



Universität Potsdam

Diether Hopf

Erinnerung an vergessene Befunde der empirischen Schulforschung zum Übergang auf die Sekundarstufe

first published in:

Grundlegung von Bildung in der Grundschule von heute : Potsdam, 05. - 07.06.1997 ; Konferenzbeiträge. - Potsdam : Univ., 1997. - 324 S. : graph. Darst. - (Potsdamer Studien zur Grundschulforschung ; 20). - Kongress: Grundlegung von Bildung in der Grundschule von heute ; (Potsdam) : 1997.06.05-07.

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 128

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3840/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-38406>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 128

Erinnerung an vergessene Befunde der empirischen Schulforschung zum Übergang auf die Sekundarstufe

Einleitung

Zwei Themen sollen uns hier beschäftigen. Beide sind für den Übergang auf die weiterführenden Schulen von Bedeutung. Sie beziehen sich auf Erkenntnisse, welche aus umfassenden und kompetent durchgeführten Forschungsarbeiten stammen, die aber weitgehend in Vergessenheit geraten sind. Die beiden Themen sind:

1. die Auswirkungen von Formen Offenen Unterrichts in der Grundschule auf die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den Auswirkungen anderer Unterrichtsformen; und
2. der Vergleich der Auswirkungen der 6jährigen gegenüber der 4jährigen Grundschule auf die Lernergebnisse.

Offener Unterricht in der Grundschule und die möglichen Konsequenzen für den Übergang an die weiterführenden Schulen

Das erste Thema ist insofern besonders aktuell, als sich - unbemerkt von der deutschen pädagogischen Öffentlichkeit - in diesem Jahr der Plowden Report zum 30. Mal jährt (vgl. Plowden, 1967; Belser et al., 1972). Dabei ist dieser Report mehr als alles andere die Initialzündung für die Entwicklung des Offenen Unterrichts nicht nur in England, sondern gerade auch in Deutschland, den USA etc. gewesen. Ich möchte die Gelegenheit nutzen, heute an die Urheberin dieser kleinen Revolution im Erziehungswesen zu erinnern, ohne sie wäre nicht denkbar, was sich hierzulande seither hinsichtlich der Freiarbeit, dem Spiel in der Grundschule, dem Offenen Unterricht, der Flexiblen Unterrichtsorganisation entwickelt hat.

Als der Plowden-Report erschien, war Open Education längst in vielen englischen Grundschulen und Klassen Realität, und es gab bereits intensive Erfahrungen damit. Ich selbst habe in jener Zeit meine erste, höchst eindrucksvolle Begegnung damit gehabt, als ich mich zwecks Datensammlung für meine Dissertation längere Zeit in England aufhielt und, durch einen Zufall, in Leicestershire in mehreren Grundschulen Open Education beobachten, mitmachen und diskutieren konnte. Der Plowden-Report hat die damalige Basisbewegung ins Rampenlicht gehoben, und eine breite Öffentlichkeit hat sich dieser Idee und Praxis angenommen. Euphorische Reaktionen standen dabei scharfen kritischen Äußerungen gegenüber, aber auch sorgfältige und einfühlsame Aufarbeitungen vorhandener Beobachtungen und Erfahrungen wurden

publiziert - ich erinnere besonders an das dreibändige Werk „Informal Schools in Britain Today“ von 1971, in dem u.a. auf eindrucksvolle Weise belegt wurde, ein wie anspruchsvolles Konzept diese Open Education darstellt, und wie sie von der Lehrerin oder dem Lehrer so etwas wie eine grundsätzliche Umorientierung der ganzen Person erfordert, es jedenfalls nicht genügt, bestimmte Techniken der Unterrichtsführung zu lernen und anzuwenden.

Die Zeit war dann reif für eine groß angelegte wissenschaftliche Bestandsaufnahme - die einzige ihrer Art -, die sich der Frage stellte, ob und in welcher Form und in welchem Maß sich die von Befürwortern wie Gegnern erhobenen Ansprüche der Open Education und die Einwände dagegen in der Realität spiegelten. Neville Bennett hat sich dieser Aufgabe gestellt und 1976 seine empirische Studie vorgelegt (deutsche Ausgabe 1980), die einer hochkarätigen kritischen - auch methodenkritischen - Diskussion standgehalten hat (vgl. Review Symposium, 1978).

Zunächst hat Bennett die verbreitete Vermutung, Offener Unterricht sei im damaligen England in etwa einem Drittel der Grundschulklassen die Normalform des Unterrichts, durch den empirischen Befund relativiert, daß nur ca. 9% der Lehrer sich selbst so einstufen. Das sind auch bis heute nicht mehr geworden, wie gelegentlichen Berichten im Times Educational Supplement zu entnehmen ist (kürzlich stand dort ein Artikel mit dem vielsagenden Titel: „Plowden's message is alive and well - in the universities“; TES vom 21.3.97, 25). In Westdeutschland gab es etwa zu derselben Zeit ähnlich überzogene Vorstellungen von der Verbreitung offener Unterrichtsformen, die ebenfalls auf einen Wert von ca. 5% nach unten korrigiert werden mußten (vgl. Hopf et al., 1980); allerdings ist eine genaue Beobachtung des Unterrichts nötig, um feststellen zu können, ob wesentliche Elemente dieses Unterrichtskonzeptes verwirklicht werden oder ob es sich in einer Umgruppierung von Tischen und Stühlen und anderen Äußerlichkeiten erschöpft.

Bennett hat aus seiner umfassenden und höchst differenziert vorgehenden Studie überwiegend ernüchternde Befunde berichtet, was die Open Education im Vergleich zum sogenannten traditionellen Unterricht angeht: Grosso modo führt Open Education zu signifikant niedrigeren Schulleistungen in allen untersuchten Fächern (im Mittel 4 Monate Rückstand in jedem der drei untersuchten Fächer). Offener Unterricht erfüllt aber auch einige andere an ihn gerichtete Erwartungen nicht: die Kinder schreiben dort keine kreativeren Aufsätze, sie sind nicht angstfreier u.v.a.m. Natürlich sind die Ergebnisse wesentlich differenzierter, als ich sie hier umreißen kann: Mädchen reagieren anders als Jungen, langsame Lerner anders als schnelle, je nach Persönlichkeitstyp gab es ebenfalls differentielle Effekte, viele andere Wechselwirkungen zwischen verschiedenen unabhängigen Variablen machen das Bild sehr komplex und interessant. Aber die genannten Hauptbefunde blieben so bestehen, wie ich sie wiedergegeben habe.

Es gab eine bedeutsame Ausnahme in dem Gesamtbild. Eine der Klassen, in denen eine entschiedene Form von Open Education praktiziert wurde - Bennett hatte

12, nicht nur 2 Typen von Unterricht voneinander unterschieden -, gehörte zu den leistungsstärksten der ganzen Stichprobe. Bennett hat sich, in guter Forschermanier, besonders dafür interessiert, wie dies herausfallende Ergebnis zustande kommen konnte, und hat dieser speziellen Klasse eine ergänzende Studie gewidmet. Das Resultat: Zusätzlich zu den Kriterien des Offenen Unterrichts fiel an dieser Klasse auf, daß der Unterricht sowohl in der Planung wie in der Durchführung sehr klar und bewußt durch die Lehrerin durchstrukturiert worden war. Sie hatte im Vergleich zu anderen Lehrern ausgeprägt klare Zielvorstellungen vor Augen, bereitete ihren Unterricht sehr sorgfältig vor und räumte den Kernfächern (Kulturtechniken) hinreichend Raum ein.

Der wesentliche Punkt: Im Regelfall führte Offener Unterricht zu niedrigeren Leistungen der Schüler. Es sei denn, die Lehrer legten ausdrücklich ein großes Gewicht auf Vorbereitung und Planung des Unterrichts, auf Struktur. Es sieht nach dieser Studie so aus, als seien im Durchschnitt die Lehrer nicht imstande, im Offenen Unterricht gleich gute Lernerfolge zu erzielen wie im stärker lehrerzentrierten, traditionellen Unterricht. Diesen Befund muß man zunächst so akzeptieren - um anderer Vorteile des Offenen Unterrichts willen, die dann aber auch eigens zu diskutieren und zu belegen wären. Wir kommen damit auf die Frage zurück, was wir als Grundbildung für die Grundschule definieren wollen.

6jährige versus 4jährige Grundschule

In der Diskussion um diese Frage wird, soweit ich sehe, ebenfalls ein wichtiger Forschungsbefund ausgeblendet, mit dem man sich auseinandersetzen muß, wenn es um dieses Thema geht. Ich möchte zuvor wiederum andeuten, welches meine eigene Position in dieser Frage ist: Ich habe von meinen frühesten Arbeiten an (Ende der 60er Jahre) immer versucht darauf hinzuwirken, daß Selektionsentscheidungen im Schulwesen so weit wie möglich nach hinten geschoben werden, also im Lebensalter der Schüler möglichst spät einsetzen. Der Hauptgrund bestand und besteht für mich darin, daß wir sehr genau wissen, daß die Auswahl beispielsweise von künftigen Gymnasiasten oder Realschülern oder Hauptschülern um so fehlerhafter und unzuverlässiger ist, je früher sie erfolgt. Allein schon aus diesem Grund habe ich mich von früh an für entwicklungsgerechte Schulformen eingesetzt, die den Kindern mehr Zeit zur Entfaltung geben als das herkömmlich übliche, dreigeteilte Sekundarschulsystem. Die 6-klassige Grundschule ist vom Konzept her eine solche Schule, die von der Struktur her entwicklungsgerecht ist, weil sie die folgenreiche Entscheidung des Übergangs auf die Sekundarschulen hinausschiebt.

Was vergessen wird, jedenfalls nicht explizit diskutiert wird in der immer wieder auflebenden Diskussion um die 6jährige Grundschule: Sie führt, nach allem, was wir wissen, zu deutlichen Minderleistungen bei den später ins Gymnasium übergehenden Schülern im Vergleich zur 4jährigen Grundschule. Dies ist das Ergebnis der einzigen

verfügbaren großen, multidimensionalen Schulleistungsstudie, die repräsentativ ist für alle Bundesländer Westdeutschlands und sich mit ca. 12.000 Schülern der 7. Klassen des Gymnasiums in allen Bundesländern befaßt hat. Die Ergebnisse sind deutlich:

Tabelle: Leistungsunterschiede und Unterschiede der Leistungsentwicklung zwischen Gymnasialschülern des 7. Schuljahres aus sechsjährigen und solchen aus vierjährigen Grundschulen plus zwei Jahre Gymnasium (N = 12.252 insgesamt)

			Englisch	Mathematik	Deutsch	N
Anfang des						
7. Schul- jahres	sechsjährige	M	38.8	38.0	49.5	1.049
	Grundschule	s	9.4	11.9	11.6	
<hr/>						
	vierjährige	M	52.6	47.1	54.8	11.203
	Grundschule	s	12.4	13.9	12.6	
<hr/>						
Ende des						
7. Schul- jahres	sechsjährige	M	42.0	40.9	39.7	1.049
	Grundschule	s	10.1	11.9	10.4	
<hr/>						
	vierjährige	M	53.9	46.0	44.5	11.203
	Grundschule	s	12.8	14.2	11.9	

(M = arithmetischer Mittelwert, s = Standardabweichung)

Nach: Roeder und Sang, 1991, 166.

Die Leistungen sind in Prozentpunktwerten angegeben. Die Rückstände zu Beginn der 7. Klasse des Gymnasiums sind bei Schülern, die aus einer 6jährigen Grundschule stammen, erheblich, wie man schon auf den ersten Blick erkennen kann. Sie betragen im Fach Englisch mehr als 1 Standardabweichung (SD), in Mathematik eine 3/4 SD und in Deutsch knapp 1/2 SD. Dies sind dramatisch zu nennende Rückstände. Am Ende der 7. Klasse waren die Unterschiede immer noch erheblich und betragen in Englisch etwa 1 SD, in Mathematik und in Deutsch 1/3 SD. Die Lernfortschritte waren in den Klassen mit Schülern aus der 6- bzw. 4jährigen Grundschule ungefähr gleich.

Roeder und Sang resümieren diesen Teil ihres lesenswerten Aufsatzes mit der Bemerkung, es wäre wohl „gegenwärtig eine Illusion zu glauben, die Mehrzahl der Lehrer sei imstande, in der heterogenen Lerngruppe optimale Lernbedingungen für alle Schüler zu schaffen“.

Schluß

Es ist durchaus denkbar, daß Schülerinnen und Schüler, die eine 6jährige Grundschule besuchen, in der zudem noch Offener Unterricht praktiziert wird, hinsichtlich der Entwicklung ihrer Lernergebnisse doppelt beeinträchtigt sind. Es sei denn, sie

treffen auf eine Lehrerin, welche durch planvolle Strukturierung die Stärken dieser Unterrichtsform - , die ja wie kaum eine andere erlaubt, die große Verschiedenheit von Kindern zu berücksichtigen -, nutzt.

Andererseits können sich die Grundschulen in Zeiten stark zurückgehender Schülerzahlen fast alles erlauben, die weiterführenden Schulen, gerade auch die Gymnasien, werden sich gleichwohl um jedes Kind besonders bemühen und ihre Auswahl nicht mehr entsprechend ihren tradierten Standards vornehmen, sondern sie werden sich in ihren Kriterien und in ihrem Unterricht den ankommenden Kindern anpassen. Dieser Mechanismus ist vielfach belegt. Insofern ist im Grunde die gegenwärtige Situation mit ihrem starken Schülerrückgang ideal für das Experimentieren mit und die Einführung von neuen Formen von Unterricht; man braucht kaum zu befürchten, daß die Kinder bei der Übergangsauslese Nachteile erleiden.

Um so schärfer rückt die Frage in den Mittelpunkt: Was eigentlich sollen die Kinder in der Grundschule lernen? Wozu sollen sie dort erzogen werden? Wie wichtig ist die Vermittlung solider Kenntnisse und Fertigkeiten, die kontinuierliche intellektuelle Herausforderung, das Abfordern von Konzentration und Anstrengung? Irgendwann sind zuverlässige Kenntnisse und Fertigkeiten sowie hochkomplexe Lernstrategien gefragt. Sie bilden sich nur in langen Lernjahren heran.

Literatur

- Bennett, N.: Teaching styles and pupil progress. London 1976, und: Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1976 (Deutsch: Unterrichtsstil und Schülerleistung. Stuttgart 1979).
Review Symposium on: Bennett, N.: Teaching Styles and Pupil Progress. In: American Educational Research Journal, Vol. 15, 1978, No. 1.
- Hopf, D.; Krappmann, L.; Scheerer, H.: Aktuelle Probleme der Grundschule. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Hrsg.), Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Stuttgart, und Reinbek bei Hamburg, 1980, 1113-1176.
- Informal Schools in Britain Today. Vol. 1: Curriculum, Vol. 2: Administration and Organisation, Vol. 3: Teachers and Classrooms. New York 1971/72.
- Plowden, Lady B. u. a.: Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education. London 1967. (Deutsch: Kinder, Schule, Elternhaus. Eine Untersuchung über das englische Primarschulwesen. Herausgegeben von Belser, H.; Roeder, P. M.; Thomas, H. Frankfurt/Main 1972.
- Roeder, P. M.; Sang, F.: Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden. In: Ztschr. f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie 23, Heft 2, 1991, 159-170.