Italiener um die Ecke und den indischen Computer-Dienstleister froh sind).

Acht Jahre sind eine kurze und zugleich eine lange Zeit, auch für die Kinder. Ihr Aufwachsen ist immer noch von Widersprüchen geprägt, und es ist weiterhin wenig sinnvoll, nur Negatives oder nur Verklärendes über Kindheit und Kinder zu sehen. 80% alle Kinder wachsen zwar bei ihren Eltern auf, aber zugleich

nehmen Scheidungen zu, und die „Patchwork-Familie“ ist nicht mehr exotisch. Kinder müssen fürchten, ihre geliebten Eltern – oder einen Teil von ihnen – zu verlieren, und sie müssen auch deshalb früh lernen, mit Trennung und Verlust emotional umzugehen. Wir klagen viel über die unzureichenden Kinder, nicht nur seit PISA. Wer in der Nachkriegszeit aufwuchs, wie ich, sieht in manchem eher die glückhaften Chancen heutiger Kindheit, etwa durch die verbreiteten partnerschaftlichen Verhältnisse zwischen den Eltern und zwischen Eltern und Kindern (Oswald/Boll 1992), durch die aushandelnde und wenig gewaltförmige familiäre Verhandlungspädagogik (du Bois Reymond 1994), wohl auch durch die größere Offenheit junger Eltern, sich ihren Kindern zuzuwenden. Kinder wachsen heute seltener zwanghaft auf, sie sind oft selbständiger und selbstbewusster als ihre Eltern als Kinder waren (Preuss-Lausitz u.a. 1900). Freies Aufwachsen bei familiärer emotionaler Sicherheit erzeugt aber, wie wir wissen, geringere Aggressivität, auch geringere Untertanenhaftigkeit, es fördert die Freude am Sozialen und stärkt Freundschaften, auch unterstützt es Kreativität, Lernbereitschaft und die moralische Urteilskraft (Edelstein/Oser/Schuster 2001).

Viele Kinder erleben also viel Zuwendung, und doch gibt es noch Gewalt und Missbrauch in Familien. Auch in dieser Generation haben manche Kinder Krieg, Flucht oder Migration erlebt, aus Osteuropa, aus dem Balkan, aus Nahost, ihre Väter oder Mütter, ihre Großeltern und Nachbarn, ihre Freunde und nicht zuletzt ihre vertraute Umgebung verlassen müssen.

Zugleich müssen wir feststellen (und der 10. Kinder- und Jugendbericht belegt es deutlich, vgl. Bundesministerium 1998), dass ein kleiner und vielleicht sogar, auf Grund von elterlicher Armut und Arbeitslosigkeit, ein wachsender Teil von Kindern in zerstörerischen, gewalttätigen, desorientierten Familien bzw. Familienresten aufwächst und ihr Leiden in Wut, in Depressionen und als Verhaltensstörung „übersetzt“. Wir erleben, auch und gerade in der Grundschule, Kinder,

die ihr Grundbedürfnis nach emotionaler Offenheit, nach sozialem Austausch mit Gleichaltrigen und danach, sich die Welt lernend und handelnd anzueignen, nicht angemessen umsetzen können, voller Angst und Aggression, voller Selbsthass und Verzweiflung. Wir reden dann gern von Lernbehinderten und Verhaltensgestörten, wissen aber zugleich, dass es sich hierbei in der Regel um Kinder mit traumatischen Erfahrungen handelt. Was hier Schule als Ort des Ernstnehmens auch solcher Kinderschicksale in Verbindung mit der Jugendhilfe tun kann, will ich später wenigstens andeuten.

Und auch andere Widersprüche gibt es: Einerseits ist der Computer samt Internetanschluss und CD-Brenner im Kinderzimmer etabliert, das Handy aus der Schultasche, aus der Familien- und Peer-Group-Kommunikation nicht mehr wegzudenken und der Umgang mit Technik ohne Skrupel. Andererseits haben Kinder in Deutschland, wie PISA belegt, ein vergleichsweise geringes naturwissenschaftliches und technisches Wissen und Verstehen. Und: Kinder sind Konsumkinder, zugleich machen sie selbst mehr Musik als je eine Generation vor ihnen. Sie sind mehr denn in Sportvereinen, und doch sind viele zu dick. Kinder müssen kaum körperlich arbeiten oder im Haushalt arbeiten, zugleich steht in der Rangreihe der Zukunftsängste bei 10jährigen die Furcht vor künftiger Arbeitslosigkeit an erster Stelle (Walper/Schröder 2002, S. 112). Wir alle könnten noch mehr solcher Widersprüche aufzählen.

Nicht zuletzt sind für heutige Kinder *die Beziehungen zu Gleichaltrigen*, insbesondere wenn es keine oder nur ein Geschwister gibt, mehr denn je von besonderer Bedeutung. Kinder lernen soziales Verhalten vor allem von Gleichaltrigen, und auch ihre kognitive Entwicklung, ihre Lernmotivation und ihre Neugier werden durch Freundschaften positiv beeinflusst. Weshalb nicht nur für die Grundschule gilt: Eine Schule, ein Leistungsbegriff, eine Pädagogik, die Kinderbeziehungen, Freundschaften und den Spaß am Sozialen in Pausenhöfe und

und Nachmittage drängt und trennen will vom sachbezogenen Lernen, die vor der vermeintlichen Kuschelpädagogik und dem „Spaß“ in der Schule warnt (Felten 1999), behindert nicht nur Glückserfahrungen am Ort Schule. Sie behindert, wie die internationale Forschung belegt (v. Salisch 2001), damit auch die kognitive Entwicklung, die Kreativität und die Lernmotivation selbst. Das sollte selbst polternde Arbeitgeberpräsidenten überzeugen.¹

Schließlich ist seit 1994 die Schule, auch die Grundschule, in ganz neuer negativer Weise im Gespräch. Die Öffentlichkeit beklagt Unterrichtsausfall, steigende Klassenfrequenzen, Erziehungsdefizite und Gewalt in und um Schule. Die Unzufriedenheit mit der Schule, auch der Grundschule, steigt (vgl. Rolff 2000, Rosenfeld/Valtin 2002). Lehrer werden als faul und vergeist beschimpft. Seit TIMMS (Baumert/Lehmann 1997) und PISA (Dt. Konsortium 2001) steht nun der lernunwirksame Unterricht der Lehrer im Mittelpunkt der Kritik: Die internationalen Vergleiche verkünden die neue deutsche Bildungskatastrophe.

Die Ergebnisse von PISA sind in der Tat erschütternd, und zwar nicht nur, weil die gemessenen Kompetenzen im Bereich der Sprache, der Naturwissenschaften und der Mathematik (und auch im Bereich der politischen Sozialisation²) der 15jährigen eher im unteren Mittelfeld der verglichenen Länder liegen, sondern weil diese Ergebnisse nicht etwa mit besonderen Spitzenleistungen des obersten Viertels erkaufte werden, sondern weil auch hier das Mittelmaß überwiegt, während das untere Viertel zugleich besonders schlecht abschneidet. Oder anders: Der Anspruch des deutschen Schulsystem, durch eine passgenaue Zuordnung nach der Grundschule (und schon in der Grundschule durch Sonderschulüberweisungen) das begabungsgerechteste Lernsystem zu besitzen, indem wir durch massives Sitzenbleiben, durch Sonderschulüberweisungen und nach der Grundschule durch fächerübergreifende Leistungsgruppierung leistungshomogenere

¹ Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt schimpfte, für „Basteln und Spielen“ sei in den ersten Schuljahren kein Platz mehr. Vgl. Die Zeit 10/2002 v. 28. 2. 2002.

² Vgl. dazu die internationale vergleichende Studie IEA Civic Education Study (CivEd), in Deutschland geleitet von R. Lehmann, HU Berlin. Vgl. www2.hu-berlin.de/empir_bf/iea_e1.html.

Lerngruppen schaffen, ist ganz offenkundig den international üblichen integrierten, intern gering selektiven Schulsystemen unterlegen. Helmut Fend nennt dies die „Entsorgungsmentalität nach unten“: Die Schwächeren werden von der höheren in die nächste niedere Schule verwiesen; abstoßen heißt die Devise, wo Förderung angesagt wäre³.

Hinzu kommt, dass das vormalige Symbol der Benachteiligung von 1965, das „katholische Arbeiter-Mädchen vom Lande“, heute ersetzt wird durch den „städtischen Arbeiter-Jungen migrantischer Herkunft“ – und das deutsche System im international Vergleich sozial am ungerechtesten ist. Das gilt auch für Baden-Württemberg, wie u.a. der Blick auf die dramatisch überdurchschnittlichen Anteile von Ausländerkindern in Lernbehindertenschulen zeigt.⁴

Noch schlimmer: Die jüngste Hamburger LAU-Studie, eine für Deutschland erstmalige und methodisch saubere Verlaufsanalyse von Schülerleistungen der selben Kinder im 5., 7. und 9. Schuljahr, belegt, dass die *Lernzuwächse* im – auslesenden und im 9. Schuljahr ausgelesenen – Gymnasium vom 7. zum 9. Schuljahr beschämend niedrig, diejenigen in Gesamtschulen dagegen erheblich größer sind (Lehmann u.a. 2002). Aus anderen empirischen Studien wiederum wissen wir schon seit langem, dass andererseits auch die Lernzuwächse in Lernbehindertenklassen – im Vergleich zu Kindern gleicher Intelligenz, die in der Regelschule bleiben - ineffektiv sind (vgl. zus. Hildes Schmidt/Sander 1966, Wocken 2000). Homogene Gruppierung nach unten wie nach oben ist wenig wirksam – was aber dem Kerngedanken des deutschen Systems und dem Zweck der Gruppierung widerspricht. Ein Unternehmer würde solch ein Produkt, dem die Stiftung Warentest ein mangelhaft testierte, sofort vom Markt nehmen.

Ich werde auf die Schlussfolgerungen noch zu sprechen kommen, aber klar ist: Es ist wenig wahrscheinlich, dass das didaktisch-methodische Design im Unter-

³ Vgl. Tagesspiegel v. 12. 3. 02: Entsorgt wird nach unten, unterrichtet wird ohne Qualitätskontrolle. Eine Tagung der Kultusminister in Bonn.

⁴ Vgl. Kultusministerkonferenz: Statistische Veröffentlichungen Nr. 153: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1990 bis 1999. Bonn April 2001

richtsalltag finnischer, koreanischer, australischer, britischer oder isländischer Lehrerinnen und Lehrer so viel anders ist als das unsere. Deshalb ist seit PISA und LAU *die Strukturfrage*, die seit den Gesamtschulstudien von Helmut Fend (Fend 1982) von 1982 zugunsten der *Entwicklung der Einzelschule* erledigt schien, wieder auf der Tagesordnung. Nicht in dem Sinne, dass die integrierte Schulstruktur und längeres gemeinsames Lernen alle Probleme löst. Sondern eher in dem Sinne, dass auch *ohne* gemeinsame Lernmöglichkeiten zwar eine Vielzahl notwendiger Reformen innerhalb des Unterrichts und in der Einzelschule angepackt werden müssen, sie aber als Gesamtsystem im Bereich der Breiten- und der Spitzenförderung, der sozialen Gerechtigkeit, der sozialen Integration der Migranten und der ärmeren Bevölkerung (soziale Kohäsion nennt dies die UNESCO 1996) *scheitern muss*. Lehrer sind dann gezwungen wie Sisyphos zu handeln, der den Stein immer wieder den Berg hinaus schiebt, und doch erleben muss, wie er zurückrollt.

2. Heterogenität und Lernwirksamkeit: Was wir aus der Forschung lernen können

Ein realistischer und zukunftsfähiger Leistungsbegriff geht davon aus, dass Kinder unter Bedingungen höchst unterschiedlicher Heterogenität lernen. Diese Heterogenität bezieht sich ja nicht nur auf kognitiv unterschiedliche Voraussetzungen, also auf Kinder, die schnell oder langsam begreifen. Wir haben – wie Sie alle berichten könnten – Kinder unterschiedlichster sprachlicher Kompetenzen. Das ist häufig nicht nur dem migrantischen Familienmilieu geschuldet, sondern oft auch einer eingeschränkten Sprachkommunikation in sozial benachteiligten Familien. Wir haben Unterschiede in den sozialen Fähigkeiten, so dass Kindergarten und Grundschule oft erst die Gruppenfähigkeit fördern müssen. Wir haben Unterschiede in den gesundheitlichen und physischen Voraussetzungen. Wir haben Unterschiede in den heute mehr denn je ausgeprägten kindlichen Freizeitinteressen und Interessen an Schulinhalten. Und wir haben, vor allem, große Unterschiede in den Traditionen, Wertmustern und Normen, die die Familien und

ihre jeweiligen sozialen und kulturellen Hintergründen vermitteln. Alle diese Differenzen werden eher größer, auch in ländlichen und ehemals eher sozial homogenen Gegenden. Die soziale Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft, die Zuzüge von Aussiedlern und Flüchtlingen, die innerdeutschen Wanderungen in Folge der Wiedervereinigung, die Zuwanderungen von Kaufleuten, Beamten und privaten Arbeitnehmern im Zuge der Europäisierung und nicht zuletzt die Entwicklung italienischer, türkischer oder polnischer Communities innerhalb der Städte führen dazu, dass Kinder sehr unterschiedliche familiäre Auffassungen vom guten und richtigen Leben erfahren und in die Schule tragen.

Aber der heimliche Traum mancher Lehrerinnen und Lehrer – und auch mancher Schulbehörden – ist doch, dass sich diese Heterogenität durch Homogenisierung verringern ließe und dass dadurch von allen besser gelernt würde. Das ist ja der Grund, warum es Zurückstellungen bei der Einschulung, das Sitzenbleiben, die Sonderschulen und das gegliederte Sekundarschulsystem gibt, warum es Ausländerklassen gab und neuerdings Expressklassen.

Auch die Sehnsucht nach einer leistungsunabhängigen Homogenität war und ist alt⁵ und sehr verbreitet: Früher trennte man das Bürgerkind vom Arbeiterkinder, die Mädchen von den Jungen, heute wächst der Anteil religiöser oder weltanschaulicher Privatschulen als Folge eines selbstselektiven Verhaltens bestimmter Eltern. *Zukunftsfähig ist dies nicht*: Kinder müssen heute lernen, gerade unter Aspekten einer real multikulturellen Gesellschaft, die sich europäisiert und globalisiert, kooperativ und produktiv auch und gerade mit den so unterschiedlichen Differenzen der anderen Kindern und deren Familien umzugehen. *Kooperation, Teamfähigkeit, Aushalten von Unterschieden, gerade deshalb gemeinsa-*

⁵ Wie schreibt die Württembergische Schulordnung von 1559: „So dann der Schulmeister die Schulkinder mit Nutz lehren will, so soll er sie in drei Häuflein einteilen. Das eine, darinnen diejenigen gesetzt, so erst anfangen zu buchstabieren. Das andere die, so anfangen, die Syllaben zusammenschlagen. Das dritte, welche anfangen zu lesen und zu schreiben. Desgleichen soll er in dem Häuflein besondere Rotten machen, damit diejenigen, so einander in jedem Häuflein am gleichsten sind, zusammensitzen; dadurch werden die Kinder zum Fleiß angereizt und dem Schulmeister die Arbeit geringert.“ (In: Dietrich /Klink 1964, S. 19)

me Ziele verfolgen, das sind zukunftsfähige Kompetenzen, die schon in der Grundschule erworben werden sollten.

Das kann man eben nicht lernen, wenn die homogene Lerngruppe das Klassenziel ist. Im Gegenteil: Alle empirischen Studien zeigen, dass solche Kompetenzen nicht appellativ, sondern *nur im realen Prozess des Schulalltags* entwickelt werden. Je früher, desto wirksamer. *Die Grundschule, die Grundschullehrer werden so zu Trägern einer interkulturell fundierten Sozialisation, die Gleichheit und Differenz bündelt durch gemeinsame Werte der Zivilgesellschaft.*

Krappmann fordert deshalb eine „Kultur des Klassenzimmers“, die „eine Kultur der Neugier und Entdeckung sein sollte, eine Kultur der Kooperation und der Hilfe, eine Kultur der Anstrengung und der Anerkennung von Erfolg, aber auch eine Kultur des Respekts – auch vor Kindern, die Fehler machen oder anders sind als andere“ (Krappmann 2001b, S. 114).

Die neuere Lernforschung (vgl. Weinert 2001) zeigt darüber hinaus, dass gerade die relativ *homogene Lerngruppierung auf eine wesentliche förderliche Lerndimension verzichtet* – nämlich auf die Lernanregungen der differenten Gleichaltrigen. Kinder lernen viel von Kindern, und zwar auch im Kontext von Unterricht. *Heterogene Lerngruppen führen zu besseren Schulleistungen insbesondere bei schwächeren Schülern, während zugleich die leistungsstärkeren in ihren kognitiven Leistungen nicht behindert, in ihrem sozialen Kompetenzerwerb aber erheblich gestärkt werden.* Auch die empirische integrationspädagogische Schulforschung belegt dies (vgl. etwa Feyerer 1998, Wocken 2000, Häberlin 1990). So ist es nicht verwunderlich, warum etwa in Berlin Eltern nichtbehinderter Kinder mit „*gymnasialer Perspektive*“ für ihr Kind diese besonders gern in Integrationsklassen einschulen. In Integrationsklassen ist, im Vergleich zu parallelen nichtintegrativen Klassen, das Klassenklima und die Schulzufriedenheit der Kinder im Durchschnitt günstiger und die Toleranz ausgeprägter (Preuss-Lausitz 1997, 1998), und das bedeutet (für manche überraschenderwei-

se), *dass leistungsheterogene Klassen insgesamt sowohl für die soziale wie für die kognitive Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler förderlicher sind*. Der bekannte und durchaus konservative Psychologe Weinert äußerte nach jahrzehntelangen eigenen empirischen Studien vor dem Arbeitgeberverband und zu dessen Irritation, dass seine Schulutopie eine neue Art Gesamtschule sei, eine Schule für alle, in der die Individualität sowohl der Schnell- wie der Langsamlerner zur Geltung kommen könne. Solch eine Schule sei am effektivsten.

Aber ohne eine Revision herkömmlicher Didaktik und Methodik kann Heterogenität nicht produktiv werden. Früher machte es wenig Sinn, sich gegenseitig das Gelernte im Unterricht zu erzählen, da alle zur gleichen Zeit das Gleiche lernen sollten. Heute brauchen wir diese bedeutsame Kompetenz, nämlich als Lernender den anderen zu präsentieren, welche Gegenstände und Fragen man untersucht, wie man vorgegangen, welche Schwierigkeiten aufgetaucht und welche Ergebnisse man erzielt hat, und dies alles kritischen Nachfragen auszusetzen. Diese Kompetenz verlangt einen Unterricht, in dem Einzelne und Gruppen Unterschiedliches bearbeiten können, ggf. auch mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus, mit unterschiedlichen Methoden, Suchverfahren, Materialien und Präsentationsformen. In solch einem Unterricht dürfen *verschiedene Zeiten* in Anspruch genommen werden.

Nicht zuletzt sollten dafür *Bewertungsverfahren* eingesetzt werden, die den individuellen Lernzuwachs ausdrücken, die die Teamleistung einbeziehen, die den Lernweg und nicht nur das Lernergebnis bewerten und die die Selbstbewertung fördern. In einem solchen Unterricht werden en passant demokratische Haltungen erworben, weil sie notwendig sind. Allein das Aushandeln und Abarbeiten der Fragen und Themen in der Lerngruppe verlangt das Aushandeln von Konflikten. Gerade dies, so stellt die Lernpsychologie fest, stärkt Neugier, Lernfreude und sogar die Gedächtnisleistung (Krappmann 2001a).

Der moderne pädagogische Leistungsbegriff schließt also den *Lernprozess*, die *Lernpräsentation* und die *praktische Anwendung* ein, und er berücksichtigt die Tatsache, dass sich Bildung zwar im Individuum vollzieht, dies jedoch in der Schule zugleich ein Gruppenprozess, also ein sozialer Vorgang ist. *Der moderne Leistungsbegriff ist also nicht auf Wissen begrenzt, auch nicht auf formale Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit usw.* Indem er prozessorientiert ist, fragt er danach, *wie* die Kinder zu ihren Fragen und zu ihren Antworten kommen. Warum geht das eiserne Schiff nicht unter, sondern schwimmt (Rauner 2002)? Bei der Untersuchung dieser Frage ist gerade auch der abseitige, ja auch der falsche Weg zu loben, weil sich in ihm die aktuelle, ggf. noch magische oder falsche kindliche Vorstellung der Welt ausdrückt, die die Kinder sonst nicht äußern und nicht wirklich überwinden, sondern nur wegschieben. Moderne Unternehmen und Forschungsgruppen haben das „Lob des Fehlers“ (R. Kahl) längst, als Ideenschmiede und Probeweg zur Lösung offener Fragen, für sich genutzt. In der Schule können wir so die Kinder selbst entdecken lassen, was geht und was nicht, und im Sinne Wagenscheins könnten sie forschend lernen und sich bilden, gerade wenn sie ihre „falschen“ Wege erproben – damit sie die richtigen (oder gar die neuen) selbst entdecken.

Damit bin ich beim letzten wichtigen Aspekt eines kindgerechten pädagogischen Leistungsbegriffs: Er ist *ganzheitlich* insofern, als Lernen und Leistung immer auch *mit den Sinnen, mit dem Körper, mit dem physischen Handeln und mit den Emotionen verbunden sind*. Gerade die neuere Lerntheorie verweist die alte Vorstellung, Lernen könne sich ausschließlich auf den kognitiven Prozess konzentrieren, ohne Bezug zu den Gefühlen, den Motivationen, der sozialen Situation, dem körperlichen Befinden, in den Orkus, also in das Totenreich überholter Theorien. Die alte Formel von Kopf, Herz und Hand trifft immer noch zu, und darin ist die ästhetische und sinnliche Seite eingeschlossen. Unsere Schulen sollten sich also nicht nur für das Soziale, für die Kinderfreundschaften und für das

gemeinsame Lernen so unterschiedlicher Kinder rüsten, *sondern auch Orte der Kreativität, des Künstlerischen, des Ästhetischen, der Gestaltungslust, auch der körperlichen Expression sein*. Anstrengung und Entspannung, Wörterüben und Theaterspielen, alleine lesen und gemeinsam erkunden, zuhören und selber erforschen sind gemeinsame Teile einer Grundschulpädagogik, von der auch die Sekundarstufe viel zu lernen hätte.

3. Was für Schlüsse aus diesem modernen pädagogischen Leistungsbegriff im Jahr 1 nach PISA für eine zukunftsfähige und kindgerechte Grundschule zu ziehen sind

Im Jahre 1 nach PISA können wir, in Verbindung mit dem hier entfalteteten pädagogischen Leistungsbegriff ziemlich genaue Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Grundschule ziehen. Ich möchte dies in Form von zugespitzten Thesen versuchen.

1. Die Grundschule sollte aufbauen können auf Vorschulen und *Kindergärten, die sich als Bildungseinrichtungen verstünden* – und in der soziales Lernen, Spracherwerb des Deutschen, Entwicklung der spielerischen und kreativen Kräfte und die Lust am Lernen von fachlich dafür qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen im Mittelpunkt stünden.
2. Die Grundschule ist für eine reichhaltige, ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Kinder wichtiger denn je. *Ihr kommt ein eigenständiger Bildungsauftrag zu* für die Altersspanne der Kindheit zwischen sechs und 10 bzw. 12 Jahren. Je länger die Grundschule dauert, desto eher sind die vielfältigen Aufgaben zu verbinden.
3. Die *Grundschule sollte sich als Schule für alle verstehen*. Das hieße, zu Ende gedacht: Sie sollte nicht mehr von einer Schulfähigkeit der Kinder, sondern von einer Kinderfähigkeit des Schulanfangs ausgehen. Zurückstellungen sind – wie übrigens das Sitzenbleiben – eine für das Anregungsmilieu und die Entwicklung von Kindern eher unwirksames, für die Sozialbeziehungen der

Kinder belastende und im Übrigen teures Instrument. Auch sollten Grundschulen nicht nur alle aufnehmen, *sondern auch alle behalten*: Das schließt Kinder mit Behinderungen ein, aber auch Kinder mit solchen Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen, die zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung brauchen. Wenn diese Kinder wissen, dass sie trotz ihrer individuellen Probleme in der Klasse bleiben können und respektiert werden, wird dies die Kinder selbst und auch die Grundschulpädagogik grundlegend ändern. Deshalb sollten in den Grundschulen feste Stellen für Sonderpädagogen (mit dem Schwerpunkt Lernen/Verhalten/Sprache) vorgehalten werden.

4. *Die Grundschule sollte keine frühe Profilbildung betreiben, sondern alle Kinder aus dem Wohnumfeld aufnehmen.* Die Aufhebung der Grundschuleinzugsbereiche in Verbindung mit Schwerpunktprofilen würde die soziale und ethnische Segregation verschärfen. Das würde die soziale Kohäsionsfunktion der Schule, die auch die UNESCO (1996) für unabdingbar hält. Statt Profilbildung ist eher die Frage zu stellen, *an welchen Lerngegenständen Kinder zwischen 6 und 10 oder 12 sich bilden sollen* und welche Fähigkeiten sie erwerben müssen. Ich glaube nicht, dass sie mit 8 Jahren schon englisch oder französisch sprechen müssen, sondern dass sie sich mehr denn je von Schulbeginn an mit der realen Welt auseinander setzen sollten – von der lokalen bis zur globalisierten, von der sie jeden Tag in den Nachrichten und bei den familiären Gesprächen erfahren. Wenn politisch eine Fremdsprache in der Grundschule gewollt ist, dann ist dies für alle zu planen und nicht als eine weitere bildungsbürgerliche Segregationsmaßnahme für eine ehrgeizige Elternschaft zu installieren. Gegenwärtig wäre es wichtiger, für jene, die die deutsche Unterrichtssprache unzureichend beherrschen, wirksame Konzepte einzuführen und auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen. PISA hat ja gezeigt, welche soziale und ethnische Benachteiligung aus solchen Sprachbarrieren resultiert.

5. Eine solche Grundschule für alle braucht *eine stärkere Individualisierung der Bildungsansprüche und Bildungswege*. Es sollte individuell möglich sein, schneller, aber auch langsamer die Grundschulziele zu erreichen, und manche erreichen sie möglicherweise, obwohl unterstützt durch Sonderpädagogen, nur eingeschränkt, ohne dass sie deshalb ihre Freunde aufgeben müssen. Die Grundschule würde so ein Ort nicht nur der murrenden Hinnahme von Heterogenität, sondern griffe diese so große Vielfalt konstruktiv auf. Dazu gehören auch moderne Bewertungsverfahren: Weg von nur einer und für alle geltenden Norm orientierten Bewertung hin zum feed back über den individuellen Lernfortschritt. Bezugspunkt muss dann aber auch eine diagnostisch präzise Kenntnis des jeweiligen Lernausgangslage sein. Und wir sollten Wissen, Kompetenzen und die individuellen Lernwege in unseren Bewertungen gleichermaßen einfließen lassen. Mit diesem Vorschlag kämen wir aus dem hilflosen Streit zwischen Ziffernzensuren und Lernentwicklungsberichten heraus. Entscheidend ist, was sich in beiden Verfahren nachvollziehbar ausdrückt.
6. Es ist selbstverständlich, dass *solche Vielfalt in und um den Unterricht eine Didaktik und Methodik verlangt*, die das individuelle wie das Partnerlernen, die Gruppenarbeit wie den Lehrervortrag, den erzählenden Morgenkreis wie die Wochenplanarbeit und das reflektierende Wochenabschlussgespräch, das forschende Lernen wie den Freien Ausdruck, die sportlichen und körperlichen Aktivitäten wie das konzentrierte Lesen, die Recherche im Internet wie die Präsentation vor den Gleichaltrigen, und vieles andere, mit einschließt.
7. *Die Grundschule ist auch ein Lernort für junge Demokraten*. Schon 6jährige können lernen, wie ein Morgenkreis fair moderiert wird, bald auch können sie beurteilen, wie gemeinsame Ziele erreicht und bewertet werden, und lernen, ihre Wünsche mit denen der anderen auszubalancieren. Kinder können und sollen früh auch in der Grundschule Verantwortung übernehmen – und Verantwortung heißt, dass die verabredeten Aufgaben ernst genommen, gewähr-

digt, aber auch eingefordert werden. Wir brauchen darüber hinaus mehr Verhandlungspädagogik auch in der Grundschule. Die *Streitschlichtung durch Peers* wird zum Glück in immer mehr Schulen etabliert. Dilemma-Diskussionen im Sinne Kohlbergs zur Stärkung der moralischen Urteilskraft können auch mit Kindern geführt werden (vgl. Edelstein u.a. 2001). Demokratielernen von Anfang an: Das muss im Alltag geübt werden.

8. Die zukunftsfähige Grundschule ist eine *ökologisch bedachte und sinnens-freudige, ästhetische Schule*, an deren Gestaltung die Kinder, die Lehrer und die Eltern – und nicht zuletzt die Geschäfte und Bürger im Umfeld – sich beteiligen. Gebäude und Schulgelände der Grundschule im Dorf, im Stadtteil sollte erleben lassen, dass es ein sinnliches Vergnügen ist, dort hinzugehen, dass die Hoflandschaft zum Plaudern und Spielen (und nicht zum Schreien und Streiten) einlädt, dass die Klassenzimmer, Flure und die Außenwände etwas von der Lust am Lernen, an der Bildung und nicht zuletzt an der Wertschätzung der Bürger für ihre Kinder und Lehrer ausdrückt.
9. *Die zukunftsfähige Grundschule ist eine Ganztagschule* oder besser: *eine ganztägig offene Schule*. Die ganztägig offene Schule böte viele Vorzüge, die nicht erst seit dem internationalen Vergleich durch PISA bekannt sind:
 - Ganztagschulen, vor allem wenn sie schon vor Unterrichtsbeginn geöffnet sind, verschaffen den Eltern Sicherheit. Insbesondere Alleinerziehende und Berufstätige können sich darauf verlassen, dass ihre Kinder betreut und umsorgt werden, dass sie ein vernünftiges Mittagessen erhalten und dass sie am frühen Nachmittag ihre Hausaufgaben in der Schule erledigen können. Kinder, dies brauchen, könnten hier sogar Unterstützung erhalten.
 - Kinder könnten am Nachmittag mit ihren Freunden in Arbeitsgemeinschaften aktiv sein. Sie könnten hier sich unterrichtlichen ebenso wie anderen Vorhaben widmen – und wären zu Hause von Schularbeit weitgehend entlastet.
 - Die Schulen könnten sich besser dem Umfeld öffnen, indem sie Künstler, Handwerker, Musiker, Geschäftsleute zu Einzelvorhaben oder längeren Pro-

jekten am Nachmittag in die Schule holten. Schule und Umfeld würden sich näher kennen lernen, die Kinder könnten so auch von „Lebens-Experten“ lernen. Auch könnten Sozialpädagogen der Kommune in die Nachmittagsarbeit der Schule einbezogen werden.

- Kinder nichtdeutscher Herkunftssprachen, die Probleme in der deutschen Verkehrssprache haben, hätten in der Ganztagschule mehr „deutsche“ Sprechkanäle, die zudem nicht nur fachlich-unterrichtlicher Art wären. Das könnte gezielte außerunterrichtliche Angebote einschließen.
- Auch andere Förderarbeit lässt sich gut am Nachmittag einbetten, auch für speziell begabte Kinder, ohne dass dies diskriminierenden Charakter erhält. Die Ganztagschule ist eben ein Ort, wo auch nach dem Unterricht „ganz viel läuft“.
- In der Ganztagschule ist es eher möglich, den wünschenswerten Wechsel von Konzentration und Entspannung über die ganze Tagesspanne auszudehnen. Wenn von 8 bis 16.00 die Schule offen ist, dann muss die Unterrichtszeit nicht hintereinanderweg organisiert werden. Die Ganztagschule kann also weniger Stress bewirken, ja, sie kann gesundheitsfördernder sein.
- Behinderte Kinder könnten besser integriert werden, wenn sie mittags versorgt und nachmittags in die Freizeitaktivitäten und Lernhilfen aller Schüler integriert werden können.
- Die allseits geforderte engere Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, von Stadtteilarbeit und Drogenprävention usw. könnte durch Ganztagschulen erleichtert werden. Ganztagschulen könnten offene Schulen „im Kiez“ sein, offen auch für die kommunale Kulturarbeit und ihre Räume auch Initiativen, Vereinen, Selbsthilfegruppen usw. öffnend.
- Ganztagschulen sind in vielen Ländern Europas eine Selbstverständlichkeit. Wir könnten auf die verschiedenen Modelle zurückgreifen. Die Sorge, dass die Ganztagschule die Kinder ihren Eltern entfremdet oder diese von der Reitstunde abhält, ist unbegründet: Ganztägig offen heißt ja nicht, dass man

alle Wochentage alle bis zum Schluss des Tages zur Anwesenheit verpflichten muss. Auch hier besteht Erprobungsbedarf unterschiedlicher Modelle.

10. Die zukunftsfähige Grundschule – gerade auch, aber nicht nur als Ganztagschule – sollte *Arbeitsräume für kleine Lehrerteams haben*, in denen in Freistunden, aber auch am Nachmittag, gearbeitet werden kann, auch am PC, in denen Kinder mit ihren Lehrern sprechen können, vor allem aber, in denen Lehrer miteinander vorbereiten, auswerten und Neues planen können. Auch dadurch würde die Grundschule eine lernende und lebendige Organisation. Vielleicht sollte sogar ein Teil der Lehrer ganztägig anwesend sein. Das könnte mit der Einführung einer Jahresarbeitszeitregelung für Lehrer und der Anrechnung von Tätigkeitsmerkmalen (Unterricht, Beratung, Hausaufgabenbetreuung, Vor- und Nachbereitung, Klassenarbeiten usw.) realisiert werden.
11. *Die Grundschule braucht Lehrerinnen und Lehrer*, die sich als Experten für Kinder und ihre Fragen und Probleme, für Lernen und Lehren, für Beratung und Kooperation, ja, auch für Bildungspolitik begreifen. Wir brauchen also eine Professionalisierung der Lehreraus- und –fortbildung. Auch die Grundschullehrerinnen und –lehrer müssen sich künftig nicht nur als Unterrichtende, sondern als Mitwirkende an der Schulentwicklung, als Kooperationspartner mit der Familien- und Jugendhilfe, als Mittler zu den Geschäften, Betrieben und Vereinen im Umfeld verstehen. Wie die PISA-Kinder, so müssen auch Formen und Inhalte von Lehreraus- und –fortbildung auf den Prüfstand, um diese Kompetenzen zukunftsfähiger Lehrer zu erreichen.
12. *Die zukunftsfähige Grundschule sollte mehr Selbstverantwortung* für seine eigenen Angelegenheiten haben. Warum geben wir nicht der Schulkonferenz das Recht, über 10% aller Personalmittel selbst zu entscheiden? Sie könnte dann flexibler Vertretungen, AGs, Künstler oder Sozialpädagogen selbst finanzieren und bräuchte nicht endlose Genehmigungsverfahren abwarten bei der schnellen Einstellung einer benötigten Lehrkraft. Sie wäre zwar neu den Blicken des Rechnungshofs ausgesetzt, und der Schulleiter müsste sich gegen

persönliche Regressforderungen versichern – wie im übrigen Leben auch. Mehr Selbständigkeit und mehr Verantwortung gehören zusammen.

13. *Die zukunftsfähige Grundschule sollte sich, ihren Eltern, ihrer Gemeinde und nicht zuletzt der Schulaufsicht jährlich schriftlich Rechenschaft geben, vielleicht auch ins Netz gestellt: über die Ereignisse im letzten Schuljahr, über das, worauf die Schule stolz ist, aber auch über die noch nicht gelösten Probleme. Und sie sollte dann sagen, was sie zu deren Lösung im Schulprogramm der nächsten zwei-drei Jahren selbst beitragen kann – und wie sie versucht, die anderen zur Lösung zu gewinnen, die Gemeinde, Geschäfte und Betriebe, Vereine und Kirchen, die lokalen Parteivertreter, last noch least: Schulaufsicht und Regierung. Auch so würde die Grundschule mit ihrem Umfeld in ein regelmäßiges pädagogisches, aber auch schulpolitisches Gespräch eintreten.*

14. Wenn die Grundschule ein dem hier skizzierten Sinne entwickelt, haben wir einen Lern- und Lebensort, der für alle wieder deutlich macht, welche Bedeutung die Grundschule hat: Sie schafft das Fundament, auf dem die weitere Persönlichkeitsentwicklung der Kinder aufbaut, ihre Lernfähigkeit, ihre Bildung, ihre Zukunftsfreude und Zukunftschancen – und nicht zuletzt die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. In diesem Sinn ist die Arbeit in und für die Weiterentwicklung der Grundschule eine zentrale bildungspolitische und gesellschaftspolitische Aufgabe nach PISA. *Deshalb sollten die knappen öffentlichen Mittel für das Schulsystem stärker in den Primarbereich verlagert werden, wie dies andere Industriestaaten tun. Die Grundschule muss in den Mittelpunkt der Bildungsreform gerückt werden. Ich hoffe, dass diese Tagung dazu beitragen wird.*

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz: Fairness bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation. Münster u.a. 1999
- Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer u.a.: TIMMS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997
- Bois-Reymond, Manuela du: Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. In: Dies. / Büchner, Peter / Krüger, Heinz / Fuhs, Bernhardt / Ecarius, Jutta (Hrsg.): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994, S. 137-219
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 1998
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Dietrich Theodor / Klink, G. (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. 1, Bad Heilbrunn 1964
- Edelstein, Wolfgang / Oser, Fritz / Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim und Basel 2001
- Felten, Michael (Hrsg.): Neue Mythen in der Pädagogik. Warum eine gute Schule nicht nur Spaß machen kann. Donauwörth 1999
- Fend, Hellmut: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982
- Feyerer, Ewald: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck, Wien 1998
- Häberlin, Urs u.a.: Integration der Lernbehinderten. Bern 1990
- Hildes Schmidt, Anne / Sander, Alfred: Zur Effektivität der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderung. Weinheim und Basel 1996, S. 115-134
- Krappmann, Lothar: Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: Edelstein, Wolfgang u.a. (Hrsg.), a.a.O., 2001 (a), S. 155-176
- Krappmann, Lothar: Soziales Lernen und lernen im Klassenzimmer. In: Merkens, Hans / Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. 1. Ausgabe 20012, Opladen 2001(b), S. 99-116
- Lehmann, Rainer H. u.a.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hrsg. Von der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule. Hamburg, Febr. 2002
- Oswald, Hans / Boll, Walter: Das Ende des Generationenkonflikts? Zum Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern. In: Z. f. Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) (12) H. 1/1992, S. 30-51
- Preuss-Lausitz, Ulf: Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: Hildes Schmidt, Anne / Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim 1998, S. 223-240
- Preuss-Lausitz, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit. Weinheim und Basel 1993
- Preuss-Lausitz, Ulf: Die pädagogische Leistungsschule braucht die Vielfalt. In: Arbeitskreis aktuell. Mitteilungen des Grundschulverbandes (15) Nr. 48/1994, S. 1-6
- Preuss-Lausitz, Ulf: Integration und Toleranz – Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: Heyer, Peter / Preuss-Lausitz, Ulf / Schöler, Jutta: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997, S. 171-204
- Preuss-Lausitz, Ulf / Rülcker, Tobias / Zeiher, Helga (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die neue Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim und Basel 1990
- Rauner, Max: Was hohl ist, schwimmt oben. Wie ABC-Schützen und ihre Lehrer für Wissenschaft und Technik begeistert werden. In: Die Zeit Nr. 10/2002 v. 28. 2. 2002
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Schulentwicklung, Bd. 11, Weinheim 2000
- Rosenfeld, Heidrun / Valtin, Renate: Welche Einstellungen und Erwartungen haben Eltern in Bezug auf die Grundschule? In: Valtin, Renate (Hrsg.): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim 2002, im Druck

- Salisch, Maria v.: Zum Einfluss von gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Amelang, M. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4: Determinanten individueller Unterschiede. Göttingen 2001, S. 345-405
- Schmitt, Rudolf (Hrsg.): Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. Bundesgrundschulkongress 1999 und das Jahr danach. Beitrag zur Grundschule Bd. 110. Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/M. 2001
- UNESCO (Ed.): Learning – The Treasure Within. Paris 1996 (Chariman: J. Delors; dt. 1997 Lernen – der verborgene Reichtum)
- Walper, Sabine / Schröder, Richard: Kinder und ihre Zukunft. Ub; LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.): Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten. Opladen 2002, S. 99-126
- Weinert, Franz (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel 2001
- Wocken, Hans: Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrman, Petra / Hüwe, Birgit (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Essen 1993, S. 86-196
- Wocken, Hans: Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (51)2000, S. 492-503

preuss-lausitz@tu-berlin.de