

Vorwort

Auch wenn die Fachtagung der GEW "Schule der Zukunft – gemeinsam Lernen" schon fast ein Jahr zurückliegt, ist das Thema "Sechsjährige Grundschule" nach wie vor brennend aktuell.

Die GEW hat in verschiedenen Aktionen und Publikationen die Schwierigkeiten, mit denen Schulen zu kämpfen haben, dargestellt. Dazu gehören gerade für den Grundschulbereich die viel zu hohen Klassenfrequenzen. Die OECD-Studie 2000 zeigt deutlich, dass in Deutschland die Grundschulen vernachlässigt werden!

So wurden 1997 für einen Grundschüler/eine Grundschülerin gerade einmal 54 % der Ausgaben im Vergleich zu einem Oberschüler/einer Oberschülerin veranschlagt; in Schweden waren es 91 %, in Dänemark 78 %, in Italien 85 % und das im Rahmen von internationalen Leistungsvergleichen hoch gelobte Japan gibt 90 % für seine Grundschulen aus.

Wen wundert es angesichts der schlechten Ausstattung in Deutschland, dass es Kritik an den Ergebnissen der Arbeit in Grundschulen gibt. Mehr Qualität wäre möglich, wenn endlich umgesteuert würde. Statt ständiger Verschlechterungen der Rahmenbedingungen müssen diese erheblich ausgeweitet werden: Die Grundschulen brauchen bessere Arbeits- und Lernbedingungen!

Neben diesen Ausstattungsproblemen sieht sich die sechsjährige Grundschule in Berlin mit erheblichen bildungspolitischen Angriffen von konservativer Seite konfrontiert. Ein wachsender Druck wird auf die gemeinsame Erziehung aller Kinder ausgeübt. Äußere Fach-Leistungsdifferenzierung in den Klassen 5/6, Missbrauch des Grundschulgutachtens als Ausleseinstrument für den weiteren Bildungsgang und verstärkte Grundständigkeit sind seit dem März vergangenen Jahres neu hinzugekommen.

Der Vortrag von Professor Klafki ist ein eindrucksvolles und bewegendes Plädoyer für eine möglichst lange gemeinsame Erziehung und Unterrichtung aller Kinder. Dieser Vortrag fasst tragende Gedanken für die Beibehaltung und den Ausbau einer sechsjährigen Grundschule für alle zusammen.

Wir hoffen, dass die Lektüre dieses Vortrags dazu beiträgt, die Situation der Grundschüler zu verbessern. Wir setzen darauf, dass manch einer, insbesondere aus den Reihen der politisch Verantwortlichen, nachdenklicher wird und bereit ist, Partei zu ergreifen, Kinder möglichst lange gemeinsam zu unterrichten und dies als Chance zu begreifen, jedem einzelnen Kind gerecht werden zu können.



Ulrich Thöne
Vorsitzender der GEW BERLIN

Wolfgang Klafki

Sechsjährige Grundschule – Eingangsstufe eines demokratischen Bildungswesens

*Ergänzte Fassung eines
Vortrages auf der Fachtagung der GEW zur 6-
jährigen Grundschule am 28.3.2000 in Berlin*

Inhalt

I. Zur Ausgangssituation

II. Wie steht es um die Entwicklung 6-jähriger Grundschulen in der
bundesrepublikanischen
Schullandschaft außerhalb Berlins und Brandenburgs?

III. Die internationale Perspektive

IV. Aspekte der Lebenssituation heutiger 6- bis 12-jähriger Kinder

V. Zielsetzungen, Inhaltsdimensionen und Arbeitsweisen der
Grundschularbeit

VI. Zum Leistungsproblem und zur Leistungsbeurteilung in der Grundschule

I. Zur Ausgangssituation

Im Titel dieses Aufsatzes klingt bereits meine zentrale These an:

Ich meine, dass es notwendig ist, für die Beibehaltung der 6-jährigen Grundschule als Regelform der ersten Stufe des Schulaufbaus hier in Berlin und im Lande Brandenburg einzutreten und hinsichtlich aller 14 anderen Bundesländer, in denen es bisher keine oder nur einzelne, verdienstvolle Vorreiter-Schulen dieser Art gibt, die Einrichtung bzw. die Zulassung 6-jähriger Grundschulen zu fordern, sei es zunächst auch nur in der Form einer jeweils begrenzten Zahl von Schulversuchen.

Zu Beginn und bis etwa zur Mitte der 90er Jahre schien es in einigen Bundesländern - in Hessen, Hamburg, Bremen, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern - so, als stünden die Chancen in dieser Hinsicht relativ günstig, sowohl für Initiativen an der Basis als auch hinsichtlich der Unterstützungsbereitschaft auf der Ebene von Kultusministerien. Diese Hoffnungen wurden nicht zuletzt dadurch genährt, dass mehrere Bundesländer Bildungsreformkommissionen einrichteten und ihnen z. T. begrenztere, z. T. erstaunlich große Spielräume für die Entwicklung von Vorschlägen öffneten. Ich habe in zweien dieser Kommissionen, in Bremen 1992/93 und in Nordrhein-Westfalen 1992 bis 1995 mitarbeiten können. Parallel dazu gab und gibt es bekanntlich weitere Kommissionen, Arbeitsgruppen oder Institute, die sich vorwiegend auf eine der wichtigen Dimensionen der Schulentwicklung konzentriert haben bzw. immer noch konzentrieren. Ich denke dabei vor allem an das Konzept der sog. "Organisationsentwicklung" und der inhaltlichen und methodischen *Qualitätssteigerung* von Unterricht und Schule. Die leitenden Stichworte, die diesen schulhistorisch wirklich neuen Ansatz der Theorie und Praxis der Schulreform kennzeichnen, lauten:

- ◆ Weitgehende *Handlungsautonomie der Einzelschule*,
- ◆ von allen Schulen zu erarbeitende *Schulprogramme* als Leitfäden für die Arbeit der Schulkollegien an der *Sicherung und Steigerung der pädagogischen Qualität des Unterrichts* und des *Schullebens* sowie der geeigneten Organisationsformen für eine solche Schulentwicklungsarbeit;
- ◆ *schulinterne, permanente Lehrerfortbildung*, ergänzt durch kollegial geplante *externe Lehrerfortbildung*, die *alle* Lehrkräfte erreichen sollte;
- ◆ *Selbstevaluation* der Kollegien, die durch *externe Evaluation* und *Beratung* unterstützt werden sollte -

um nur die wichtigsten Elemente zu nennen.

Hoffentlich gelingt es, das Interesse und die Bereitschaft erheblicher Teile der Lehrerschaft aufrechtzuerhalten, also Interesse und die Bereitschaft dazu, die Chancen dieses Konzepts *basisorientierter Schulreform* im Rahmen ihrer Möglichkeiten wahrzunehmen.

Ich gliedere den weiteren Argumentationsgang in *fünf* Argumentationsschritte:

Im *ersten* skizziere ich den derzeitigen institutionellen Entwicklungsstand 6-jähriger Grundschulen in der Bundesrepublik Deutschland, spare dabei aber Berlin und Brandenburg aus, weil ich in dieser Hinsicht nur "Eulen nach Athen" tragen würde (Kapitel II).

Im *zweiten* Abschnitt umreiße ich knapp die Situation hinsichtlich 6-jähriger oder darüber hinausgehender Grundschulen in *internationaler* Perspektive und füge dem in einem kurzen Exkurs *ein* Ergebnis aus der seit 1997 vor allem in Deutschland lebhaft und z. T. kontrovers diskutierten großen, international vergleichenden Schulleistungsstudie TIMS hinzu; das ist die Abkürzung für die Third International Mathematics- and Science-Study (Kapitel III).

Die *Abschnitte drei bis fünf* betreffen

- die pädagogisch-psychologische Begründung für die Forderung nach der 6-jährigen Grundschule als Basis eines demokratischen Schulsystems (Kapitel IV),
- die Zielsetzungen, Fragen der Inhaltlichkeit und Methoden des Unterrichts und des Schullebens (Kapitel V) und
- einige Aspekte eines pädagogisch begründeten Leistungsbegriffs (Kapitel VI).

Dass all das in diesem Vortrag nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit geleistet werden kann, versteht sich von selbst.

Eigentlich hatte ich diesen fünf Abschnitten einen *sechsten* voranschicken wollen, in dem ich in sehr geraffter Form Aspekte der *Vorgeschichte* der heutigen Diskussionen um die 6-jährige Grundschule in Deutschland in Erinnerung rufen wollte, einer Vorgeschichte, die bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts, zu Johan Amos Comenius zurückreicht. Aber ich muss aus Zeitgründen auf diesen Rückblick verzichten. Er ist in schulgeschichtlichen Untersuchungen - besonders in Jochen Rieges 1995 erschienenem großen Buch über die 6-jährige Grundschule¹ - ausführlich entfaltet worden.

II. Wie steht es um die Entwicklung 6-jähriger Grundschulen in der bundesrepublikanischen Schullandschaft außerhalb Berlins und Brandenburgs?

In der Phase von den beginnenden 90er Jahren bis etwa 1996/97 gab es in der Bundesrepublik bei vielen für Schulreformfragen aufgeschlossenen Schulpraktikern, Eltern, Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern und in Teilen der Schulverwaltung auf ihren unterschiedlichen Ebenen bis in die Kultusministerien hinein, nicht zuletzt auch im Bereich schulpolitisch interessierter Kommunalpolitiker, eine bemerkenswerte Aufbruchstimmung. Wesentliche Impulse dafür sind von den schon erwähnten Denkschriften und Kommissionsberichten (u.a. in Bremen, in Nordrhein-Westfalen, aber z.B. auch in Sachsen-Anhalt oder Hamburg) ausgegangen, in besonderem Maße von den in diese Dokumente eingegangenen Vorschlägen zur *Teil-Autonomisierung der Schulen* und der *kommunalen Schulpolitiken* sowie zur Entwicklung von *Konzepten der basisnahen Schulentwicklung* mit dem Ziel der Steigerung der pädagogischen Qualität des Unterrichts und des Schullebens, der Öffnung der Schulen für Probleme ihres kommunalen und des weiteren sozialen, ökonomischen, kulturellen, ökologischen und politischen Umfeldes, kontinuierlicher Lehrerfortbildung und weiterer pädagogisch bedeutsamer Impulse, die ich bereits erwähnt habe und die man als pädagogische Beiträge zur substantiellen Demokratisierung unserer Gesellschaft durch gegenwarts- und zukunftsorientierte, weltoffene Bildung der nachwachsenden Generation in einer sich wandelnden Welt verstehen konnte und weiterhin verstehen kann.

In diesem Rahmen ging es auch darum, zum Abbau der immer noch bestehenden *Bildungschancen-Ungleichheit*, die sich nach der Schulzeit u.a. als Jugendarbeitslosigkeit oder in Formen sozialer Ausgrenzung niederschlägt, beizutragen. Jene Reformimpulse sind nicht völlig versiegt, aber sie stehen in der Gefahr, ihren anfänglich weiten Horizont zu verlieren, tendenziell auf die Steigerung ökonomischer Effektivität, flexibler Wettbewerbsfähigkeit, schneller Anpassungs- und Wandlungsfähigkeit eingengt zu werden.

Solche Tendenzen scheinen mir *auch* zu den Motiven für folgenden Tatbestand zu gehören: Im vorher genannten Zeitraum, also zwischen 1992 und 1996/97, schienen die Chancen dafür zu steigen, dass in einigen der 14 Bundesländer, in denen noch überhaupt keine oder nur ganz vereinzelte 6-jährige Grundschulen als Schulversuche existierten, weitere 4-jährige Grundschulen auf Antrag und mit Elternunterstützung zu 6-jährigen Grundschulen ausgebaut werden würden². Aber diese Bereitschaft scheint gegenwärtig fast ganz versiegt zu sein. Dafür vier Beispiele:

- ◆ In Hessen hatte sich die einzige 6-jährige Grundschule des Landes, *die Otto-Ubbelohde-Schule in Marburg*, die zum Schuljahr 1986/87 ihre Arbeit aufnahm, innerhalb des reich gegliederten Marburger Schulwesens voll etabliert, und sie erweckte auch das Interesse einiger anderer Grundschulen im Lande: Sie hätte vielleicht zur Vorreiterin einiger ähnlicher Schulversuche werden können. Dazu ist es nicht gekommen. Diese Schule ist bis heute ein Unikat geblieben, ein glücklicherweise unangefochtenes Unikat.
- ◆ Als die Bremer Schulreformkommission im Februar 1993 ihre Empfehlungen zur Schulentwicklung in diesem Bundesland vorlegte und darin auch den Vorschlag machte, einige Schulversuche mit 6-jährigen Grundschulen einzurichten³, meldeten schon in den ersten Wochen nach der Publikation meiner Erinnerung nach mindestens 10 oder auch mehr Grundschulen ihr Interesse an. Eine einzige ist bislang zustande gekommen.
- ◆ In Hamburg hat die Schulbehörde in den letzten Jahren das Angebot gemacht, zunächst drei Schulversuche dieser Art einzurichten, wenn Kollegien und Schulleiterschaften entsprechende Anträge stellen und qualifizierte Konzepte vorlegen. Die Ausschreibung musste inzwischen verlängert werden. Ende März 2000 sind zwei der vorliegenden Anträge genehmigt worden.
- ◆ Das aus meiner Sicht am meisten enttäuschende Beispiel betrifft Nordrhein-Westfalen. 1995 erschien nach dreijähriger Arbeit die seither viel diskutierte Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft"⁴. Es handelt sich um das Ergebnis der Arbeit einer gleichnamigen Bildungskommission für NRW, die Johannes Rau als damaliger Ministerpräsident 1992 einberufen hatte⁵. Der Auftrag der NRW-Kommission war formell auf Vorschläge für die Entwicklung des Bildungswesens im Lande Nordrhein-Westfalen begrenzt. Der Ministerpräsident hegte allerdings ausdrücklich die Hoffnung, dass Empfehlungen der Kommission, wenn sie denn gut begründet sein würden, *auch* Anregungswirkung für andere einschließlich der neuen Bundesländer nach der Wiedervereinigung haben würden.

Die Denkschrift enthält nun im Rahmen eines Gesamtkonzepts auch die begründete Empfehlung, in Nordrhein-Westfalen *schrittweise* die 6-jährige Grundschule generell einzuführen. Jene Arbeitsgruppe innerhalb der Gesamtkommission, die u.a. das Thema "6-jährige Grundschule" in die Planungsdiskussion mit der Anregung eingebracht hatte, eine Anzahl entsprechender Schulversuche einzurichten, war selbst überrascht und erfreut darüber, dass nach gründlicher Erörterung gerade aus dem Kreis derer, die *nicht* zu den Initiatoren dieses Themas gehört hatten, der Vorschlag gemacht wurde, die *generelle*, mittelfristig und schrittweise zu vollziehende Einführung der 6-jährigen Grundschule in Nordrhein-Westfalen zu empfehlen und in der Kommission eine Probeabstimmung über diesen Vorschlag durchzuführen. Sie erbrachte ein *einstimmig* positives Votum, und ein entsprechender Text ist in die umfangreiche Denkschrift eingegangen⁶. Nun hätte man schon ein kühner Optimist sein müssen, um anzunehmen, dass nordrhein-westfälische Kultusministerium würde zügig an die Planung zur landesweiten Verwirklichung dieses Vorschlags gehen. Aber man durfte doch erwarten, dass es als ersten Schritt z. B. eine Ausschreibung für die

Einrichtung von vielleicht 10 oder 20 Grundschulen in einer Reihe von Schulbezirken des Landes geben würde, um die sich interessierte Schulen in Abstimmung mit den Bezirksschulämtern, den Elternschaften und den Schulträgern durch begründete Anträge bewerben könnten. Ein solches Angebot hat es in den verflossenen 4 ½ Jahren nicht gegeben, das Thema "6-jährige Grundschule" scheint im Ministerium sogar gleichsam tabuisiert zu sein. Die ministerielle Schulpolitik versäumt hier m. E. ohne hinreichende Gründe eine Chance zur Weiterentwicklung einer demokratischen, inhaltlich qualitätsvollen und in einem umfassenden Sinne des Wortes leistungsfähigen Grundschule, die die Ausleseentscheidungen für alle Kinder auf einen Zeitpunkt verlegt, der zuverlässigere Prognosen ermöglicht als am Ende des 4. Grundschuljahres.

Soweit die vier Beispiele.

Leider gibt es etliche Belege dafür, dass auch in anderen Bundesländern, die im bundesweiten Vergleich als eher offen für progressive Schulpolitik und für Schulreformansätze gelten und die meistens von SPD-Regierungen oder Koalitionsregierungen mit SPD-Mehrheiten geführt werden, gewichtige bildungspolitische Tatbestände zu Buche schlagen, die jene geringe Offenheit für das Schulkonzept "6-jährige Grundschule" erklären können.

Zu den derzeitigen Skeptikern oder gar Gegnern der Errichtung von 6-jährigen Grundschulen gehören nämlich nicht nur viele, wenn auch keineswegs alle Lehrkräfte und Elternschaften der sog. "weiterführenden Schulen" des dreigliedrigen Schulsystems oberhalb der 4-jährigen Grundschule, vor allem in Gymnasien und Realschulen, sondern auch viele Lehrer der gewöhnlich als reformfreudiger eingeschätzten und sich selbst so verstehenden *integrierten* und *kooperativen Gesamtschulen* oder der *schulformunabhängigen Förder- oder Orientierungsstufen*. Besonders dort, wo manche der zuletzt genannten Schulformen - im Vergleich und in Konkurrenz zu Gymnasien und Realschulen - ohnehin befürchten, ihre Schülerzahlen könnten unter das notwendige Minimum absinken, sehen sie in der Einrichtung 6-jähriger Grundschulen eine Bestandsgefährdung: Diese Schulen könnten ihnen die Schüler des 5. und 6. Schuljahres gleichsam "wegnehmen".

Wir müssen solche Sorgen ernst nehmen! Es würde nichts nützen, die an sich völlig richtige Feststellung zu treffen: Solch unselige Spannungen und Gegnerschaften zwischen Schulen, die jeweils schulreformerische Ziele verfolgen und entsprechenden Reformbewegungen entstammen, seien eben Folge einer inkonsequenten, einer Stückwerk-Reformpolitik. Noch einmal: So richtig diese Einschätzung ist, so wenig hilft sie uns in der gegebenen Situation weiter. *Alle* Betroffenen, auch die GEW, müssen sich angesichts dieser misslichen Situation erhebliche Versäumnisse eingestehen: Wir hätten uns längst darum bemühen müssen, Initiativen unterschiedlicher, reformwilliger Gruppen zum frühestmöglichen Zeitpunkt miteinander in Kontakt zu bringen und Absprachen, Planungsschritte und Planungsvarianten zu entwickeln, um Spannungen und Grabenkämpfe der angesprochenen Art zu vermeiden oder doch auf ein für alle Seiten noch tolerables Maß zu begrenzen.

Es sind ja auch suboptimale, aber noch vertretbare Arrangements folgender Art denkbar: Z. B. könnten eine bislang 4-jährige Grundschule, die den Ausbau zur 6-jährigen Grundschule anstrebt, und eine integrierte Gesamtschule, die in der Nähe liegt, ihre 5. und 6. Schuljahre an dem geeignetsten Standort zusammenlegen, ihre Lehrpläne untereinander abgleichen und für die 5. und 6. Klassen Lehrerteams aus beiden Schulen bilden. Jedenfalls lohnt es, solche Möglichkeiten im *Vorfeld* von Reforminitiativen zu erörtern und in Zukunft alles zu vermeiden, was zu wechselseitigen Blockierungen reformwilliger Gruppen führen kann.

Mir liegt an dieser Stelle noch an einer Anmerkung: Glücklicherweise gibt es auch in etlichen Realschulen und Gymnasien heute mindestens Teilgruppen, die reformpädagogische Impulse bereits aufgenommen haben: von einem schülerfreundlichen Umgangstil der Lehrkräfte bis zur Kooperation in Lehrerteams, z. B. in den Anfangsklassen solcher Schulen, von der Öffnung der Schularbeit ins kommunale Umfeld hinein bis zum Gruppen- und Projektunterricht, zur Gestaltung eines reichen außerunterrichtlichen Schullebens usf.

Kurzum: Wir sollten als Befürworter der 6-jährigen Grundschule und der integrierten Gesamtschule nicht durch Pauschalkritik an Kolleginnen und Kollegen anderer Schulformen noch vorhandene Vorbehalte verstärken oder gar neue Gräben aufreißen, sondern, wo immer es möglich ist, Brücken zu aufgeschlossenen Kolleginnen und Kollegen solcher Schulen bauen, Gesprächskontakte suchen und mindestens in Teilbereichen Kooperationen anstreben. Auch dafür gibt es bereits eine Reihe von Beispielen.

III. Die internationale Perspektive

Wie steht es hinsichtlich der Grundschuldauer in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern, soweit sie nach ihrem ökonomischen, politischen und sozio-kulturellen Entwicklungsstand mit Deutschland hinreichend vergleichbar sind?

Bevor ich eine knappe Antwort auf diese Frage gebe, muss ich folgende Einschränkung vorausschicken: Ich habe bei der Vorbereitung dieses Vortrages - abgesehen von etlichen Darstellungen über einzelne Länder - nur *eine* hinreichend umfassende Synopse aus dem Jahre 1991 gefunden⁷, kann mich aber nicht dafür verbürgen, dass es nicht neuere Überblicksstatistiken gibt, die mir bisher entgangen sind. Jedoch fand ich für eine Reihe von Ländern Hinweise des Inhalts, dass es gravierende schulorganisatorische Änderungen hinsichtlich der Grundschuldauer im letzten Jahrzehnt nicht gegeben hat. Ich unterstelle also, dass folgende Befunde auch heute noch im wesentlichen gelten:

- ◆ Nur Österreich, Liechtenstein, einige Schweizer Kantone und Portugal haben als Regelform 4-jährige Grundschulen; in Portugal schließt sich eine 2-jährige Orientierungsstufe und eine darauf aufbauende 3-jährige Gesamtschule an;
- ◆ eine 5-jährige Grundschulzeit gilt in Frankreich und Italien;
- ◆ eine 6-jährige in Belgien, den Niederlanden, Luxemburg, Irland, Finnland und den USA;
- ◆ eine 8-jährige in Spanien und
- ◆ eine 9-jährige Grundschule in Griechenland, Dänemark, Norwegen, Schweden und Japan;

dabei gibt es mindestens in einigen Ländern der zuletzt genannten Gruppe in wenigen Fächern, vor allem in Mathematik und einer Fremdsprache Niveaureise, so z. B. in Schweden.

Nun wäre ein differenziertes Urteil hinsichtlich der Vergleichbarkeit der einzelnen schulorganisatorischen Lösungen nur möglich, wenn detailliertere Informationen und Strukturanalysen darüber vorlägen, ob es *innerhalb* der weit überwiegenden Zahl von Ländern mit 5-, 6-, 8- oder 9-jähriger Grundschulzeit partielle äußere Differenzierungen durch "Züge", Niveaureise (wie ich sie oben für Schweden erwähnte) o. ä. Organisationsformen oder aber den Verzicht auf solche äußeren Teil-Differenzierungen gibt oder nicht. Entsprechende Informationen oder vergleichende Untersuchungen dieser Art liegen m. W. bisher nicht vor. Gleichwohl müssten selbst die eben genannten, noch recht undifferenzierten Befunde den Befürwortern früher schulorganisatorischer Trennung von Schularten in unserem Land, mindestens am Ende bzw. nach dem 4. Schuljahr, doch wenigstens zu denken geben. Jedenfalls steht fest: Hinsichtlich der Bereitschaft zum *Abbau* früher Trennungen von Kindern und Jugendlichen auf ihrem jeweiligen schulischen Bildungsweg sind wir in Deutschland - mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg - zusammen mit Österreich, Liechtenstein, einigen Schweizer Kantonen und Portugal die Schlusslichter!

An dieser Stelle ist ein Seitenblick auf die seit gut zwei Jahren viel diskutierte TIMS-Studie aufschlussreich, also jene international vergleichende dritte, repräsentative Untersuchung über Ergebnisse von Schulleistungstests in insgesamt 39 europäischen und außereuropäischen Ländern in den Fächern Mathematik, Physik, Chemie und Biologie in den Klassenstufen 7 und 8.⁸

Sieht man von den häufig groben Vereinfachungen, Verfälschungen und völlig unbegründeten Verallgemeinerungen ab, denen man nicht in dieser Studie, jedoch in etlichen Darstellungen und Diskussionen über sie nicht selten begegnet, so ist folgender Sachverhalt unbestreitbar: Hinsichtlich der Mathematiktests schnitten die deutschen Schüler in den untersuchten Schulformen zwar schulformspezifisch *sehr* unterschiedlich ab, insgesamt aber lagen ihre Durchschnittswerte, verglichen mit denen der Schüler anderer Länder, nur im Mittelfeld, zu dem noch 11 weitere Teilnehmerländer gehören. In den Naturwissenschaften, vor allem der Biologie, schnitten sie innerhalb dieses Mittelfeldes etwas besser ab als in den Mathematikleistungen.

Dass die Unterschiede zwischen den Schulformen Gymnasium, Realschule und Hauptschule in Deutschland sehr groß sind, konnte kaum überraschen, eher schon folgende Feststellung: Das insgesamt nur mittelmäßige Niveau deutscher Schüler im Mathematikunterricht ist nach dieser Untersuchung insbesondere durch die Schwächen der Bearbeitung von Aufgaben beeinflusst, in denen *mathematisches Verständnis* getestet wurde, und zwar anhand von Aufgaben, die *die Fähigkeit zu flexibler Anwendung mathematischer Verfahren auf konkrete Sachprobleme* erforderten. Hier lagen deutsche Schüler durchschnittlich nur im *unteren* Mittelfeld.

Das in unserem Zusammenhang am meisten überraschende Ergebnis aber ist folgendes: Unter *den* Ländern, deren Schüler im Durchschnitt in den untersuchten Fächern Mathematik und Naturwissenschaften besonders häufig zur *Spitzengruppe* und/oder zum *oberen Drittel* gehören, sind mehrfach Länder mit Schulsystemen, die alle Schüler bis zum 7., 8. oder sogar 9. Schuljahr *gemeinsam* unterrichten, also Länder mit Gesamtschulsystemen: vor allem Japan, Schweden, die Niederlande und, in Mathematik, auch Dänemark. Keinesfalls belegen also, sondern *widerlegen* solche Befunde die bei uns immer noch verbreitete Auffassung, dass gesamtschulartige, nicht oder wenig selektive oder erst spät durch Niveaureise differenzierende Schulsysteme mehrheitlich *schlechtere* Ergebnisse erzielten als früh selektierende Systeme wie etwa das in 14 von 16 Bundesländern vorwaltende, 3- bzw. (bei Berücksichtigung der Sonderschulen) 4-gliedrige Schulsystem. Im Gegenteil: Ein Teil der Länder mit 6-jährigen Grundschulen erreicht deutlich *bessere* Lernresultate.

Es dürfte kein Zufall sein, dass u. a. *dieses* Ergebnis in den meisten deutschen Tages- und Wochenzeitungen, die über TIMSS berichtet haben, *nicht* auftaucht, so wenig wie bei jenen Verbänden, die u. a. unter Berufung auf jene Studie für eine frühe Auslese und die Trennung der sog. weiterführenden Schulen nach dem 4. Schuljahr plädieren, eine Trennung, die bekanntlich häufig bereits erhebliche, selektionsorientierte Rückwirkungen auf das 3. und besonders während des 4. Grundschuljahres hat.

IV. Aspekte der Lebenssituation heutiger 6- bis 12-jähriger Kinder

In diesem Abschnitt geht es um die Frage, inwiefern die heutige Lebenssituation junger Menschen in der Altersspanne zwischen etwa 6 und 12 Jahren (jedoch ohne schematische Grenzziehungen zu der vorangehenden oder der folgenden Entwicklungsphase) das Festhalten an der 6-jährigen Grundschule, wie sie in Berlin und Brandenburg als Regelform existiert, begründet bzw. den entsprechenden Ausbau 4-jähriger zu 6-jährigen Grundschulen auch in anderen Bundesländern nahe legt.

Ich hebe vier Aspekte heraus.

Erstens: Schule und Unterricht sind *generell* und *unausweichlich* von gesellschaftlichen Bedingungen, Prozessen, Wirkfaktoren beeinflusst, und Kinder sind in dem, was sie beim Eintritt in die Schule an Möglichkeiten, Fähigkeiten, Interessen, Schwierigkeiten gleichsam mitbringen, immer schon stark durch gesellschaftlich bedingte Sozialisationsprozesse geprägt. Das bedeutet nicht, dass sie in ihren weiteren Entwicklungsmöglichkeiten durch jene frühen Sozialisationsprozesse bereits unausweichlich determiniert, festgelegt wären.

Aber sie stehen auch weiterhin in ihrem außerschulischen Leben unter starken Sozialisierungseinflüssen, mit denen sie sich individuell auseinandersetzen müssen. Folglich muss jeder pädagogisch verantwortbare Versuch, Kinder in schulischen Lernprozessen zu fördern, ihre schon mitgebrachte und sich weiterentwickelnde Gesellschaftlichkeit berücksichtigen, insbesondere ihre sozialbedingt *unterschiedlichen* Ausgangsvoraussetzungen und ihre ständige Beeinflussung durch eine von starken Reizen gekennzeichnete Lebenswelt - durch den Verkehr, das Fernsehen und weitere Massenmedien, durch zahlreiche Konsumanreize usf. -, oft bei gleichzeitigem Mangel an kindgemäßen, freien Spielräumen für selbstbestimmtes Handeln.

Zweitens: Kinder leben heute viel weniger naiv, in harmonischer Einheit mit ihrer gegenständlichen und sozialen Umwelt und viel weniger in einer noch undifferenzierten Einheit ihrer kognitiven, emotionalen, praktisch-handlungsbezogenen und sozialen Möglichkeiten, als das in jenem Bild vom Grundschulkind zum Ausdruck kam, das die Reformpädagogik des ersten Jahrhundertdrittels bestimmte. Die verschiedenen Dimensionen der kindlichen Persönlichkeit haben sich bereits vor dem Eintritt in die Schule zu differenzieren begonnen, und sie stehen oft schon in Spannung zueinander, weisen Widersprüche und Unstimmigkeiten auf.

Die eben angesprochene Erkenntnis bedeutet einerseits, dass Kinder im Prinzip wahrscheinlich kognitiv *anspruchsvoller* gefördert und gefordert werden können, als man das früher annahm; dass ihnen ohnehin längst zugängliche Widerspruchserfahrungen die Anbahnung von kritischer Reflexion, *wenn sie anhand konkreter Beispiele* erfolgt, ermöglicht, dass es aber zugleich schwieriger geworden ist und längerer Zeiträume bedarf, um ihnen dazu zu verhelfen, dass sie ihre Möglichkeiten und Bedürfnisse in den verschiedenen Fähigkeitsdimensionen immer wieder in eine auch sie selbst befriedigende Übereinstimmung bringen können. Solche Schwierigkeiten sind den Kindern natürlich nicht als Schuld anzurechnen, sie sind auch nicht, wie manche konservativen Zeit- und Erziehungskritiker uns weismachen wollen, Folge allzu liberaler oder gar laxer Erziehung.

Jene Schwierigkeiten resultieren daraus, dass unsere Kinder - wie wir Erwachsenen - in einer *komplexen, von zahlreichen Widersprüchen, z. T. hohen Anforderungen* und oft *beunruhigenden Reizen* gekennzeichneten, modernen Welt aufwachsen. Es wäre illusorisch, Grundschule heute als Modell einer heilen Kinderwelt, einer pädagogischen Kinderprovinz, eines abgesonderten Kindheits-Schutzraums gestalten zu wollen. Schule muss sich realistisch-kritisch auf die außerschulischen Lebensbedingungen der Kinder beziehen, dies aber gerade dadurch, dass sie immer wieder *auch Distanz zu dieser Erfahrungswelt* nimmt, *Phasen der Ruhe, der Besinnlichkeit, Erfahrungen der Stille und Gelassenheit, des Sich-Entspannens* ermöglicht, also die außerschulische Wirklichkeit nicht etwa nur widerspiegelt. Die *polare Spannung* von Öffnung zur außerschulischen Wirklichkeit *und* nachdenklicher Distanznahme ist *die* Form, in der Schule generell und Grundschule im besonderen ihre "relative Eigenständigkeit" wahrnehmen muss.

Ein *drittes* Argument für die Notwendigkeit, die bislang vorwiegend 4-jährige Grundschule generell zur 6-jährigen Grundschule auszubauen und die bisher bestehenden 6-jährigen Grundschulen in Berlin und Brandenburg zu erhalten sowie in ihrer pädagogischen Qualität zu steigern, ohne sie durch den Einbau starrer, äußerer Differenzierungen in ihrem Kern zu unterminieren, ist der bekannte Tatbestand, dass die *Anzahl von Kindern ausländischer Herkunft* im schulpflichtigen Alter in Deutschland bereits hoch ist und höchstwahrscheinlich noch zunehmen wird, wenn die durchschnittliche Kinderzahl deutscher Eltern nicht wesentlich steigt und die durchschnittliche Kinderzahl von Eltern, die als Einwanderer in Deutschland leben oder nach Deutschland kommen, gleich oder ähnlich hoch bleibt wie bisher.

In vielen Großstädten, aber auch in bestimmten Wohnbezirken mittlerer und kleinerer Gemeinden in Deutschland liegt ja der Anteil von Grundschulkindern ausländischer Herkunft heute schon über der 25%-, 40%- oder sogar 60%-Grenze und in Einzelfällen noch höher. Es liegt auf der Hand, dass die schulische Entwicklung dieser Kinder gerade im Grundschulalter, ihre sprachliche und darüber hinausreichende kulturelle Integration in unsere Gesellschaft in vielen Fällen eine längere, kontinuierliche Schulphase erfordert, als sie die vierjährige Grundschule ermöglicht, auch dann, wenn der Einschulung bereits ein mehrjähriger Kindergartenbesuch vorausgeht.

Wenn wir nun das Recht *aller* Kinder auf umfassende und gleiche Bildungschancen in unserem Lande als elementares Menschenrecht anerkennen und wenn wir den Schulbesuch von Kindern nach Deutschland eingewanderter Eltern oder längerfristig in unserem Lande lebender Flüchtlinge nicht als bedauerliche Belastung, sondern als eine *Chance zu interkultureller Erziehung für alle Kinder* begreifen, dann leuchtet ein, dass die 6-jährige Grundschule dafür erheblich bessere Möglichkeiten bietet als die 4-jährige.

Viertens: Eine analoge Argumentation wie hinsichtlich der Kinder ausländischer Eltern gilt im Hinblick auf die *Integration von Kindern mit Behinderungen* in der Regelschule. Dass sie erfolgreich möglich ist, wenn der zusätzliche Betreuungsbedarf mindestens hinreichend, wenn auch derzeit oft noch keineswegs optimal gesichert ist, kann inzwischen als durch etliche Beispiele erwiesen gelten; und zwar gilt diese Einschätzung "erfolgreich" nicht nur für die Kinder mit Behinderungen, sondern auch für Kinder ohne solche Beeinträchtigungen, unter anderem hinsichtlich der Entwicklung von Einstellungen und Fähigkeiten mitmenschlicher Empathie, der Toleranz und reflektierter Hilfsbereitschaft.

Auch unter diesem Gesichtspunkt würde die generelle Erweiterung der Grundschule auf 6 Jahre dank der längeren Stabilität eines hinreichend vertrauten, aber auch hinreichend binnendifferenzierten Erfahrungs- und Wirkungsfeldes die Möglichkeiten einer integrativen Pädagogik für die gesamte Altersstufe wesentlich erhöhen.

V. Zielsetzungen, Inhaltsdimensionen und Arbeitsweisen der Grundschularbeit⁹

In der Diskussion um die Gestaltung der Grundschule als erster Stufe des Schulsystems zeichnet sich auch dort, wo die Frage nach der Verlängerung der Grundschulzeit nicht oder *noch* nicht erörtert wird, bei vielen reformorientierten Gruppen von Grundschulfachleuten - Lehrerinnen und Lehrern, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, in einigen der wichtigsten pädagogischen Verbände und Arbeitskreise, aber auch in progressiven Elternverbänden - seit längerem, besonders deutlich im letzten Jahrzehnt, ein *weitgehender Konsens über die inhaltliche, unterrichtsorganisatorische und methodische Gestaltung der Grundschule*, ihres Unterrichts und ihres Schullebens ab. Darin werden Grundzüge eines sehr anspruchsvollen pädagogischen Entwurfes begründet und entfaltet:

- hinsichtlich des Zusammenspiels, der Wechselwirkungen und Ergänzungsbeziehungen von *Unterricht und Schulleben*;
- hinsichtlich der *generellen Zielsetzungen* pädagogischer Grundschularbeit;
- hinsichtlich des Spektrums der *Inhaltsbereiche*, die in einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Grundschularbeit vertreten sein sollten;
- hinsichtlich der *Grundformen des Lebrens und Lernens*: Epochenunterricht, Lehrgangunterricht und Projektunterricht, Freiarbeit sowie, um noch eine weitere Konzeptdimension zu skizzieren,
- hinsichtlich des *Zusammenspiels von Methoden, Medien, Erfahrungs- und Arbeitsformen* des lehrer geleiteten Unterrichts, der Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit und des sog. "Wochenplanunterrichts", in dem verbindliche Aufgaben *und* freie Wahlmöglichkeiten benannt werden, deren Reihenfolge jedes Kind selbst planen und die es allein, in Partnerarbeit oder in Kleingruppen bearbeiten und soweit wie möglich *selbst überprüfen* muss.

Selbstverständlich kann ich dieses Gefüge von Dimensionen einer Bildungskonzeption für eine Grundschule, die sich auf dem bislang erreichten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstand bewegt und sich auf die Erfahrungen progressiver Grundschularbeit stützen kann, hier nicht ausführlich entfalten. Ich werde *acht* ausgewählte, m. E. aber zentrale Aspekte ansprechen.

Erstens: Kinder sollen in der Grundschule schrittweise in *Formen kontinuierlichen und systematischen Lernens* eingeführt werden und - parallel dazu - ihre *Spielfähigkeit* differenzieren, erweitern und qualitativ steigern. Es geht darum, dass sich aus der Einheit von Spielen und Lernen, die ein zentrales Kennzeichen der Aktivitätsformen des vorschulischen Kindes zu sein pflegt, *in* der Grundschule und *mit Hilfe* der Grundschule schrittweise eine relativ eigenständige Form der Aneignung und der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Wirklichkeit und mit sich selbst herausdifferenziert, nämlich das kontinuierliche und zielorientierte Lernen, das nun schrittweise deutlicher *neben* das Spiel tritt. Jedoch behält das Spielen - als in sich selbst befriedigende Aktivitätserfahrung - sein Eigenrecht und seinen Eigenwert, und es bedarf auch in der Schule weiterer pädagogischer Pflege. Überdies schließt die schrittweise Differenzierung von "Spielen" und "kontinuierlich-zielorientiertem Lernen" keineswegs fruchtbare *Mischformen* und *zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten von Spielelementen* und *systematisch angelegten Lernprozessen* aus.

Zweitens: Kinder sollen in der Grundschule in der Auseinandersetzung mit vielfältigen Lernangeboten und Lernanforderungen ihre *Fähigkeiten* entwickeln bzw. weiterentwickeln, sie erproben und sich ihrer schrittweise bewusst werden. Nicht zuletzt sollen sie auch Fähigkeiten entwickeln, die in ihrem bisherigen und weiterwirkenden außerschulischen soziokulturellen Lebensumfeld *nicht* oder nur sehr begrenzt angesprochen werden. Diese *Horizontenerweiterung* ist auch die *bleibende Aufgabe einer kritisch durchdachten kompensatorischen Erziehung*.

Da jedoch die Ausgangsbedingungen, die schon mitgebrachten Interessen und Fähigkeiten - etwa die Wahrnehmungsdifferenzierung, die Sprachfähigkeit, die Spielfähigkeit, die Bewegungsfähigkeit, die soziale Kontaktfähigkeit - bei verschiedenen Kindern unterschiedlich sind oder doch sein können und da die *positive* Fähigkeitsentwicklung daran gebunden ist, dass *jedes Kind freudige Könnenserfahrungen und Erfahrungen des individuellen Fortschritts* machen kann, muss ein Unterricht, der jenes Ziel optimaler Fähigkeitsentwicklung für *alle* Kinder anstrebt, häufig *individuelle* oder *gruppenspezifische Differenzierungsmöglichkeiten* innerhalb der Klasse oder innerhalb jahrgangsübergreifender Lerngruppen bieten.

Ich ergänze hier noch eine mir sehr wichtige, längere Anmerkung:

Beim Lesen mancher Texte oder Diskussionsbeiträge reformerisch eingestellter Autoren und Autorinnen bzw. Autorengruppen, in Gesprächen mit jungen, reformpädagogisch engagierten Lehrerinnen und Lehrern und bei Beobachtungen ihres Unterrichts gewann ich öfters den Eindruck, dass in ihren Vorschlägen, Forderungen und Bemühungen - eher indirekt als direkt - folgende Leitvorstellung im Hintergrund wirkt: Der Optimalfall guten Unterrichts wäre es, wenn es der Lehrerin/dem Lehrer gelänge, sich ganz oder doch vorwiegend auf die Rolle des Lernberaters, des Vorbereiters und Organisators von Lernmöglichkeiten und Lernengagements und auf die Rolle des indirekten Lernimpulsgebers zu beschränken. Nun: Wo immer die Wahrnehmung eines solchen zweifellos sehr anspruchsvollen Segments der Lehrerrolle möglich ist und sich für die Lernenden als fruchtbar erweist, sollten Lehrerinnen und Lehrer in diesem Sinne - sozusagen indirekt - unterrichten.

Indessen - *daneben* oder besser: *in Wechselbeziehung* mit solchen indirekten Lernhilfen *behalten Phasen des vom Lehrer geleiteten, direkt gestalteten und strukturierten Unterrichts ihren Wert*. Sie sind dort unverzichtbar, wo es um die Einführung in komplexe, differenzierte Problemzusammenhänge oder anspruchsvolle Operationen z. B. des Rechnens und der Geometrie, des sprachlichen Darstellens, des Verstehens, des Analysierens, des Strukturierens, des systematischen Argumentierens geht, sei es in eher fach- oder bereichsspezifischen oder aber in fächerübergreifenden Zusammenhängen. Selbstverständlich können solchen, vom Lehrer/der Lehrerin geleiteten Unterrichtssequenzen Phasen freier, vielleicht durch einen Lehrerimpuls ausgelöster oder spontaner Annäherungsversuche der Schülerinnen und Schüler, ihre Fragen, Vermutungen, Eindrücke von der in Rede stehenden Sache vorausgehen.

Drittens: Die Grundschule soll die Fähigkeiten der Kinder fördern, d. h. anregen, entwickeln, differenzieren und erweitern, jene *gegenständliche* und *soziale Wirklichkeit*, in der sie leben, *bewusst wahrzunehmen* und sie *nach Bedeutungen, Zusammenhängen, Spannungen, Gründen zu befragen*, m. a. W.: Sie soll im Horizont der Möglichkeiten dieser Bildungsstufe einen Prozess des *Verstehens* und *der kritischen Auseinandersetzung mit der erfahrbaren Wirklichkeit und mit sich selbst* einleiten:

- Wie es früher in der Schule gewesen ist und warum es, wie die Eltern oder die Großeltern erzählen oder wie man es in Geschichten lesen oder in Fernsehstücken sehen kann, damals anders war als heute? - Was ein Polizist eigentlich alles darf und was er nicht darf? - Warum man auf einem Fahrrad schneller als auf einem Roller fahren kann? - Warum im Gewächshaus die Pflanzen meistens früher und schneller wachsen als im Garten oder auf freiem Feld? - Bei welchen Gelegenheiten und aus welchen Gründen es unter Kindern zum Streit kommt und wie man Schwierigkeiten vernünftig regeln kann? - Was in einer Familie anders wird, wenn Vater oder Mutter oder sogar beide arbeitslos werden? - Warum sich die Erwachsenen streiten, ob die geplante neue, große Straße durch die Stadt hindurchgebaut werden soll oder außen herum oder überhaupt nicht? - Warum Kinder in der Schule öfters Angst haben und ob man das nicht ändern kann? - Wie es kommt, dass heute so viele Menschen, die aus anderen Ländern kommen, bei uns leben und warum manche Erwachsene das gut finden und andere nicht? - Im Fernsehen, im Radio, in der Zeitung wird so oft von Umweltzerstörung, Umweltverschmutzung, Umweltgefährdung, drohenden oder schon eingetretenen Umweltkatastrophen gesprochen. Was ist damit eigentlich gemeint? Ist das wirklich so gefährlich? Und wenn ja, warum?

Mit solchen Fragen, die jeweils Einstiege in längere Unterrichtseinheiten verdeutlichen sollen, ist zum einen der Bereich des sog. *Sachunterrichts* in der Grundschule angesprochen. Er sollte eigentlich mindestens "*Sach- und Sozialunterricht*" heißen oder, wie es in niedersächsischen Lehrplänen für die 5. und 6. Schuljahre heißt, "*Welt und Umwelt*", oder, wie die Autorengruppe um Gabriele Faust-Siehl, Ariane Garlichs und weitere Kolleginnen und Kollegen vorschlägt, "*Welterkundung*"¹⁰. Zum anderen sind aber auch *weite Bereiche des Sprach- und des elementaren Mathematikunterrichts* gemeint, insofern das Kind den Sinn der Aneignung von Sprache und mathematischen Operationen auf dieser Stufe einzusehen vermag, wenn Sprache und mathematische Verfahren sich als notwendig erweisen, um die eigene Wirklichkeits- und Selbsterfahrung besser begreifen, differenzieren, anderen mitteilen zu können und damit urteils- und handlungsfähiger zu werden. Hier ist es m. E. notwendig, durch gezielte Überlappungen dieses Unterrichtsbereichs mit dem Sprach- und Mathematikunterricht, z. T. auch mit dem Kunst-, Werk- und Musikunterricht eine neue Konzeption zu entwickeln, insbesondere auch für das 5. und 6. Grundschuljahr.

Viertens: Im Zusammenhang mit dem eben angesprochenen Zielkomplex sollen *Kinder grundlegende symbolische Formen* der Aneignung und der Verarbeitung ihrer Wirklichkeitserfahrung entweder *weiterentwickeln* oder *neu* erlernen. Damit ist zum einen die Sprachbildung i. w. S. d. W. angesprochen, zweitens das System der Zahlen und Größen und der mit ihrer Hilfe möglichen mathematischen Operationen. M. E. muss diesen beiden gleichsam "klassischen" Symbolbereichen menschlicher Wirklichkeits- und Erfahrungsaueignung und -verarbeitung heute die Einführung in einen *weiteren* Symbolkomplex hinzugefügt werden: Ich meine die Einführung in jene optisch und/oder akustisch vermittelten Symbolsysteme, die seit dem Aufkommen besonders der Massenmedien, der Illustrierten, der Comics, des Rundfunks, des Films, des Fernsehens, der Schallplatte, des Reklamebildes, des Posters, des Hektogramms, der Computer auch die Erfahrungswelt der Kinder

maßgeblich bestimmen, meistens in Verbindung mit Sprachelementen, oft aber auch in einer gewissen Konkurrenz zur *ausformulierten* Sprache. Damit ist dann auch die Grenze jener *zeichen-* und *signalartigen Symbolformen* angedeutet.

Fünftens: Wenn man einen weiten Begriff des Ästhetischen zugrundelegt, so kann man Teile des zuletzt angesprochenen Bereichs optisch und akustisch vermittelter Symbolsysteme vielleicht auch als einen Aspekt der ästhetischen Erziehung ansehen. Ästhetische Erziehung ist als spezifischer Erfahrungsbereich und Handlungsbereich zu verstehen, in dem Kinder lernen können und sollen, eigene Vorstellungen, Einfälle, Wünsche, Emotionen im Medium von Formen, Farben, plastischen Materialien, Tönen bzw. Musik, vokal oder mit einfachen Instrumenten, im Medium gestischen und mimischen Ausdrucks bis hin zum darstellenden Spiel, im Medium des Tanzes und des Bewegungsspiels zu gestaltetem Ausdruck zu bringen und/oder als besondere Weisen des Wahrnehmens, eben *ästhetischer* Wahrnehmung, sich anzueignen bzw. weiterzuentwickeln.¹¹

In allen bisher angesprochenen Zielkomplexen klangen bereits zwei weitere Zielaspekte an, die ich nun explizit heraushebe:

Sechstens: Kinder sollten bereits in der Grundschule - als Anbahnung eines dann in allen weiteren Schulstufen fortzusetzenden Prozesses - lernen, ihre eigenen Lernvorgänge zunehmend *selbständiger* in Angriff zu nehmen, diese Lernprozesse *mitzuplanen* und zu *steuern* und ihre Ergebnisse selbst zu *kontrollieren*. In abgekürzter Form ist dieses Ziel in neueren Grundschulkonzepten oft als "Befähigung zur Selbststeuerung", zum Lernen des Lernens, zur Entwicklung von "Lernkompetenz" bezeichnet worden.

Siebtens: Alle bisher genannten Aufgaben sollen verbunden werden mit der Befähigung der Kinder zu *sozialem Lernen* und *sozialem Handeln* im Rahmen dessen, was dieser Bildungsstufe im Unterricht und im Schulleben möglich ist. *Soziales Lernen* heißt hier, die Kinder dazu zu befähigen, soziale *Erfahrungen* zu machen, indem man ihnen die Gelegenheit bietet und ihnen immer wieder die Anforderung zumutet, *zwischenmenschliche Beziehungen zu anderen Kindern und zu den Lehrern* aufzunehmen, *einander zu helfen, kooperativ zu lernen und zu handeln*, die dabei auftauchenden *Probleme, Spannungen und Konflikte wahrzunehmen*, darüber *nachzudenken* und *zu diskutieren*, nach *Lösungsmöglichkeiten zu suchen* und sich in wachsendem Maße *füreinander und für andere mitverantwortlich* zu wissen.

Achtens: Kinder begegnen in ihrer Lebenswelt - heute wie früher - in der Beziehung zu Erwachsenen, ihren Eltern, Bekannten, fremden Personen, die mit ihnen in Kontakt treten, Lehrerinnen und Lehrern, im Alltag in Kindergarten und Schule, in besonderen Lebenssituationen, nicht zuletzt auch in ihren Beziehungen zu anderen, gleichaltrigen, jüngeren oder älteren Kindern *Lebens-Sinndeutungen, Bekundungen religiöser Überzeugungen*, begegnen symbolischen Handlungen, Werken, Festen, Ritualen, Erzählungen, Geschichten *religiösen Gehalts* und *ethischen Forderungen und Normen*, die an sie gerichtet werden, und sie richten selbst solche Erwartungen und Forderungen an andere. Weitaus häufiger als in früheren historischen Perioden aber nehmen sie dabei *unterschiedliche* religiöse und moralische Einstellungen, Glaubenszugehörigkeiten, kulturelle Normen wahr, beobachten widersprüchliche Verhaltensweisen und Forderungen oder erfahren sie als Ansprüche an sich selbst: Sie sollen sich selbst behaupten *und* kooperationsbereit sein, sollen individuell leistungsorientiert *und* hilfsbereit sein, sie werden ggf. zu Bescheidenheit angehalten *und* ständig durch raffinierte Konsumwerbung und den Vergleich mit anderen zur Entwicklung hoher Besitzwünsche angereizt; sie werden in irgendeinem Maße - direkt oder indirekt, in der Weise kultureller Sozialisation - in bestimmte religiöse und moralische Orientierungen ihrer Eltern eingeführt *und* sollen verständnisbereit, offen, tolerant im Zusammenleben mit Erwachsenen und Kindern anderer "Herkunftskulturen" werden usw. usw.

Schon die Grundschule muss sich folglich - im Schulleben und im Unterricht - um eine *neuartige, erfahrungsgestützte, emotional sensibilisierende, handlungsorientierte* und *dialogisch reflexive Einführung in Lebens-Sinnfragen, religiöse* und *moralische Orientierungsmöglichkeiten* im kindlichen Verstehens- und Verhaltenshorizont bemühen.¹²

VI. Zum Leistungsproblem und zur Leistungsbeurteilung in der Grundschule

Der letzte Argumentationsschritt dieses Beitrags richtet sich auf den Fragenkomplex der "*Leistungserziehung*", d. h. der Erziehung zu *Leistungsbereitschaft* und *Leistungsfähigkeit* und *zugleich auf die Frage der Leistungsbeurteilung*. Dieses Thema ist heute - wieder einmal - sehr im Schwange, seitdem vielerorts die Furcht geschürt wird, Deutschland könne im globalisierten Konkurrenzkampf der Länder mit hochentwickelten Volkswirtschaften ins Hintertreffen geraten.

Nun ist im Vorangehenden wohl deutlich geworden, dass ich es als eine pädagogisch unververtretbare Verengung betrachten würde, wollte man auch die Schule - hier: die Grundschule - und die Anforderungen, die sie an Schülerinnen und Schüler stellt, direkt oder indirekt den Kriterien ökonomischer Effizienz unterwerfen. Wir brauchen im Bereich der Erziehung einen *pädagogischen Leistungsbegriff*¹³! Hier muss ich mich darauf beschränken, sechs Thesen zu diesem Fragenkomplex zu formulieren.

Erstens: Angesichts der skizzierten Zielsetzungen muss das Spektrum an Perspektiven, in denen sich die Frage nach einer angemessenen *Förderung der Leistungsentwicklung* von Grundschulkindern, ihrer *Leistungsmotivation* und ihrer *Leistungsfähigkeit* und damit der *Beurteilung* von Leistungen stellt, z. T. wesentlich erweitert, z. T. neugefasst, z. T. differenziert und z. T. korrigiert werden. Diese schwierige Aufgabe wird allerdings nur in einer langfristigen Zusammenarbeit von reflektierter, reformorientierter Schulpraxis und entsprechender pädagogischer Forschung bewältigt werden können.

Nun hat die Grundschulpädagogik seit 2 bis 3 Jahrzehnten bereits einige wesentliche Schritte in die angedeutete Richtung getan. Ich meine u. a. den Tatbestand, dass in einer Reihe von Bundesländern die traditionelle Ziffernbenotung in den Zeugnissen des 1. und 2. Schuljahres durch verbale Einschätzungen, sogenannte Lernberichte bzw.

Lernentwicklungsberichte, ersetzt worden ist, und zwar unter Absicherung durch entsprechende Erlasse der Kultusministerien. Darüber hinaus kann in mehreren Bundesländern diese Rückmeldeform an die Kinder und die Eltern durch Beschluss der Schulkonferenz, z.T. vorbehaltlich der Zustimmung der Elternbeiräte, auch auf das 3. Schuljahr ausgedehnt werden, und es gibt Bestrebungen, diese Praxis auch auf weitere Schuljahre auszudehnen, wie das die Laborschule Bielefeld sogar bis zur Klassenstufe 9 bereits seit langem verwirklicht hat.

Aber das wird noch ein langer und mit Sicherheit beschwerlicher Weg sein.¹⁴ Denn wir wissen inzwischen aufgrund theoretischer Überlegungen, aus Erfahrungen der Schulpraktikerinnen und -praktiker und aus wissenschaftlichen Analysen, wie hoch der pädagogische Qualitätsanspruch ist, der mit der Beurteilungsform des Lernberichts gesetzt wird.¹⁵ Es ist auch kein Geheimnis, wie oft dieser Anspruch noch uneingelöst bleibt, wie häufig Lernberichte nicht wesentlich über verbale Umschreibungen der bisherigen Notenziffern hinauskommen.

Zweitens: Die weithin immer noch dominierende Ausrichtung der Leistungsmaßstäbe der Schule auf die Forderung und Zensurierung vergegenständlichter oder direkt abfragbarer Ergebnisse der Anstrengungen des Schülers - schriftlicher Arbeiten, vorweisbarer Kenntnisse, der Beherrschung normierter Fertigkeiten, z. B. zur Anwendung von Rechentechniken usw. - muss verändert werden, indem der auf die *Leistungsergebnisse* bezogene, *produktorientierte* Leistungsbegriff relativiert und bezogen wird auf Leistungen in einem *dynamischen* Sinne: Wir brauchen die Entwicklung von Leistungskriterien, die sich auf geistige *Prozesse* beziehen, z. B. den *Vollzug* von Kommunikation im Unterricht, die *Entwicklung* einer Kritik, etwa an einer Argumentation eines Mitschülers oder des Lehrers, den *Vorgang* einer rechnerischen oder sachkundlichen Problemlösung usf.

Drittens: Das bisher in der Schule vorwaltende Verständnis von Leistung ist *individualistisch* und *wettbewerbs-* bzw. *konkurrenzorientiert*: Die Schule versucht vielfach - bewusst oder unreflektiert - den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin angesichts bestimmter Anforderungen dazu zu motivieren, *in Konkurrenz* zu den Mitschülern Leistungen zu erbringen, die vor allem in der Form des überkommenen Zensuren- und Zeugnissystems beurteilt werden. Gewollt oder nicht gewollt fördert lehrerzentrierter Unterricht dann, wenn er überwiegt und damit die gesamte Klasse oder Lerngruppe auf die Lehrerin oder den Lehrer und die von ihm oder ihr für alle in gleicher Weise vorgegebenen Aufgabenstellungen ausrichtet, diese konkurrenzorientierte Einstellung zur Leistung.

Dieses Verständnis des herkömmlichen schulischen Leistungsprinzips begünstigt zweifellos die Leistungsstarken und diejenigen, die bereits zum Streben nach Leistung motiviert sind. Beides aber - Leistungsstärke und Motivation zur Leistung - sind nachweislich oft durch das Elternhaus und das soziokulturelle Milieu vorgeprägt. Den Leistungsschwächeren - das bedeutet aber nicht etwa generell: den "von Natur aus" weniger Begabten - und denen, die, aus welchen Gründen immer, noch nicht mit entwickelter Motivation zur Leistung in die Schule eintreten und dann gewöhnlich auch weiterhin in ihrem außerschulischen Erfahrungsraum wenig Anregung und Stützung einer Leistungsmotivation im Sinne der Schule erhalten, ihnen bietet schulischer Leistungswettbewerb kaum Hilfe zur Entwicklung zur Leistungsmotivation. Sie erfahren früh und dann immer wieder, dass sie im schulischen Wettbewerbssystem die Unterlegenen sind. Nicht *Hoffnung auf Erfolg* als der, wie die Motivationspsychologie erwiesen hat, entscheidende Antrieb einer innengesteuerten (intrinsischen) Leistungsmotivation, sondern *Furcht vor Misserfolg* wird aufgebaut, und das bedeutet: die Neigung, Situationen, in denen Leistungen erbracht und beurteilt werden können, möglichst zu meiden, an sich selbst keine Leistungsanforderungen zu stellen, die doch ein Anstoß zur Entwicklung und Steigerung eigenen Könnens, persönlicher Qualifikation sein könnten.

Ebenso fragwürdig ist das Leistungskonkurrenzprinzip jedoch unter dem Aspekt der Sozialerziehung, der Erziehung zu gegenseitiger Hilfe, zur Kooperationsfähigkeit und Solidarität, zur Sensibilisierung für die Situation der jeweils anderen, insbesondere der in irgendeinem Sinne Schwächeren, Benachteiligten, derer, die sich in ungünstigerer Lernausgangssituation befinden.

Ich ziehe aus diesen Überlegungen folgende Konsequenz: Das vorwiegend individualistisch-wettbewerbsorientierte Leistungsverständnis sollte in unseren Schulen durch einen Leistungsbegriff ersetzt, mindestens nachdrücklich ergänzt werden, der an der Lösung *gemeinsamer Aufgaben* und am Prinzip der *Solidarität einer lernenden Gruppe* orientiert ist: Lernen und Leisten müssen häufiger als es bisher *auch* in vielen Grundschulen geschieht in Gruppen vollzogen werden. Die individuelle Leistung wird dann immer auch an ihrem Beitrag zur Lösung *gemeinsamer Aufgaben* gemessen und zugleich an ihrem Beitrag zum Lernfortschritt *aller* Mitglieder einer Gruppe: Anderen helfen zu können; einen methodischen Schritt einer Problemlösung so zu erklären, dass alle ihn mitvollziehen können; Kritik üben zu können, ohne zu dominieren, vielmehr als produktiven Beitrag zur gemeinsamen Bewältigung eines Problems - solche und ähnliche Fähigkeiten würden damit als hochrangige Kriterien der Leistungsbeurteilung Anerkennung finden. Denn es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass es sich hier um sehr anspruchsvolle Leistungen und Leistungsforderungen handelt.

Viertens: Eine weitere Konsequenz aus den vorher skizzierten pädagogischen Zielvorstellungen klang im Vorangehenden schon an: Die bisherigen Kriterien der Erziehung zur Leistung und Leistungsmotivation sowie der Leistungsbeurteilung in unseren Schulen sind vielfach schematisch und unpräzise.

Ich möchte dieses Defizit durch ein Beispiel aus dem Grundschulunterricht verdeutlichen: Was wissen wir eigentlich, wenn wir im Zeugnis eines Schülers der 3. oder 4., 5. oder 6. Klasse feststellen, seine Leistungen im Sach- und Sozialkunde-Unterricht bzw. der "Welterkundung" seien "gut"?

Fassen wir den naturwissenschaftlich-technischen Aspekt dieses Unterrichtsbereichs ins Auge:

Heißt dieses "gut", dass der Schüler ein bestimmtes Wissenspensum bei schriftlichen oder mündlichen Prüfungen wiedergeben oder im Zuge seiner Beteiligung am Unterrichtsprozess unter Beweis stellen konnte? Heißt es, dass er bestimmte Fähigkeiten bei der Inangriffnahme elementarer, naturwissenschaftlich-technischer Fragestellungen gezeigt hat, etwa die Fähigkeit, sachbezogene Vermutungen zu entwickeln (- also das, was auf wissenschaftlicher Ebene "Hypothesenbildung" genannt wird -) oder die Fähigkeit, eine kleine Versuchsanordnung zu entwerfen oder einen einfachen Versuch durchzuführen oder angemessene Schlussfolgerungen aus den Beobachtungen bei solchen Versuchen zu ziehen? Oder heißt es, dass er gelernt hat, Einsichten in naturwissenschaftliche Zusammenhänge, die er an einem oder einigen exemplarischen Fällen gewonnen hat, etwa über Zusammenhänge zwischen Reibung und Erhitzung oder über Hebelwirkungen usf., auf analoge Sachverhalte, ggf. in seinem außerschulischen Erfahrungsfeld, anzuwenden?

Wir erfahren durch unsere üblichen Schulzensuren nichts darüber, und wir wissen nicht, ob solche Differenzierungen für die beurteilende Lehrkraft überhaupt bei ihrer Urteilsbildung eine Rolle gespielt haben oder nicht und mit welchen Gewichten solche Einzelaspekte ggf. in die Gesamtzensur eingegangen sind.

Fünftens: Den vierten Gesichtspunkt zur notwendigen Revision des Leistungsprinzips, den ich hier hervorhebe, kann man durch eine knappe Formel kennzeichnen: "*Leistungsbeurteilung als Lernhilfe*". Das bedeutet: Leistungsanspruch und Leistungsbeurteilung werden als *Hilfen im Lernprozess* von Schülerinnen und Schülern und von lernenden Gruppen unter dem Gesichtspunkt der Befähigung zur Selbständigkeit und zur Selbstbeurteilung verstanden. Leistungsbeurteilung hat dann vor allem den Sinn, dem oder den Lernenden Rückmeldungen zu geben während ihres Lernprozesses:

- Wie weit bin ich jetzt eigentlich?
- Beherrschen wir diesen Schritt in einem größeren Lernzusammenhang schon?
- Muss ich, müssen wir noch einmal ein Stück des bisher versuchten Lernweges zurückgehen?
- Woran liegt es, dass ich hier nicht weiterkomme? usw.

Differenzierte Leistungsbeurteilung soll also nicht erst am Ende eines angestrebten Lernprozesses zum Zuge kommen, sozusagen als "Offenbarungseid" in Form einer Klassenarbeit oder einer mündlichen Prüfung, und Leistungsbeurteilung erfolgt nicht als fremde Endkontrolle, sondern als *Moment im Lernprozess*, als *Lernhilfe*.

Damit gewönne die Leistungsbeurteilung nun auch einen neuen Sinn für den Lehrenden: Das Ergebnis der schrittweisen Leistungsbeurteilung der Schüler wäre gleichzeitig immer eine Kontrolle der Qualität des vom Lehrer erteilten oder organisierten Unterrichts. Der Lehrer/die Lehrerin erfährt aus solcher Leistungsbeurteilung *im Prozess*, wo er/sie Hilfen bieten, steuernd eingreifen, zusätzliche Anregungen geben muss, wo in seine Unterrichtsplanung oder -durchführung falsche Voraussetzungen eingegangen sind, wo Unterforderungen oder Überforderungen vorliegen usw. Dass schließlich auch die Eltern durch eine solche, in die Lernprozesse kontinuierlich eingehende Leistungsbeurteilung als helfende Rückmeldung erstens ein differenziertes und vielleicht oft entschieden verändertes Verständnis vom Sinn der schulischen Leistungsansprüche und zweitens eine detailliertere Information über den Lernprozess ihrer Kinder und ggf. notwendige Lernhilfen erhalten könnten, liegt auf der Hand.

Sechstens: Implizit steckt in allen bisher angeschnittenen Aspekten einer Revision des Leistungsverständnisses, der Erziehung zur Leistungsmotivation für alle Kinder, der Ermöglichung von Lernerfolg, von Könnenserfahrungen und damit von Leistungsfreude immer schon folgende Konsequenz: Die Organisation und Gestaltung des Unterrichts muss *überprüfbar* - primär: *schulintern* überprüfbar - den skizzierten Zielsetzungen und Bedingungen einer neu verstandenen Erziehung zur Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft entsprechen. Das setzt einen inhaltlich und methodisch sehr qualifizierten, reich differenzierten Unterricht voraus. Diese Voraussetzung aber ist selbstverständlich an ein entsprechend differenziertes Verständnis des Leistungsproblems bei den Lehrerinnen und Lehrern gebunden. Daraus müssten Konsequenzen für die Lehrerbildung und die Lehrerfortbildung gezogen werden.

Schluss

Alle Kolleginnen und Kollegen, Schulpraktikerinnen und -praktiker, in der Schulverwaltung und in der Schulpolitik tätigen Personen sowie Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die bisher in Berlin, in Brandenburg und in anderen Bundesländern in der sechsjährigen Grundschule oder für sie gearbeitet haben, sollten sich weiterhin entschieden für diese Grundstufe eines demokratischen Schulwesens einsetzen und sie durch Sicherung und Steigerung ihrer pädagogischen Qualität, also durch konsequente, kurz-, mittel- und langfristige Schulentwicklungsarbeit vor Ort rechtfertigen. Das Bewusstsein, dass wir uns mit solchem Engagement in guter internationaler Gesellschaft bewegen, kann dabei stützend wirken, gerade angesichts der Tatsache, dass wir Reformen uns in Deutschland bereits wieder einmal auch in diesem pädagogischen Arbeitsfeld mit Stagnationstendenzen konfrontiert sehen und sogar erheblichem Gegenwind ausgesetzt sind.

Anmerkungen

¹ Jochen Riege: Die sechsjährige Grundschule. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Gestalt aus pädagogischer und politischer Perspektive. Frankfurt/M. 1995.

² Vgl. zur damaligen Diskussionslage die Beiträge in dem von Ernst Rösner herausgegebenen Sammelband "Sechsjährige Grundschule - Qualität und Chancen eines Reformmodells". Essen 1994. Die meisten Beiträge dieses Buches sind nach wie vor aktuell.

³ Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. Hrsg. vom Senator für Bildung und Wissenschaft, Referat Öffentlichkeitsarbeit, Bremen 1993, S. 33.

⁴ Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Krefeld, Berlin 1995.

⁵ Ich habe drei Jahre lange in dieser Kommission mitgearbeitet. Rau hatte auf der Gründungssitzung der Kommission betont, er halte es für bedauerlich, dass es seit der Auflösung des deutschen Bildungsrates 1975 keine vergleichbare Expertenkommission mit analogem Auftrag mehr gegeben habe. Der Deutsche Bildungsrat war ja ein länderübergreifendes Gremium gewesen, das Vorschläge für die Weiterentwicklung des Bildungswesens in allen Ländern der damaligen Bundesrepublik entwickeln sollte.

⁶ Vgl. Anm. 4, S. 239/240

⁷ Vgl. Rudolf Schmitt u. a.: Grundschule in Europa - Europa in der Grundschule. Frankfurt/M. 1992 und Peter Heyer/Renate Valtin: Die sechsjährige Grundschule in Berlin. Frankfurt/M. 1991, bes. S. 18 ff. - Vgl. auch die Angaben in den Studien über die Bildungssysteme in neun europäischen Ländern und der Türkei in dem von Oskar Anweiler und Koautoren verfassten Buch "Bildungssysteme in Europa". 4. völlig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel 1996.

⁸ Jürgen Baumert, Rainer Lehmann u. a.: TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997. - Vgl. dazu die Beiträge in dem Sammelband "Was leisten Leistungsvergleiche (nicht)?" Hrsg. vom Bildungs- und Förderungswerk der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, verantwortlich: Marianne Demmer. Frankfurt/M. 2000.

⁹ Vgl. dazu u. a.: Gabriele Faust-Siehl, Ariane Garlichs, Jörg Ramseger, Hermann Schwarz, Ute Warm: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Ein Projekt des Grundschulverbandes Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband e. V. unter Mitarbeit von Klaus Klemm. Rowohlt-Taschenbuch, Hamburg 1996.

¹⁰ Vgl. das in Anm. 9 genannte Buch, S. 63 - 75. Aus der umfangreichen Literatur zu diesem Aufgabenbereich der 4- wie der 6-jährigen Grundschule seien hier noch folgende Texte genannt: W. Klafki: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: R. Lauterbach u. a. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel 1992, S. 11 - 31. - Ludwig Duncker, Walter Popp: Kind und Schule. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim/München 1994. - Astrid Kaiser: Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Hohengehren 1995 (mit ausführlichem Literaturverzeichnis). - Dies.: Praxisbuch handelnder Sachunterricht. Hohengehren 1998.

¹¹ Vgl. u. a.: W. Klafki: Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung. In: Kunst und Unterricht, H. 176, Oktober 1993, S. 28/29.

¹² Vgl. dazu vom Verf. "Braucht eine ‚gute Schule‘ einen neuen Unterrichtsbereich L E R (Lebensgestaltung - Religion - Ethik)" in: Karl E. Grözinger, Burkhard Gladigow, Hartmut Zinser (Hrsg.): Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. L E R - Ethik - Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft. Berlin 1999; S. 197 - 209. (Geringfügig gekürzte Fassung in "Schulmagazin 5 bis 10", H. 7 - 8/1999, S. 4 - 9).

¹³ Vgl. dazu W. Klafki: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel 1996, S. 209 - 247. - Ders.: Gesellschaftliche, bildungspolitische

und pädagogische Implikationen zum Problembereich Leistung und Leistungsanspruch. In: Eckhardt Preuß, Ulrike Itze, Herbert Ulonska (Hrsg.): Lernen und Leisten in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1999, S. 45 - 66.

¹⁴ Das zeigt sich z. B. daran, dass in den letzten Jahren bereits wieder restaurative Gegenbestrebungen beobachtbar sind, so etwa in Hessen, wo vom 3. Schuljahr ab wieder die einstigen "Kopfnoten" erteilt werden müssen und schon im 2. Schuljahr zulässig werden sollen, die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Schularten ab Klasse 8 reduziert, die bisher schulart-übergreifenden Rahmenrichtlinien aufgehoben und durch deutlich unterschiedliche Lehrpläne ersetzt werden sowie das Zentralabitur verbindlich werden soll.

¹⁵ Vgl. Silvia Iris Lübke: Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Opladen 1996. - Eiko Jürgens: Leistung und Beurteilung in der Schule - Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. 3.Aufl. Sankt Augustin 1997.