

Faktencheck Grundschule

Mai 2018



Populäre Vorurteile und ihre Widerlegung

Fakten statt »Fake News« – Argumente statt Vorurteile

Schon die exemplarisch auf dem Titel dieser Broschüre aufgeführten Schlagzeilen aus Print- und Online-Medien zeigen: Empörung in Medien braucht heutzutage offensichtlich keinen realen Anlass mehr – oder einen nur vagen Bezug zur Realität.

Themen wie die Handschrift, die Rechtschreibung oder der »Absturz« in den Rankings der Testinstitute bedienen bestens kulturpessimistische Befürchtungen um die Bildung der nachfolgenden Generationen und ihre »Marktchancen«. Diese Befürchtungen verlangen keine Belege, sie halten sich auch gegen begründete empirische und pädagogische Einwände standhaft im kollektiven Bewusstsein.

Wie jede gesellschaftliche Einrichtung muss sich auch die Grundschule immer wieder hinterfragen (lassen). Es gibt gute und weniger gute Schulen, kompetente und engagierte Lehrerinnen und Lehrer, aber auch solche, die ihre Aufgabe nicht ernst genug nehmen. Rechenschaft über die eigene Arbeit und ihre Grundlagen zu geben, sollte im öffentlichen Dienst selbstverständlich sein. Auch Schulen und Lehrpersonen müssen sich mit externer Kritik auseinandersetzen. Konstruktiv wird diese Kritik aber nur, wenn sie sachkundig begründet ist. Pauschalurteile und Stammtischparolen bewirken das Gegenteil und sind schädlich für gelingende pädagogische Prozesse und vertrauensvolle Kommunikation zwischen Eltern und Schule.

Die damit ausgelöste negative Dynamik des öffentlichen Diskurses um Grundschularbeit bleibt auch deshalb stabil, weil die spezifische Expertise von Grundschullehrkräften – Fachleute zu sein für das Lernen von Kindern – zu wenig Anerkennung findet.

Die mangelnde Anerkennung der Professionalität von Grundschullehrerinnen und -lehrern suggeriert im Paket mit der öffentlichen und oberflächlichen Verbreitung von Plattitüden und Falschmeldungen letztlich, dass sich jeder, der früher einmal Schülerin oder Schüler war, zu entsprechenden Themen äußern und eine eigene Einschätzung über pädagogische und fachliche Entwicklungen abgeben kann. Jour-

nalisten, Politiker, Verbandsfunktionäre und auch Eltern, Großeltern und anderweitig von schulischer Bildung »Betroffene« erklären sich zu Experten in Grundschulfragen, ohne sich in jedem Fall fachkundig gemacht zu haben. Diese Haltung offenbart sich selbst in Fachdiskussionen, bei denen sich Akteure anderer Fachgebiete zu Wort melden, ohne ihren eigenen Laienstatus in spezifischen Fragen zu markieren. Das treibt dann Sumpflüten wie: Wer sich von seinen Schülerinnen und Schülern »duzen« lasse, dessen Kinder wiesen schlechtere Rechtschreibleistungen auf.

Zum Beispiel übersieht der Vorwurf, Grundschule mache Kinder zu »Versuchskaninchen« unbedachter und voreiliger »Experimente«, dass für die Überlegenheit der »alten« Methoden mitnichten empirische Belege vorliegen – welche auch nie gefordert wurden. Trotzdem spricht da niemand von »Experimenten«.

Kritik an Methoden der Grundschule kommt u. a. auch von (Verbands-) Vertretern aus den weiterführenden Schulen, im Wesentlichen aus dem Gymnasium. Damit wird schlichtweg die eigene Verantwortung für die veränderten Herausforderungen durch veränderte Entwicklungsbedingungen weggeschoben. Rechtschreibung z. B. ist – genau wie Lesen und Schreiben – keine Angelegenheit der Grundschule allein: Nach dem 4. Schuljahr sind diese Kompetenzen nicht »abgeschlossen«, das Lernen daran muss weitergehen.

Eine Gruppe von Eltern, die sich regelmäßig kritisch fordernd zu Wort meldet, wenn es um die Bildung ihrer Kinder geht, verhält sich schulpolitisch und pädagogisch erstaunlich konservativ. Alles, was in der eigenen Schulzeit erlebt wurde, verklärt sich anscheinend in der Rückschau. Neuerungen sind erst einmal verdächtig und könnten, so die Befürchtung, den Weg ins Gymnasium behindern.

Darf sich Grundschule angesichts solcher Empörungen nicht entwickeln? Im Gegenteil, sie muss es dringend, weil Grundschulkindern individuelle Begleitung beim Lernen brauchen! Dies Eltern begreiflich

zu machen verlangt eine intensivere Kommunikation über notwendige und sinnvolle Veränderungen.

Pädagogik hat immer mit dem Menschenbild zu tun, an dem sie sich orientiert. Darum werden Diskussionen über Einzelfragen wie Handschrift, Kopfrechnen oder Rechtschreibung so schnell prinzipiell – und Alternativen zum Gewohnten erscheinen bedrohlich.

Immer wieder aufkeimende Forderungen nach »mehr Frontalunterricht«, »mehr Vergleichstests«, nach »Schönschreiben« oder »mehr Noten« sind deutliche Anzeichen für das Aufkommen einer »konservativen Revolution« (Alexander Dobrindt) auch in Bildungspolitik und Pädagogik.

Solche Forderungen offenbaren jedoch, dass die Kritiker tatsächlich keine Kenntnis vom Alltag in den Klassenzimmern haben – und ihnen überdies wissenschaftliche Expertise gleichgültig ist.

Populistisches Geplänkel wird auf dem Rücken der Kinder ausgetragen, aber auch zulasten der Kolleginnen und Kollegen in den Schulen. Denn Vorurteile, Mythen und Fehlschlüsse verleiten zuweilen die bildungspolitisch Verantwortlichen dazu, möglichst schnell »Entschlossenheit im Handeln« zu demonstrieren, »Maßnahmenpakete« zu schnüren, und »Masterpläne« zu entwerfen. Das zeigt dann eher fragwürdigen Dilettantismus und Schaufensterpolitik als verantwortungsvolle und unterstützende Handlungsstrategien.

Über Methoden kann man streiten. Wenn die Debatte aber konstruktiv sein soll, dann müssen Fakten die Grundlage bilden und die Wirklichkeit in den Schulen – nicht tradierte Vorurteile und Mythen gegenüber Grundschule und ihren Lehrerinnen und Lehrern.

Erziehung und Unterricht sind in ihren Wirkungen immer von so vielen (Rand-)Bedingungen abhängig, dass keine Methode ganz allgemeingültig erfolgreich sein könnte. Pädagogik und Didaktik wirken eben nicht wie technische Instrumente. In diesem Sinne gibt es keine »Rezepte« und keine uniforme Schul- und Unterrichtspraxis, deshalb finden sich selbstverständlich auch Anlässe für Kritik. Diese entzündet sich besonders gerne am Ungewohnten, am Neuen: An der »Mengenlehre« Ende der 1960er Jahre, an Sexualerziehung und Gesamtschule in den 1970ern, an »Inklusion« heute.

Ganz ähnlich ist das beim Umgang mit Ergebnissen erziehungswissenschaftlicher Forschungen:

- Forschung wird selektiv wahrgenommen oder gar instrumentalisiert, indem man sich einzelne Studien herauspicks, deren Ergebnisse in das eigene Argumentationsmuster passen.
- Es wird übersehen, dass einzelne Studien immer ausschnitthaft sind: je nach konkreter Fragestellung, nach Stichprobe (Alter!), nach eingesetzten Instrumenten usw.
- Es wird meist nur auf Durchschnittswerte geschaut und kleine Differenzen zwischen Programmen, Methoden oder Regionen werden hochstilisiert – aber die jeweils starken Streuungen innerhalb eines Programms werden vielfach übersehen.
- Oft erfolgt ein nur oberflächlicher Blick auf die bloßen »Ligatabelle« der Bildungsvergleiche, und daraus werden dann generalisierende Aussagen abgeleitet wie »Land X in Rechtschreibleistungen von Platz 4 auf Platz 13 abgesackt!«

Mit der vorliegenden Broschüre geht es dem Grundschulverband um die Versachlichung der Diskussion zu gesellschaftlich relevanten und sichtbaren Themen der Grundschulbildung – und um die eigentlich ausschlaggebende Frage danach, was Grundschulkindern heute wirklich brauchen.

Der Grundschulverband ist Anwalt für die Bildungsansprüche von Grundschulkindern. Darum wissen wir: Gute Leistungen brauchen nicht noch mehr Noten, noch mehr Tests usw., sondern mehr Zeit für die Lehrkräfte, weiterführende Rückmeldungen an Kinder und Eltern zu geben.

Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich von Bildungspolitik und -verwaltung im Stich gelassen, wenn diese auf populistische Vorwürfe reagieren und z. B. Methoden verbieten wollen, die Situation in den Schulen aber beständig schwieriger wird und Unterstützung ausbleibt.

Der Grundschulverband denkt Schule von den Kindern her. Und weil Kinder und Gesellschaft ständig in Bewegung und in Entwicklung sind, können auch Schulen nichts Statisches sein. Weil das so ist, muss sich auch die Politik bewegen und Schulen dabei unterstützen, auf diese neuen Herausforderungen zu reagieren.

Vorurteil:

Mehr Tests steigern die Leistungen von Schülern, Lehrern, Ländern

Vergleichende Leistungstests sind zentrales Element einer wettbewerbsorientierten Reform des Bildungswesens. Diese sog. »Output«-Steuerung fordert präzise definierte Lernziele (»Bildungsstandards«) und die Überprüfung der erreichten Kompetenzen mithilfe von standardisierten Tests. Damit werden drei Hoffnungen verbunden:

- Die Wirkungen konkreter Reformmaßnahmen und der Erfolg des Bildungssystems insgesamt sollen transparenter und besser kontrolliert werden können.
- Lehrkräfte und Schulen sollen durch den Vergleich und den Wettbewerb untereinander die Qualität ihrer Arbeit verbessern.
- Die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler soll diagnostisch besser erfasst und dann auch besser gefördert werden können.

Aber lassen sich diese Versprechen dadurch einlösen, dass mehr getestet wird?

>> Keine positiven Auswirkungen bei internationalen Ländervergleichen

Beim internationalen IEA-Lesevergleich 1991 lagen die Viertklässler in West- und Ost-Deutschland im Mittelfeld. Zehn Jahre später, bei der ersten IGLU-Lesestudie 2001, gehörte das vereinigte Deutschland zum obersten Leistungsviertel – obwohl es in diesen zehn Jahren im Grundschulbereich keine innerdeutschen und keine länderübergreifenden Vergleiche mit standardisierten Tests gab. Internationale Vergleiche mit standardisierten Tests und die jährlichen VerA-Tests in dritten Klassen wurden erst danach eingeführt. Wieder zehn Jahre später, bei IGLU 2011, lag die deutsche Grundschule nur noch im oberen Mittelfeld, bei im Wesentlichen unverändertem Punktwert (Bos u. a. 2012, 97). Beim innerdeutschen IQB-Bildungstrend (2011 bis 2016) wurde sogar ein

leichter Rückgang der Leseleistungen von 500 auf 493 Punkte festgestellt (Stanat u. a. 2017, 158).

Zudem haben sich in den testfreudigen Bildungssystemen England, Niederlande, Schweden und USA bei IGLU die Leistungen von 2001 bis 2011 in ganz unterschiedlichen Richtungen entwickelt (Bos u. a. 2012, 101). Ähnlich divergent ist die Entwicklung in verschiedenen Provinzen Kanadas mit systematischen Testprogrammen. Vergleiche von stärker bzw. schwächer testorientierten Bundesstaaten in den USA ergeben sogar eher Nachteile für diejenigen Systeme, die auf »High-Stakes Testing« setzten (Brügelmann 2015, 92, 104).

>> Keine nachweisbaren Verbesserungen durch regelmäßige Tests auf Schul-Ebene

Die Rückmeldung von Lernständen in standardisierter Form wird auch als wesentlicher Impuls für die Verbesserung von Unterricht propagiert und hat in Hamburg zu einem Programm regelmäßiger Leistungstests auf verschiedenen Jahrgangsstufen geführt. Zwar haben sich die Hamburger Schulen im IQB-Grundschultrend von 2011 bis 2016 – anders als etwa im benachbarten Stadtstaat Bremen – verbessert. Abgesehen von der günstigeren Zusammensetzung der Schülerschaft (weniger Armut, Arbeitslosigkeit, Schwächen in der Schulsprache usw.) kann das aber auch daran liegen, dass Hamburg wesentlich mehr in die Arbeit der Grundschulen investiert als Bremen und andere Bundesländer. Außerdem wurde über viele Jahre ein differenziertes System umfangreicher Fördermaßnahmen in den Bereichen Sprache bzw. Lesen und Schreiben aufgebaut. Dafür, dass positive Leistungsentwicklungen nicht von regelmäßiger Testkontrolle abhängig sind, spricht auch, dass die weniger stark testorientierten Bundesländer Berlin, Hessen und Schleswig-Holstein im Lesen ebenfalls deutliche Zugewinne erzielten (Stanat u. a. 2017,

159). Auch die Schul- und Unterrichtsentwicklung profitiert nicht wie erwartet von der Rückmeldung der Testergebnisse an Lehrerinnen und Lehrer (Böttcher 2013; Richter u. a. 2014). Es besteht sogar die Gefahr, dass der Unterricht zunehmend durch Inhalte und Aufgabenformate bestimmt wird, die gut zu testen sind (Herzog 2013, 73 ff).

»» Lerndiagnostisch können Tests das Lehrerurteil nicht ersetzen

Eine Standardisierung von Aufgaben wird auch damit begründet, dass das Lehrerurteil bekanntermaßen fehleranfällig ist (vgl. Faktencheck »Noten«). Für Tests als Alternative werden folgende Vorteile ins Feld geführt:

- Erhebung und Auswertung sind unabhängig von den beteiligten Personen.
- Anforderungen sind für andere berechenbar und die Bewertungen durchsichtig.
- Die Maßstäbe und Ergebnisse werden durch Bezug auf Normstichproben über die Lerngruppe hinaus vergleichbar.

Andererseits folgen aus der Standardisierung der Tests zwangsläufig auch Schwächen im Vergleich zu einer begleitenden Lernbeobachtung (Brügelmann 2015, 51 ff., 120 ff.):

- Durch die punktuelle Erhebung sind die Leistungen stärker form- und situationsabhängig.
- Jeder Test erfasst nur kleine Ausschnitte aus dem Kompetenzspektrum eines Faches, und das für die Standardisierung übliche Format (»Papier und Bleistift«, Multiple-Choice-Verfahren) erlaubt nur bestimmte Aufgabentypen.

- In der Leistung wirken verschiedene Teilkompetenzen zusammen (bei Sachaufgaben z.B. neben der Mathematik Weltwissen, Lesefertigkeit, Konzentrationsfähigkeit), sodass Ergebnisse sich nicht eindeutig einer Teilkompetenz zuordnen lassen.
- Um der Objektivität willen konzentriert sich die Auswertung auf die Leistungsoberfläche (falsch vs. richtig), Lösungen und Fehler sind aber mehrdeutig im Blick auf die beteiligten/fehlenden Kompetenzen.
- Die künstliche Testsituation (zusätzlich unter Zeitdruck) erlaubt keine direkte Übertragung auf Alltagssituationen.
- Meist sind die individuellen Lernvoraussetzungen nicht bekannt, ohne die der Lernfortschritt nicht fair beurteilt werden kann, zumal fachlich wie sozial schwächere Schulkinder in Testsituationen eher noch schwächer abschneiden.

Fazit: Auch Testergebnisse sind interpretationsbedürftig, d.h. auf die diagnostische Kompetenz und das konkrete Hintergrundwissen der Lehrperson angewiesen.

Der Außenblick vermittelt nur eine andere, keine bessere Sicht auf das Lernen der Kinder. So zeigt auch das schon über mehrere Jahrzehnte laufende National Assessment of Educational Performance in den USA, dass sich die Leistungssituation im Lesen trotz ständiger Tests nicht verbessert hat (Rampey u. a. 2009).

Literatur

Böttcher, W. (2013): Das Monitoring-Paradigma – Eine Kritik der deutschen Schulreform. In: Empirische Pädagogik, 27. Jg., H. 4, 5-21.

Bos, W. u. a. (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster u. a.

Brügelmann, H. (2015): Vermessene Schulen – standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA & Co. Beltz: Weinheim/ Basel.

Herzog, W. (2013): Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Kohlhammer: Stuttgart.

Rampey, B. D. et al. (2009): NAEP 2008 trends in academic progress. Washington D.C.: U. S. Department of Education: Washington, D. C.

Richter, D. u. a. (2014): Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten: Zusammenhänge zu Veränderungen im Unterricht und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., H. 2, 225-244.

Stanat, P. u. a. (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Waxmann: Münster/ New York.

Vorurteil:



Zeugnisse ohne Noten sind ein Angriff auf das Leistungsprinzip



In Zeugnissen werden Leistungen von Schülerinnen und Schülern spätestens seit dem 19. Jahrhundert durch Ziffernnoten ausgewiesen. Gesellschaftspolitisch war die Vergabe von Berechtigungen »nach Leistung« ein großer Fortschritt gegenüber dem Erwerb beruflicher und sozialer Positionen allein durch Herkunft. Auch in aktuellen Umfragen spricht sich die Mehrheit der Bevölkerung dafür aus, an der traditionellen Benotung von 1 bis 6 festzuhalten. Auch viele Eltern und Kinder setzen auf die angebliche Objektivität und Vergleichbarkeit.

Auf der anderen Seite stehen Befunde der Forschung, die die behaupteten Vorteile von Noten nachdrücklich in Frage stellen – schon 1971 von Ingenkamp in einem Sammelband unter dem Titel »Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung« zusammengefasst und inzwischen vielfach bestätigt (vgl. zuletzt Arbeitsgruppe Primarstufe 2006/2014; Faber/Billmann-Mahecha 2010). Im Einzelnen:

›› Noten fördern Leistung nicht

Schülerinnen und Schüler brauchen keine Noten, um zum Lernen motiviert zu werden. Internationale Leistungsstudien wie PISA zeigen keine Vorteile für Schulsysteme, die früh benoten. Auch Schulversuche in Deutschland und vor allem die Leistungserfolge von Reformschulen ohne Noten zeigen, dass eine sekundäre Motivation nicht erforderlich ist, um die Anstrengungsbereitschaft von Schulkindern aufrechtzuerhalten. Es besteht im Gegenteil die Gefahr, dass sie sich vom Fremdurteil abhängig machen. So lernen sie nicht, sich um der Sache willen anzustrengen, sich selbst Ziele zu setzen und ihre eigene Leistung realistisch einzuschätzen.

›› Noten sind informationsarm

Behauptet wird, man brauche Noten, um zu wissen, was ein Kind (nicht) kann. Aber Noten fassen in den Ziffern sehr unterschiedliche Leistungsaspekte zusammen: in Mathematik zum Beispiel Arithmetik, Sachrechnen, Geometrie. Hinter derselben Note können sich also sehr verschiedene Kompetenzprofile verbergen. Dieselbe Note kann sogar für ganz unterschiedliche Leistungsniveaus stehen: eine »3« zum Beispiel für einen sprachbegabten Schüler, der wenig getan hat, sein Potenzial auszuschöpfen, aber ebenso für eine erfolgreich lernende Migrantin, die in wenigen Jahren große Fortschritte im Deutschen gemacht hat. Noten sind also in der Sache nicht aussagekräftig und deshalb auch nicht hilfreich für die Planung der Förderung.

›› Noten sind nicht vergleichbar

Die Bewertung orientiert sich in der Regel an der Leistungsverteilung in der aktuellen Bezugsgruppe. Wechselt ein Kind die Klasse, können sich seine Noten schon allein dadurch verbessern oder verschlechtern. Daraus folgt:

›› Die Beurteilung durch Noten ist nicht fair

Im Rahmen allgemeiner Bildung ist »Leistung«, was jemand unter gegebenen Bedingungen aus seinen persönlichen Möglichkeiten macht. Noten beurteilen Lernerfolge aber im Vergleich mit anderen. Damit berücksichtigen sie nicht die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder: Schon am Schulanfang beträgt die Spanne etwa drei Entwicklungsjahre, bezogen auf ein Durchschnittskind. Auch als Kriterium für eine faire Auslese am Ende der vierten Klasse sind sie nicht geeignet, da ihre prognostische

Kraft zu gering, d.h. die Fehlerquote bei einer Zuweisung nach Noten zu den verschiedenen Schulformen zu groß ist.

>> Die Vergabe von Noten ist nicht objektiv

Die Notenziffern – zum Teil mit zwei Stellen hinter dem Komma – suggerieren Präzision. Ihre Entstehung hängt aber in hohem Maße von der Lehrperson ab. Beurteilungskriterien werden von verschiedenen Lehrkräften unterschiedlich gewichtet – selbst in Mathematik, wenn der eine das richtige Ergebnis, die andere den Lösungsweg höher bewertet, oder in den Sachfächern, wenn die sprachliche Form im Verhältnis zum sachlichen Gehalt unterschiedlich gewichtet wird. Schon ein Lehrerwechsel führt oft zu Notensprüngen – bei unveränderter Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Und selbst dieselbe Lehrperson bewertet dieselbe Leistung zu verschiedenen Zeitpunkten oft unterschiedlich.

Fazit: Noten werden den Erwartungen, die mit den präzise wirkenden Ziffern verknüpft werden, nicht gerecht. Sie erzeugen eine irreführende Scheinklarheit. Damit entziehen sie die Beurteilung und ihre Umstände einer kritischen Diskussion. Vor allem aber helfen sie nicht bei der Lernplanung und bei Überlegungen zur Überwindung von individuellen Schwierigkeiten. Darum ist die Suche nach Alternativen notwendig, die den Leistungen der Kinder eher gerecht werden:

Standardisierte Tests versprechen Objektivität und Vergleichbarkeit. Der Preis ist, dass die Ergebnisse fehleranfällig sind, da es sich um nur punktuelle Messungen handelt. Zudem kann die Lösung einer Aufgabe auf unterschiedlichen Wegen zustande gekommen sein. Für die Interpretation dieser Mehr-

deutigkeit bleibt das professionelle Urteil unverzichtbar. Tests sollten Lernbeobachtungen zwar ergänzen, können sie und das Lehrerurteil aber nicht ersetzen (vgl. Faktencheck »Mehr Tests steigern die Leistungen von Schülern, Lehrern, Ländern«).

Entwicklungsberichte beschreiben die Leistungen des Kindes und seine Entwicklung differenzierter als Tests, bleiben aber wie Noten von der Sicht der Lehrperson abhängig. Für Kinder und Außenstehende sind die gewählten Formulierungen nicht immer verständlich. Deren Bedeutung ist nur im Dialog aller Beteiligten klärbar.

Kompetenzraster können die Wahrnehmung der Lehrperson stärker ausrichten und orientieren ihr Urteil auf die zu erreichenden Lernziele statt auf die Bezugsgruppe. Ihre Auffächerung auf eine Vielzahl von Teilleistungen verliert aber leicht das Kind als Person und vor allem seine Entwicklung aus dem Blick. Und sie bleibt ein Urteil »von oben«.

Eine »pädagogische Leistungskultur« (Bartnitzky u. a. 2005 ff.) fordert deshalb Mehrperspektivität und Dialog. **Lerngespräche** können die Abhängigkeit von der subjektiven Wahrnehmung einzelner Personen aufheben. Darüber hinaus ermöglicht eine gemeinsame Bewertung von Fortschritten und Schwierigkeiten im Austausch von Lehrperson, Kind und Eltern eine soziale Kontrolle der Beurteilungen und eine gemeinsame Verpflichtung auf die nächsten Schritte. Vor allem nimmt die Einbeziehung der Kinder in die Gespräche ihre Sicht ernst und hilft, ihre Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zu entwickeln.

Literatur

Arbeitsgruppe Primarstufe (2014): Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise. Grundschulverband e.V.: Frankfurt (1. Aufl. 2006). Kurzfassung unter: www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/Publikationen/Mitgliederbaende/NEU_KURZ_Expertise_.pdf

Bartnitzky, H. u. a. (Hrsg.) (2005/2006/2007): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1/2 und Klasse 3/4.

Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119/121/124. Grundschulverband: Frankfurt.

Grundschule aktuell, H. 129 (2015): Kinder/n zeigen, was sie können. Zum Umgang mit Leistungen.

Faber, G./ Billmann-Mahecha, E. (2010): Notengebung im Spiegel wissenschaftlicher Untersuchungen. Probleme, Erfordernisse und Möglichkeiten aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Lernchancen, 13. Jg., H. 74, 30–33.

Vorurteil:



Mehr Hausaufgaben fördern das Lernen und steigern die Leistung



Die (unzulängliche) Erledigung der Hausaufgaben zählt zu den häufigsten Konfliktpunkten zwischen Eltern und Kindern. Dennoch können sich die meisten eine Schule ohne Hausaufgaben nicht vorstellen. Schaut man sich die Forschung zum tatsächlichen Nutzen von Hausaufgaben an, ergibt sich ein zum Teil widersprüchliches Bild (vgl. die Überblicke in Trautwein 2007, Kap. 1; Flunger u. a. 2015, Kap. 1; Himmelrath 2015, Kap. 2).

>> Grundschul Kinder und leistungsschwache Schüler/innen profitieren weniger

Hattie (2013, 276 ff.) hat zwar *im Durchschnitt* einen kleinen positiven Effekt zugunsten der Hausaufgaben errechnet – allerdings mit großen Unterschieden zwischen den Studien. Im Durchschnitt profitieren ältere und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler mehr als Grundschul Kinder und als leistungsschwache Kinder. Als eher wirksam haben sich dabei regelmäßige und kürzere Hausaufgaben erwiesen so wie Aufgaben, die sich auf die Festigung des im Unterricht erarbeiteten Stoffes (Vokabeln, 1x1 usw.) beziehen. Viel hängt aber auch davon ab, wie Lehrkräfte mit den Hausaufgaben umgehen. Ohne dass die Hausaufgaben in der Schule nachgesehen und ihre Ergebnisse im Unterricht wieder aufgenommen werden, nutzen sie wenig.

>> Hausaufgaben öffnen die soziale Schere

Dieser kurze Überblick über die Befunde aus Großstudien mit standardisierten Tests steht und fällt mit der Klausel »im Durchschnitt«. Vor allem geht Hatties Auswertung auf eine zentrale Randbedingung nicht ein, die schon Paschal u. a. (1984) in ihrer Metaanalyse hervorgehoben haben: Schülerinnen

und Schüler aus der Mittelschicht profitieren deutlich mehr als diejenigen aus der Unterschicht. Damit wird aus der didaktisch-methodischen Frage ein pädagogisches und bildungspolitisches Problem.

Kinder haben sehr unterschiedliche Möglichkeiten, ihre Hausaufgaben zu erledigen: ein eigener Schreibtisch, Ruhe beim Arbeiten, Eltern, die Zeit und das entsprechende Wissen haben, um bei Schwierigkeiten zu helfen – oder alles dieses nicht. Diese Bedingungen sind sehr unterschiedlich verteilt, je nach sozialer Herkunft. Vor allem aber: Eltern sind nicht die Hilfslehrer der Nation für Kinder, die mit dem schulischen Lernstoff Probleme haben – und sie sind auch gar nicht für eine solche Aufgabe ausgebildet. Eltern können ihre Kinder aber in anderer Weise fördern: im gemeinsamen Spiel, durch das Vorlesen von Büchern, durch Museumsbesuche und vor allem, indem sie ihren Kindern die Teilhabe an ernsthaften Alltagsaktivitäten ermöglichen. Auch durch das Abhören von Vokabeln und das Üben des kleinen 1x1 können Eltern ihren Kindern helfen. Aber das Basisprogramm gehört in die Schule. Es darf nicht wegen Zeitmangels in die Familien verlagert werden.

>> Veränderte Schule statt Nachhilfe durch Mütter

Die Ganztagschule ist ein Versuch, dieses Problem zu lösen. In der heute meist praktizierten Form gelingt dies allerdings noch nicht. Entweder besteht der Nachmittag nur aus additiv an den Unterricht angefügten Freizeitangeboten. Oder die Vormittagschule ohne Freiräume für selbstverantwortliches Arbeiten wird einfach in den Nachmittag verlängert. Selbstständiges Arbeiten jedoch ist – neben der notwendigen Übung von Basisfertigkeiten – eine der häufigsten Begründungen für Hausaufgaben. Das können Kinder nur in einem Unterricht lernen,

in dem freie Arbeitszeiten mit Wahlmöglichkeiten und Rechtfertigungspflichten eine zentrale Rolle spielen.

»» Lehrpersonen müssen die Ziele ihrer Hausaufgaben klar vermitteln

Und damit sind wir wieder bei der Pädagogik. Wenn schon Hausaufgaben, dann müssen sie sinnvoll mit dem Unterricht verzahnt werden. Denn häufig ergeben sich Schwierigkeiten aus widersprüchlichen Vorstellungen von Schule und Familie darüber, was Hausaufgaben leisten sollen. So können sie aus der Sicht der verschiedenen Beteiligten ganz verschiedene Funktionen haben, und schon die Lehrkräfte verbinden oft unterschiedliche Ziele mit den Hausaufgaben:

- Als Übungsaufgaben sollen sie den inhaltlichen Lernerfolg des Unterrichts sichern, da die Halbtagschule zu wenig Zeit bietet.
- Andererseits sollen bewusst eingeräumte Freiräume (Eigenverantwortung) zum selbstständigen Arbeiten hinführen.
- Forscheraufträge vorweg können für neue Themen im Unterricht motivieren.
- Als Lernkontrollen können Hausaufgaben den Unterrichtserfolg für die Lehrpersonen sichtbar machen und Eltern über den Lernstand, Fortschritte und Schwierigkeiten der Kinder informieren.

»» Eltern sollten beraten, statt zu kontrollieren

Hier müssen die Lehrpersonen Klarheit schaffen über ihre konkreten Ziele für Hausaufgaben, damit es nicht zu unnötigen Konflikten zwischen Schule, Eltern und Kindern kommt. Insofern ist wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer mit den Eltern reden – und zwar, ehe es zu Problemen kommt. Da ist die Forschung ziemlich eindeutig: Förderlich ist eine Ermutigung und Unterstützung autonomen Lernens durch die Eltern (Trudewind/Wegge 1989; Cooper u.a. 2001). Das heißt: Eltern sollten beraten, statt zu kontrollieren (Moroni 2014, 60f.). Und sie sollten auch die Rahmenbedingungen mit den Kindern bzw. Jugendlichen gemeinsam überlegen, zum Beispiel die Kinder probieren lassen, ob sie die Hausaufgaben lieber gleich nach dem Essen erledigen wollen oder ob ihnen eine Pause guttut, ob sie mit den leichten Aufgaben anfangen wollen oder lieber erst die schwierigen erledigen. Wie eine Studie zu Hausaufgaben auf der Sekundarstufe zeigte (Flunger u.a. 2015), gibt es nämlich große Unterschiede in der Art, wie Schülerinnen und Schüler ihre Hausaufgaben erledigen – und ob diese Hausaufgaben-»Stile« jeweils zum Lernerfolg beitragen oder nicht.

Literatur

Cooper, H. M. et al. (2001): A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. In: *The Journal of Experimental Education*, Vol. 69, No. 2, 181–199.

Flunger, B. et al. (2015): The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. In: *Learning and Instruction*, Vol. 39, 97–106.

Hattie, J. A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning« besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (engl. 2009).

Himmelrath, A. (2015): Hausaufgaben – Nein Danke! Warum wir uns so bald wie möglich von den Hausaufgaben verabschieden sollten. hep-Verlag: Bern.

Moroni, C. (2014): Hausaufgaben als Brücke zwischen Schule und Elternhaus: Empirische Erkenntnisse für die Praxis. Diss. Universität: Tübingen.

Paschal, R. A. et al. (1984): The effects of homework on learning. A quantitative synthesis. In: *Journal of Educational Research*, Vol. 78, No. 2, 97–104.

Trautwein, U. (2007): The homework-achievement relation reconsidered: differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. In: *Learning and Instruction*, Vol. 17, 372–388.

Trudewind, C./Wegge, J. (1989): Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. In: *Unterrichtswissenschaft*, 17. Jg., H. 2, 133–155.

Vorurteil:

Schulkinder brauchen klare Strukturen – offener Unterricht ist nichts für die Schwachen

Wenn über freies Schreiben am Schulanfang, über entdeckendes Lernen in Mathematik oder offenen Sachunterricht diskutiert wird, sind Pauschalurteile schnell bei der Hand wie: »Offener Unterricht ist leistungsfeindlich«, »Freiarbeit benachteiligt schwache Schulkinder«, »Frontalunterricht ist lerneffektiver«. Der große Forschungsüberblick von Hattie (2013) scheint solche Allgemeinaussagen zu bestätigen – zumindest auf den ersten Blick. So hat im Mittel der ausgewerteten Studien »Open Education« keine Vorteile gegenüber traditionellen Formen des Unterrichts, während systematisierte »direkte Instruktion« mit einer Effektstärke von 0.6 deutlich besser abschneidet.

>> Widersprüchliche Befunde der Forschung

Schaut man aber genauer hin, zerbröckelt dieses scheinbar so klare Bild. Denn Hattie berichtet ebenfalls hohe oder sogar noch höhere Effektstärken für Merkmale wie

- kooperatives Lernen
- Kleingruppenarbeit
- Schülerdiskussionen im Unterricht
- wechselseitige Unterstützung von Schülerinnen und Schülern untereinander.

Wie passt das zusammen?

In Metaanalysen, wie Hattie sie nutzt, werden unter abstrakten Etiketten wie »entdeckendes Lernen« oder »offener Unterricht« sehr unterschiedliche Ansätze und erst recht ganz verschiedene Unterrichtspraktiken zusammengefasst. Schon in der SCHOLASTIK-Studie fanden Weinert/Helmke (1997, 472), dass die Mittelwertunterschiede zwischen verschiedenen Konzepten wenig aussagekräftig sind, weil deren Umsetzung und damit auch die Effekte sehr breit streuen. Für die sechs erfolgreichs-

ten Lehrkräfte ergaben sich entsprechend unterschiedliche, ja geradezu »bizarre Profile«.

»Offener Unterricht« ist auch bei Hattie ein Container-Begriff. Er umfasst neben offenen Raumkonzepten eine ganze Bandbreite pädagogischer Ansätze: von der selbst bestimmten Freiarbeit bis hin zu Wochenplänen, die nur zeitliche Spielräume eröffnen oder Wahlaufgaben enthalten. Ähnlich wird beim oft gerühmten »Frontalunterricht« ganz Unterschiedliches durcheinandergeworfen. Geht es darum, die Lehrperson als Sachverständige zu stärken, vielleicht (auch) als Modell, das vormacht, erklärt usw., dann gehört sie mit dieser Rolle auch in einen offenen Unterricht. Wenn aber gemeint ist, dass Lehrkräfte Ziele und Wege des Lernens der Kinder kleinschrittig steuern sollen, gibt es in der Tat einen Widerspruch. Welche Sicht in den empirischen Methodenvergleichen zu »Direct Instruction« genau untersucht wurde, variiert, sodass keine klaren Urteile möglich sind. Auch wurden von Hattie nur Studien aus den angelsächsischen Ländern einbezogen, die zudem im Wesentlichen aus den 1970er Jahren stammten. Vor allem erfassen solche Studien meist nur kurzfristige (Fach-)Effekte und nicht längerfristige Auswirkungen auf die Kinder wie die Entwicklung von Konzepten, kognitiven Strukturen und methodischen Kompetenzen.

Insofern verwundern die widersprüchlichen Befunde nicht – und das gilt auch für die Wirkung auf Schulkinder mit schwachen Leistungen. Gerade im Blick auf ihre Bedürfnisse muss man fragen:

>> Was heißt eigentlich »mehr Struktur«?

Manche meinen mit »Struktur« einen fachsystematischen Aufbau des Unterrichts, z. B. in Mathematik vom Zählen über das Addieren und Subtrahieren hin zum Multiplizieren und Dividieren.

Andere denken an einen didaktisch-methodischen Lehrgang in Form kleiner Schritte, z. B. beim Schriftspracherwerb: erst nach und nach Buchstaben kennenlernen und ihnen Laute zuordnen, dann sinnlose Silben lesen, dann erst zwei-, später mehrsilbige Wörter mit Konsonant-Vokal-Wechsel, anschließend Wörter mit Konsonantenhäufungen und erst danach Sätze, deren Wörterzahl ebenfalls schrittweise gesteigert wird, ehe die Kinder mit kleinen Texten konfrontiert werden.

Wieder andere verbinden mit »Struktur« Prinzipien der Arbeitsorganisation wie (inhaltlich individuelle) Wochenpläne, die nach einem vorgegebenen Schema gegliedert sind, oder Regeln für die Zusammenarbeit in der Klasse, z. B. *»Wenn du eine Frage hast, versuche sie zunächst mit den zugänglichen Hilfsmitteln zu beantworten, dann frag in deiner Tischgruppe, im nächsten Schritt die Expertin oder den Experten und erst danach häng deine Namenskarte an die Hilfeschnur und arbeite an etwas anderem weiter, bis die Lehrerin zu dir kommt.«* Es macht dann noch einmal einen Unterschied, ob diese Regeln von der Lehrperson verbindlich vorgegeben oder gemeinsam erarbeitet und aufgrund der Erfahrungen auch revidiert werden.

»» Arbeitsformen können dem Lernen Struktur geben – ohne Rückfall in gleich- und kleinschrittigen Unterricht

Damit zeigt sich: Das Lernen der Kinder kann durch ganz unterschiedliche Strukturen unterstützt werden. Deren Art und Umfang sind zudem auf die individuellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes abzustimmen: Die sozial unsensible »Hochbegabte« braucht andere Strukturen als der »Träumer« mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Es lässt sich also nicht allgemein nach der Fachleistung bestimmen, ob Strukturen vorgegeben oder weggelassen werden sollen. Ihre Form und Stärke sind zudem am besten in Absprache unter den Beteiligten zu variieren: Wenn das eine Kind noch einen Tagesplan braucht, um seine Arbeit zu organisieren, reicht einem anderen ein Wochenplan; rechnet das eine Kind noch mit gegenständlichen Hilfen wie den Cuisinaire-Stäben, reicht einem anderen der Zahlenstrahl und ein drittes nutzt rein symbolisch die Rechenschritte eines »Normalverfahrens«.

Die folgenden Grundprinzipien erfolgreichen Lernens gelten unabhängig vom Niveau der Fachleis-

tungen und sind gerade für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten wichtig:

- **inhaltliche Bezüge auf persönliche Interessen**, z. B. Lesen von selbst gewählten Texten
- **Anknüpfen an eigene Erfahrungen**, z. B. Mathematisieren von Situationen aus vertrauten Lebensbereichen
- **den individuell »nächsten Schritt« ermöglichen**, z. B. entwicklungsbezogene Anmerkungen zu Rechtschreibfehlern.

Die Didaktik offenen Unterrichts bietet ein breites Repertoire an Aktivitäten, die auch in dieser Hinsicht flexibel sind (Peschel 2003). Ein Beispiel sind regelmäßige Rechtschreibgespräche über schwierige Wörter mit der Lerngruppe: Die Regeln für den Ablauf der Gespräche schaffen einen sozialen Rahmen (erst jede/r für sich; dann Austausch und Klärung im Plenum); die Fachstruktur wird nicht in einer festen Abfolge, sondern durch wiederholten Bezug auf Faustregeln und Strategien erarbeitet; es gibt also keine Vorgabe »vom Einfachen zum Schweren«, sondern dieselben Rechtschreibphänomene werden an immer neuen Beispielen wiederholt (»Festigung«) und zu verschiedenen Zeitpunkten immer wieder thematisiert (»Passung« auf die unterschiedlichen Lernstände).

Es sind also solche didaktisch-methodisch ritualisierten Arbeitsformen, die dem Lernen der Kinder »Struktur« geben, ohne in einen gleich- und kleinschrittigen Unterricht zurückzufallen.

Literatur

- Brügelmann, H. (2017): Offener Unterricht ist (k)eine erfolgreiche »Methode«. Zu den Grenzen standardisierter Wirkungsstudien in der Pädagogik. In: Grunder, H. U. (Hrsg.) (2017): Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über »das Valsche in der Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 201-207.
- Hattie, J. A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (engl. 2009).
- Peschel, F. (2003): Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Phil. Diss. FB 2 der Universität: Siegen. 2 Bde. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (2. Aufl. 2006).

Vorurteil:

Mehr digitale Medien machen die Grundschule besser – oder die Kinder dumm?

Digitale Medien und ihre Wirkungen auf die Entwicklung von Kindern sind umstritten. Im Extrem: Die einen verdammen sie als Teufelszeug, während andere sie als Schlüssel für eine zukunftsbezogene Bildung sehen, die nicht früh genug beginnen könne.

»» Dass Kinder in einer (medien-) keimfreien Welt aufwachsen können, ist eine Illusion

Wie die KIM-Studie 2016 zeigt, machen viele Kinder schon im Vorschulalter ihre ersten Erfahrungen mit digitalen Medien wie Handy/Smartphone und PC. Im Grundschulalter nutzen sie diese sogar regelmäßig zur Unterhaltung, zum Spielen und Lernen und sie bewegen sich zunehmend in selbstverständlicher Weise im Internet und in »sozialen« Netzwerken (MPFS 2017). Durch ihre Allgegenwärtigkeit ist die multimediale, interaktive Welt eine bedeutsame Sozialisationsinstanz geworden.

Die Grundschule steht nun vor der Aufgabe, die Potenziale für die Welterschließung der Kinder zu nutzen, indem sie sie bei der Entwicklung ihrer Medienkompetenz unterstützt, aber zugleich den unbestreitbaren Risiken entgegenzuwirken, z. B. durch Aufklärung über die Gefahren und Hilfen für den durchdachten Umgang mit Informationen, Beschimpfungen (Cyber-Mobbing) und Behauptungen (»Fake News«).

Insofern ist zu prüfen, welche Chancen diese Medien für einen Unterricht bieten, der die Selbstständigkeit der Kinder fördern, ihre Kooperation anregen und die Kommunikation erleichtern will (Döbeli Honegger 2016; Peschel/ Irion 2016).

»» Wie jedes andere Werkzeug sind auch digitale Medien ambivalent

In der Forschung finden sich Hinweise für negative wie für positive Folgen der Mediennutzung. Einerseits können Kinder mit Medien neue Perspektiven auf die Welt einnehmen, neue Horizonte erschließen und Kontakte pflegen. Auf der anderen Seite können Kinder sich abkapseln und sich von einer Vergnügung zur nächsten treiben lassen und kindheits- und jugendgefährdenden Inhalten begegnen. Gerade diese Ambivalenz erfordert eine pädagogische Begleitung, die die Medien nicht glorifiziert, aber auch nicht verteufelt. Erforderlich sind deshalb Maßnahmen des Kindermedienschutzes. Andererseits müssen die für Bildungsprozesse essenziellen Medienkompetenzen in institutionellen Lernräumen wie Kindergarten und Schule gezielt gefördert werden. Technische Kompetenzen zur Bedienung von digitalen Medien sind dabei eine wichtige Basis. Vor allem aber sind Einsichten und Fähigkeiten zu fördern, die Kindern einen kritisch-reflektierten und zugleich kreativ-produktiven und sozial-wertschätzenden Umgang (auch) mit digitalen Medien ermöglichen. Eigene Programmierversuche können helfen, die Logik digitaler Geräte besser zu verstehen.

»» Primat von Pädagogik und Didaktik

Digitale Medien haben in der Grundschule ganz klar eine *dienende Funktion* (Grundschulverband 2015). Die Entscheidung über ihren Einsatz schon auf dieser Altersstufe ist allein dann zu rechtfertigen, wenn sie einen besonderen Beitrag zur Entwicklung grundlegender Kompetenzen für die Kinder versprechen. Dies kann die Verbindung von Schrift und digitaler Sprache im Anfangsunterricht Lesen und Schreiben, aber auch die Nutzung der Textverarbei-

tung beim Verfassen und Überarbeiten von Texten sein. Video-»Spiegel« zu Turnübungen haben sich ebenso als hilfreich erwiesen wie Simulationen von im Alltag nicht durchschaubaren Vorgängen (z. B. von Stoffwechselprozessen im Körper) im Sachunterricht. Vor allem als Werkzeug für Recherchen und für die Dokumentation, Präsentation und Kommunikation von Arbeitsergebnissen können digitale Medien in bestimmten Situationen nützlich sein.

Selbstverständlich muss von Fall zu Fall entschieden werden, ob ihr Einsatz Vorteile bringt gegenüber Primärerfahrungen, der Lektüre in Büchern oder dem Schreiben mit der Hand.

»» Digitale Medien sind kein Wundermittel

Bezogen auf die fachlichen Leistungen finden empirische Studien keinen generellen Vorteil für Computerprogramme im Vergleich mit herkömmlichem Unterricht (Hattie 2013). Studien zur Nutzung mobiler Technologien kommen zwar zu besseren Ergebnissen (Sung u. a. 2016), doch auch hier zeigen sich Effekte erst im Zusammenspiel mit geeigneter Software und einem durchdachten pädagogischen Setting. Die Wirkungen variieren dabei schon nach den angezielten Kompetenzen und nach Inhalt und Format der Aufgaben. Zudem kommt es auf die technische Qualität der Geräte und der Software, auf das Unterrichtskonzept der Lehrerin und weitere Rah-

menbedingungen an, ob der Einsatz eines konkreten Mediums sinnvoll ist.

Auch im Ländervergleich stellt die OECD (2015, Kap. 6) keine Vorteile für Bildungssysteme fest, die besonders stark in die Nutzung digitaler Medien im Unterricht investiert haben. Werden sie in einem durchdachten didaktischen Kontext als Werkzeuge genutzt, haben sie aber ein nicht unerhebliches Potenzial. Grundschulen müssen deshalb in die Lage versetzt werden, zielbezogen und kritisch-reflektiert diese Potenziale digitaler Medien für den Unterricht zu erproben. Dazu bedarf es nicht nur einer erforderlichen Netzwerk-Infrastruktur, sondern auch kindgerechter technischer Lösungen, kompetenter Lehrkräfte und erprobter Unterrichtsszenarien. Gerade im internationalen Vergleich steht Deutschland hier noch am Anfang der Entwicklung (ICILS 2013; Bos u. a. 2014; Eickelmann 2016). Eine altersgerechte Infrastruktur ist an der Grundschule als Ort der basalen Bildung genauso erforderlich wie in Gymnasien und Berufsschulen. Die erforderlichen Investitionen dürfen allerdings nicht zu Lasten von Bibliothek, Musikinstrumenten oder Geräten und Materialien zum Experimentieren gehen. Denn guter Unterricht – ob mit konventionellen oder digitalen Medien – hängt primär von der Qualität didaktischer Konzepte, von der pädagogischen Haltung und fachlichen Kompetenz der Lehrpersonen ab (OECD 2015, Kap. 8) – nicht vom Medium allein.

Literatur

Bos, W. u. a. (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster u. a.

Döbeli Honegger, B. (2016): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: HEP Verlag.

Eickelmann, B. (2016): Eine Bilanz zur Integration digitaler Medien an Grundschulen in Deutschland aus international vergleichender Perspektive. In: Peschel/ Irion 2016, 79–90.

Grundschulverband (2015): Standpunkt Medienbildung. Grundschulverband: Frankfurt.

Hattie, J. A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (engl. 2009).

MPFS (Hrsg.) (2017): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger

in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg: Stuttgart.

OECD (2015): Students, computers and learning. Making the connection. Organization of Economic Co-operation and Development: Paris. Download: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

Peschel, M./ Irion, T. (Hrsg.) (2016), Neue Medien in der Grundschule 2.0. Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Grundschulverband: Frankfurt.

Sung, Y.-T. u. a. (2016): The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. Computers & Education, Vol. 94, 252–275.

Vorurteil:

Die Schülerleistungen werden immer schlechter

» Ein allgemeiner Leistungsverfall ist empirisch nicht belegbar, die Behauptung in dieser Form schlicht falsch

So muss man genauer fragen: Welche Fächer bzw. Kompetenzbereiche sind gemeint? Bezieht sich das Urteil auf das Ende der Grundschulzeit, auf mittlere Abschlüsse, auf das Abitur oder auf Leistungen in Beruf und Alltag? Welche Zeitpunkte werden jeweils zum Vergleich herangezogen: das Jahr 2000, 1950 oder noch früher?

Zur Vorsicht sollte mahnen, dass solche Vorwürfe eine lange Tradition haben (vgl. grundsätzlich zu empirischen Belegen gegen einen Leistungs- und Verhaltensverfall Dornes 2012, Kap. 1 + 6). So gab es schon im 19. Jahrhundert Klagen über abnehmende Leistungen der Studierenden, und 1938 rügte etwa die IHK Saarland unzureichende bzw. mangelhafte Elementarkenntnisse der Prüflinge in Deutsch und Rechnen, nachweisbar »vor allem ... in dem schwer lesbaren Schriftbild, in der Ausdrucksform und in der oft bodenlosen Orthografie« (vgl. dazu und zu weiteren Beispielen Ingenkamp 1972 und Brügelmann 1999, 10 ff.).

Untersuchungen mit standardisierten Tests in repräsentativen Stichproben gibt es erst seit etwa 20 Jahren. Aber auch deren Befunde beschränken sich auf wenige Fächer und in diesen nur auf leicht testbare Bereiche, z. B. auf die Rechtschreibung, aber nicht auf die inhaltliche und sprachliche Qualität von Texten.

Aber selbst in der Rechtschreibung sind die Ergebnisse widersprüchlich bzw. in hohem Maße interpretationsbedürftig (vgl. Brügelmann 2015; 2017; 2018; Stanat 2017, Kap. 6 und 14). So werden die Vergleiche mit mindestens einer Erhebung zwischen 1945

und 2000 schon forschungsmethodisch heutigen Ansprüchen an Stichprobenziehung, Wahl der Instrumente und Erhebungsbedingungen nur bedingt gerecht. Von 16 Untersuchungen fanden vier eine Verschlechterung der Leistungen, drei eine Verbesserung und neun entweder konstante oder schwankende Leistungen. Für die Unterschiede kann es – neben den forschungsmethodisch bedingten Einschränkungen – ganz unterschiedliche Gründe geben: verschiedene Zeiträume, Altersgruppen, Aufgaben (z. B. Diktat vs. themengebundener Aufsatz vs. freier Text).

Für den aktuell besonders bedeutsamen Zeitraum zwischen 2000 und 2016 gibt es fünf forschungsmethodisch solidere Studien – aber ebenfalls mit unterschiedlichen Ergebnissen: je zweimal verschlechterte bzw. verbesserte und einmal konstante Leistungen.

Im Lesen haben sich die Leistungen von Erwachsenen langfristig in Deutschland – wie auch international (vgl. OECD 1995) – verbessert, oder genauer: Jüngere Menschen lesen besser als diejenigen, die in den angeblich »guten alten Zeiten« zur Schule gegangen sind, selbst wenn man den Einfluss der zunehmenden Schulbildung statistisch kontrolliert (vgl. OECD 2000, 33 ff.; Grotlüschen/Riekmann 2012, 24 f.). Für Mathematik sind dagegen wegen der veränderten Inhalte bzw. Schwerpunkte (z. B. stärkere Gewichtung von Kopfrechnen früher vs. gewachsene Bedeutung von mathematischem Modellieren und Problemlösen im Alltag und in der Schule heute) aussagekräftige Vergleiche kaum möglich.

Generell werden rückblickende Vergleiche dadurch erschwert, dass Kompetenzen, die vor 50 oder 100 Jahren im (beruflichen) Alltag wichtig waren, heute nicht mehr relevant sind (z. B. Schreiben nach Diktat). Umgekehrt gehören zum heutigen Curriculum

Wissens- und Könnensbereiche, die damals in der Gesellschaft oder zumindest in der Schule noch gar keine Rolle spielten: z. B. statt dem Schreiben nach Diktat das selbstständige Überarbeiten eigener Texte, fremdsprachliche Fähigkeiten und naturwissenschaftliche Kenntnisse.

» Auch harte Zahlen verlangen sachkundige Interpretation

Es gibt verschiedene Schwierigkeiten bei Leistungsvergleichen »früher – heute«. Problematisch ist die Verallgemeinerung (zufallsbedingter) persönlicher Erfahrungen und die der Neigung zur Verklärung der – gerade von Meinungsführern – oft privilegierten eigenen Kindheit und Jugend. Aber auch »harte Zahlen« sprechen nicht für sich, sondern verlangen eine kundige Interpretation mit erheblichem Hintergrundwissen. So haben sich nicht nur die Anforderungen an Schule verändert (z. B. in der sozialen und nationalen Zusammensetzung der Schülerschaft) und die Gewichtung von Zielen, sondern auch der Zeitrahmen für die Vermittlung bestimmter Inhalte. So legen die Reduktion der Deutschstunden und

*„Die Jugend von heute liebt den Luxus,
hat schlechte Manieren
und verachtet die Autorität.*

*Sie widersprechen ihren Eltern,
legen die Beine übereinander
und tyrannisieren ihre Lehrer.“*

Sokrates, griech. Philosoph, 470–399 v.Chr.

der zusätzlich geringere Anteil von Rechtschreibung am Deutschbudget nahe, dass bestimmte Ziele heute später erworben werden als früher. Einerseits kann deshalb die Rechtschreibkompetenz am Ende der Grundschulzeit weniger weit entwickelt sein als früher, zum anderen ist auch auf der Sekundarstufe – vor allem in den unteren Leistungsgruppen – noch mit bedeutsamen Entwicklungsschritten zu rechnen (vgl. May 2013, 20) – aber auch mit einem entsprechenden Förderbedarf vieler Schulkinder weit über den zurzeit dort üblichen Unterricht hinaus.

Literatur

Brügelmann, H. (1999): Was leisten unsere Schulen? Qualität und Evaluation von Unterricht in der Diskussion. Kallmeyer-sche Verlagsbuchhandlung: Seelze.

Brügelmann, H. (2015): Wie steht es um das Rechtschreibkönnen – im Vergleich zu früher? In: Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt, 151–154.

Brügelmann, H. (2017): Was sagen uns IQB-Bildungstrend, TIMSS, PISA und andere Ländervergleiche? In: Lehren & Lernen, 43, Jg., H. 2, 4–9.

Brügelmann, H. (2018): IQB und IGLU: Die neuen Grundschul-TÜVs? In: Grundschulzeitschrift, 32. Jg., H. 307, 52.

Dornes, M. (2012): Die Modernisierung der Seele. Kind – Familie – Gesellschaft. Fischer Taschenbuch 19405: Frankfurt.

Grotluschen, A./ Riekmann, W. (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Waxmann: Münster.

Ingenkamp, K. (1967): Schulleistungen – damals und heute. Beltz: Weinheim.

May, P. (2013): HSP 1 – 10. Hamburger Schreib-Probe. Manual / Handbuch: Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibkompetenzen. Neustandardisierung 2012. Verlag für Pädagogische Medien/ Klett: Stuttgart.

OECD & Statistics Canada (ed.) (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Organization of Economic Co-operation and Development: Paris.

OECD & Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Organization of Economic Co-operation and Development: Paris.

Stanat, P. u. a. (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Waxmann: Münster / New York.

Vorurteil:

Schreiben nach Gehör **ist eine schädliche Methode** **und gehört verboten**

»Schreiben nach Gehör« oder »Schreiben nach Hören« sind ebenso vereinfachende wie missverständliche Formulierungen, die häufig für das Konzept »Lesen durch Schreiben« verwendet werden. Eine Methode »Schreiben nach Gehör« nämlich gibt es gar nicht. Bei dem Gemeintem schreiben Kinder nicht »nach Gehör«, sondern orientieren sich beim Schreiben an ihrem Sprechen. Dabei versuchen sie, die Lautkette des Gesprochenen zu gliedern, um den Sprechlauten passende Buchstaben zuzuordnen. Dazu benutzen sie eine Anlauttabelle. Dies ist sinnvoll, da unser Schriftsystem im Grundsatz ein alphabetisches ist: Aus nur 26 Zeichen, den Buchstaben, lässt sich jedes nur erdenkliche Wort lesbar konstruieren.

Ohne das alphabetische Prinzip unserer Schrift verstanden zu haben, kann man nichts schreiben, kann man auch das Ziel nicht erreichen, eine möglichst hohe Rechtschreibkompetenz zu erlangen.

Das Konzept »Lesen durch Schreiben« geht auf den Schweizer Pädagogen Jürgen Reichen (1939–2009) zurück. Er entwickelte eine Anlauttabelle, mit deren Hilfe Kinder von Anfang an sinnvoll schreiben können, indem sie den gehörten Lauten eines Wortes die entsprechenden Buchstaben zuweisen. Und genau dadurch – so Reichens begründete Überzeugung – lernen sie lesen. Er bezeichnet sein eigenes Konzept als »lesedidaktisches Prinzip«. Die Anlauttabelle wurde also keineswegs für das Rechtschreibenlernen entwickelt, sondern für Lernprozesse, in denen Kinder eigene Wörter und Texte schreiben und dabei lesen lernen. So erklärt sich auch die Bezeichnung »Lesen durch Schreiben«.

In der Praxis wird sein Konzept kaum in »Reinform« umgesetzt (sein »Marktanteil« lag nie über 2–3 %). Das Schreiben mit einer Anlauttabelle im Unterricht ist meist eingebettet in die Arbeit an Lauten, Buchstaben

und anderen Strukturen der Schriftsprache. Hinzu kommt ein reichhaltiges und differenziertes Angebot an kindgerechtem Lesestoff.

>> »Texte planen, schreiben, überarbeiten«

Über Schreibfertigkeiten verfügen, Texte verfassen (planen, schreiben, überarbeiten) und diese zunehmend richtig schreiben – das sind die Aspekte der verbindlichen Bildungsstandards Deutsch der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Schreiben.

Für das Schreiben gilt wie für das Lesen, dass die Kinder es dann am besten lernen, wenn es für sie persönlich bedeutsam wird.

Wenn das Ziel ist: **Texte verfassen – Für sich und andere schreiben**, dann sind die Werkzeuge dafür: Textgestaltung, Rechtschreibung, Handschrift, auch das Schreiben auf einer Tastatur.

Leitidee ist die Entwicklung einer **Schreib- und Lesekultur**: Ein vielfältiges Angebot herausfordernder Schreibaneignungen und -anlässe soll Kinder von Anfang an »gute Gründe« zum selbstständigen Schreiben finden lassen.

>> »Richtig« schreiben von Anfang an

Mit der Schreibroutine als Werkzeug erschließen sich die Kinder Schritt für Schritt – je nach Entwicklungsstand und Vorwissen – die Basis unserer Schrift: das alphabetische Prinzip.

Gleichzeitig lernen sie die Funktionen der Schrift kennen, erfahren Schrift und Schreiben als mächtiges Werkzeug ihres Ausdrucks und ihrer Kommunikation und nutzen sie für ihren persönlichen Bedarf und für schulische Anforderungen.

»» Buchstabentabelle als Werkzeug

Am Anfang lernen die Kinder, wie ein Wort in eine L-Au-T-K-E-TT-E zerlegt (also als »Lautkette« gesprochen und gehört wird) und danach Buchstabe für Buchstabe aufgeschrieben werden kann. Mit der Buchstabentabelle erhalten sie ein Werkzeug, mit dem sie Laute und Buchstaben zusammenführen können:

- Wie mit einem Wörterbuch finden die Kinder zu den Anlauten der Bilder auf der Tabelle den passenden Buchstaben.
- Umgekehrt finden sie vom Buchstaben aus den dazugehörigen Laut.
- Mithilfe der Buchstabentabelle können die Kinder alles schreiben, was sie wollen. Es wird also von Anfang an mit allen Buchstaben gearbeitet. Der Wortschatz, den die Kinder verwenden können, ist daher unbegrenzt.

»» Schreiben mit der Schreibtabelle ist ein ganzheitlicher Denkprozess

Buchstaben »kennen« Kinder, wenn sie in die Schule kommen. Aber wie sie zusammenwirken, wie daraus »alle Wörter der Welt« werden, wie also Schrift »funktioniert« – das erfahren sie in ihren eigenen Schreibprozessen. Beim Schreiben »lesen« sie mit: ihre gesprochene Sprache (»Pilotsprache«) führt den Schreibfluss. »Sprich mit beim Schreiben«, fordert die Lehrerin immer wieder auf.

- Die lautorientierte Kinderschreibweise ist die Basis für die weitere Rechtschreibentwicklung. Die Texte der Kinder werden wertgeschätzt und sie erleben, dass sie bereits lesbar und verständlich für andere schreiben können.
- Parallel dazu erfahren die Kinder aber auch, dass es mit der »Buch-« oder »Erwachsenenschrift« fest verabredete Schreibweisen für die Wörter gibt, an denen sie sich nach und nach immer stärker orientieren sollen, um später eine möglichst hohe orthografische Kompetenz zu entwickeln.
- Im Anfangsunterricht bewährt es sich, die lautorientiert geschriebenen Kindertexte zur besseren Lesbarkeit zu »übersetzen« und den Kindern damit Anregungen und Modelle für ihre weitere Rechtschreibentwicklung zu bieten: »Schau mal, ich schreibe das so: ...«

Dabei gewinnen Kinder wichtige Einsichten:

- Schreiben ist kein beliebiges Spuren machen, mit Schrift wird Bedeutung festgehalten.
- Unser Schriftsystem besteht aus verabredeten Zeichen, den Buchstaben.
- Das Grundprinzip unserer Schrift ist das Alphabetsystem: Die Buchstaben stehen für Sprechlaute und man kann selbstständig schreiben, was man möchte.
- Unsere Schrift ist keine reine Lautschrift, sondern ein genormtes System mit verabredeten Schreibweisen – die Fähigkeit zum normgerechten Schreiben entwickelt sich aber nur allmählich und ist am Ende der Grundschulzeit noch nicht abgeschlossen.

Texte mit persönlicher Bedeutung sind unverzichtbar zum Schreiben- und Lesenlernen. Nur so erfahren Kinder den Gebrauchswert von Schrift. Eigene Texte von Anfang an, Plakate, Leseblätter, eigene Bücher oder Klassenzeitungen öffnen den Kindern jeweils individuelle Lernwege zum Schreiben und Lesen. Das Verfassen von eigenen Texten und die Kommunikation darüber gehören ins Zentrum des Schriftspracherwerbs. Denn nur, wenn Kinder tatsächlich etwas zu sagen (und zu schreiben) haben, können sie den Sinn verstehen, Rechtschreiben zu lernen.

Entgegen vielfach geäußerten Vorurteilen behindert das lautorientierte Schreiben am Anfang die Rechtschreibentwicklung nicht, wenn die Kinder schon im Laufe der ersten Klasse Schritt für Schritt auf orthografische Besonderheiten hin orientiert werden. Auch empirische Methodenvergleiche haben keine Vorteile für den Unterricht mit Fibellehrgängen bzw. eine Begrenzung des Schreibwortschatzes auf eingübte Wörter gefunden (vgl. Funke 2014; Brügelmann 2015).

Literatur

Brügelmann, H. (2015): Wie wirken verschiedene Methoden des Rechtschreibunterrichts? In: Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt, 185–193.

Funke, R. (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch, 19. Jg., H. 36, 20–41.

Vorurteil:

Falsches Schreiben prägt sich ein – Kinder dürfen von Anfang an nur geübte Wörter schreiben

Das freie Schreiben im Anfangsunterricht hat drei wichtige Vorteile (s. Faktencheck »Schreiben nach Gehör«):

- Die Kinder können die Schriftsprache als ein mächtiges Instrument nutzen und erleben, um ihre persönlichen Vorstellungen bzw. Erfahrungen anderen mitzuteilen, und gewinnen damit eine hohe Motivation sich den Anstrengungen des Lesen- und Schreibenlernens zu stellen.
- Durch ständige Analyse und Synthese begreifen sie die alphabetische Struktur unserer Schriftsprache und festigen die einzelnen Laut-Buchstaben-Beziehungen.
- Das Verschriften der Wörter auf dem jeweiligen Könnensstand ermöglicht ein selbstständiges Individualisieren trotz Entwicklungsunterschieden von bis zu drei Jahren am Schulanfang.

» Es geht also nicht um ein »spielerisches Lernen« und auch nicht darum, dass die Kinder schreiben, »wie sie wollen«

Der verbreitetste Einwand gegen ein Schreiben mit der Anlauttabelle im Anfangsunterricht: Kinder würden sich durch das lautorientierte Verschriften ihrer Aussprache orthografisch falsche Schreibungen einprägen oder zumindest ein unzutreffendes Verständnis von Schrift als einer 1:1-Abbildung von Lauten entwickeln. Beide Einwände sind empirisch nicht haltbar, wie eine Vielzahl von – teilweise schon lange bekannten – Studien aus ganz unterschiedlichen Perspektiven zeigen:

- Vorschulkinder, die ohne Unterweisung zu schreiben beginnen, verschriften Wörter zunächst nach ihrer Aussprache, unabhängig von der Muttersprache (Reid 1966; Eichler 1976; Ferreiro/Teberosky 1979).
- In der Entwicklung der Rechtschreibung vervollkommen Kinder aller Leistungsgruppen

zunächst die lautgerechte Verschriftung von Wörtern, ehe sie zunehmend Rechtschreibmuster verwenden (May 1990; Scheerer-Neumann/Schnitzler 2009). Dies gilt außerhalb des Übungswortschatzes auch, wenn sie – wie in der DDR – einen von Anfang an intensiven, orthografisch fokussierten Rechtschreibunterricht durchlaufen haben (May 1991).

- Untersuchungen an rechtschreibschwachen Schulkindern zeigen, dass ihnen oft – wie bei Anfängerinnen und Anfängern zunächst normal – nicht einmal die auditive Grobgliederung von Wörtern gelingt, sie zumindest noch Schwierigkeiten bei der durchgängig lautgerechten Verschriftung haben (Kossow 1976; Bradley 1982). Dasselbe Problem zeigt sich bei jugendlichen und erwachsenen Analphabeten (Kamper 1993; Brinkmann 2010).
- Von einer orthografisch orientierten Rechtschreibförderung profitieren Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten erst richtig, wenn sie die lautgerechte Verschriftung von Wörtern beherrschen (Neubauer/ Kirchner 2013).
- Falschschreibungen prägen sich in der alphabetischen Phase nicht ein, denn die Kinder konstruieren auch häufiger verwendete Wörter immer wieder neu (Brinkmann 2003); und auch die Strategien der Kinder verfestigen sich nicht, denn:
- Aus kognitionspsychologischer Sicht spielt für die Rechtschreibleistung noch in zweiten Klassen die Fähigkeit, Sprachlaute zu unterscheiden, eine größere Rolle als Gedächtnis und Wortschatz, die erst in vierten Klassen wichtiger werden (Schneider 1982; 1980), d. h. die Strategien verändern sich im Laufe der Rechtschreibentwicklung.
- Auch neuropsychologische Untersuchungen bestätigen, dass das Schreiben bei Anfängerinnen und Anfängern durch die Artikulation gesteuert

wird, während mit wachsender Schrifterfahrung und Automatisierung die Schreibmotorik die Kontrolle übernimmt (Luria 1966).

- Passend dazu finden deutschsprachige (Brügelmann 1987/1999; Richter 1992) und angelsächsische Längsschnittstudien (National Reading Panel 2000; National Early Literacy Panel 2008) eine hohe Korrelation (um .60) zwischen früher lautgerechter Verschriftung von Wörtern und späterer Richtigschreibung.
- Und schon in der 1. Klasse besteht zwischen der lautgerechten Verschriftung von Kunstwörtern und der normgerechten Schreibung von Realwörtern ein sehr enger Zusammenhang (.80) (Wimmer u. a. 1990).

»» Das lautorientierte Verschriften von Wörtern bestimmt also den Einstieg in den Schriftspracherwerb

»» Sobald das alphabetische Prinzip verstanden ist und seine Umsetzung beherrscht wird, beginnen Aktivitäten, bei denen es auf die richtige Schreibung ankommt

Das fängt bei der Überarbeitung der eigenen Texte (zunächst nur besonders wichtiger Wörter) an, geht über Rechtschreibgespräche zu Strategien und Faustregeln bis hin zum gezielten Üben besonders häufiger Wörter.

Man muss insofern unterscheiden zwischen dem – jeweils neuen – Konstruieren von Schreibweisen beim freien Schreiben und dem bewussten Automatisieren von Wörtern, wenn die Kinder aus ihren

Texten schwierige Wörter in ihre Fünf-Fächer-Kartei oder in ihr ABC-Heft eintragen, um sie anschließend zu üben. Im zweiten Fall ist es außerordentlich wichtig, dass die Vorlagen korrekt sind, und auch die Schreibversuche der Kinder müssen auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden.

Empirische Vergleiche verschiedener Ansätze der Lese- und Schreibförderung waren bisher wenig ergiebig (vgl. Funke 2014). Sie sind schon forschungsmethodisch außerordentlich schwierig, weil sich die Anwendung eines »Ansatzes« oder einer »Methode« im Unterricht nicht – wie der Einsatz eines Medikaments – kontrollieren lässt. So wird »derselbe« Ansatz (z. B. das Schreiben mit der Anlauttabelle) von verschiedenen Lehrpersonen oft sehr unterschiedlich umgesetzt. Die einen geben den Kindern keine Rückmeldung zu ihren Schreibversuchen, andere schreiben den Kindertext in »Buchschrift« daneben, wieder andere lassen die Kinder von Anfang an – parallel zum freien Schreiben – häufige Wörter systematisch üben. Außerdem kann der weiterführende Unterricht von Klasse zu Klasse jeweils unterschiedlich aussehen: bloßes Grundwortschatztraining, Einüben von expliziten Regeln, systematisches Überarbeiten eigener Texte, regelmäßige Rechtschreibgespräche – oder verschieden gewichtete Kombinationen aus diesen, evtl. noch weiteren Aktivitäten. Deshalb finden sich für jeden »Ansatz« am Ende der Grundschulzeit sehr unterschiedliche Ergebnisse, die keine Allgemeinurteile erlauben (vgl. Brügelmann 2015).

Literatur

Brinkmann, E. (2010): Übereinstimmungen und Besonderheiten beim Schriftspracherwerb von Erwachsenen und Kindern. Ms. für den Vortrag auf der Profess-Fachtagung am 25./26.06.2010 in Münster. Download: http://lernarchiv.bildung.hessen.de/dia_foe/individ_foerderung/alpha/Brinkmann.pdf

Kamper, G. (1993): Lauttreues Schreiben als wichtige Etappe beim Lesen- und Schreibenlernen. In: Alfa-Rundbrief, Nr. 23/24, 13-17.

Weitere Quellen und Kommentare zu den referierten Befunden sind nachzulesen in dem von E. Brinkmann herausgegebenen Sammelband »Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht«. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt 2015, 164 ff., 185 ff.

Dort finden sich auf S. 227 ff. auch Praxishinweise für den Übergang vom lautorientierten zum orthografisch korrekten Schreiben.

Vorurteil:

Die verbundene Druckschrift bewirkt unleserliche Handschriften und ist ein Angriff auf die Kultur!

Klagen darüber, dass die Handschriften der Kinder »immer schlechter« werden, sind weit verbreitet. Nach Umfragen sind mehr als ein Viertel der Lehrkräfte an Grundschulen und über die Hälfte der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen mit den Handschriften ihrer Schülerinnen und Schüler nicht zufrieden. Andererseits meinen fast alle Lehrkräfte, ebenso Eltern und Öffentlichkeit, das Handschreiben sei auch heute noch wichtig. Als Gründe für die schlechten Schriften gelten: die viel zu knappe Lernzeit, die dafür zu schwierigen Schreibformen, die nicht genügend vorhandene Feinmotorik und die mangelnde Wertschätzung der Handschrift angesichts des Tastatur-Schreibens.

Richtig ist: Auch im digitalen Zeitalter brauchen Kinder und Jugendliche eine gut lesbare, leicht und flüssig schreibbare Schrift – in allen Schulstufen und natürlich auch in Berufsausbildung und Hochschule. Schülern, Auszubildenden und Studierenden wird der Wert einer klaren und lesbaren Schrift beständig vor Augen geführt.

Derzeit lernen Kinder in den meisten Bundesländern zwei Schriften in der Schule: am Anfang eine mit der Hand geschriebene Druckschrift – und im Anschluss daran entweder die Lateinische (LA), Vereinfachte (VA) oder Schul-Ausgangsschrift (SAS). So konkurrieren seit Jahrzehnten unterschiedliche Schriften in der Grundschule.

Schlimmer aber ist: Nach dem Erlernen der Druckbuchstaben wird die Schreibentwicklung der Kinder willkürlich gestoppt: durch eine weitere »Ausgangsschrift« (die ja gar nicht mehr am Schulanfang steht, für den sie vor Jahrzehnten einmal gedacht war).

Eine weitere Schriftform als zweite Schulschrift ist wegen des Bruchs in der Schreibentwicklung schädlich!

Die in Deutschland bisher verwendeten Ausgangsschriften: Lateinische, Vereinfachte und Schul-Ausgangsschrift sind historisch längst überholt.

»» Eine Schrift zum Lesen- und Schreibenlernen ist genug!

Mit der »Grundschrift« hat der Grundschulverband eine Schrift für die Hand der Kinder entwickelt und erprobt, die alle Anforderungen an eine Schreibschrift erfüllt:

- Sie ist besonders formklar und deshalb gut lesbar.
- Sie ist funktional für alle Verwendungen der Textproduktion.
- Sie ist mit zunehmender Schreibübung geläufig schreibbar.
- Sie kann bei weiterem Gebrauch zur individuellen Handschrift weiterentwickelt werden.

Mit der Grundschrift liegt ein zeitgemäßes schriftdidaktisches Konzept vor, mit dem Kinder aus den ersten Buchstaben eine persönliche Handschrift entwickeln können. Die Grundschrift ist einfach in den Formen und für Kinder gut zu schreiben. Sie hat das Potenzial zur Weiterentwicklung zu einer flüssig geschriebenen und gut leserlichen Handschrift.

»» Dürfen Kinder jetzt schreiben, wie sie wollen?

Nein. Es gibt drei Kriterien, die für alle Handschriften der Kinder gelten: Am Anfang schreiben die Kinder die Buchstaben so, wie sie sie auch beim Lesen sehen. Die handgeschriebenen Buchstaben werden geringfügig von den Druckbuchstaben abweichen, um sie mit der kindlichen Handmotorik schreibbar zu machen. Sie müssen aber immer formklar bleiben.

Später erproben und üben die Kinder Verbindungen überall da, wo sich Verbindungen auf dem Papier anbieten. Eine Unterstützung geben die bei vielen Kleinbuchstaben vorgesehenen Wendebögen. Das erste Kriterium bleibt erhalten: die **Formklarheit**.

Hinzu kommen die Kriterien **gute Leserlichkeit** und **Schreibflüssigkeit**.

Diese Kriterien werden durch die Lehrkraft, in Schriftgesprächen der Kinder miteinander, in Eigenreflexionen bewusst gehalten. Sie gelten als Maßstab für gelungene Schrift.

»» Braucht man zum flüssigen Schreiben aber nicht eine durchgehend verbundene Schrift?

Es ist ein Irrtum, dass eine verbundene Schrift auf dem Papier als durchgehende Verbindung sichtbar sein muss. Wie computergestützte Untersuchungen zeigen: Wer flüssig schreibt, setzt immer auch den Stift zwischendurch vom Papier ab, die Bewegung wird aber über dem Papier fortgeführt. Flüssig geschriebene Schriften verbinden also die Buchstaben in der **Schreibbewegung**, was nur zum Teil auf dem Papier sichtbar ist.

»» Soll dann keine Schulschrift eingeführt werden – also weder die LA, die VA oder die SAS?

Die Kinder beginnen mit der Grundschrift als **Ausgangsschrift** ihren Weg in die Schreibschrift. Sie setzen ihren Weg fort mit der Grundschrift als **Entwicklungsschrift**. Wenn während dieses Prozesses LA, VA oder SAS zusätzlich eingeführt wird, ist dies immer ein Rückschritt und ein Bruch in der Schriftentwicklung der Kinder. Das sollte sich unterrichtsökonomisch wie didaktisch verbieten.

Wenn eine dieser Schriften oder auch die alte Sütterlinschrift zum Unterrichtsthema werden soll, dann zu einem späteren Zeitpunkt und z. B. im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema: Schrift und Schreiben.

»» Sind die verbundenen Schulschriften nicht ein wichtiges Kulturgut, das erhalten werden sollte?

Zurzeit stehen drei verbundene Schulschriften als Ausgangsschriften zur Auswahl: LA, VA, SAS. Welche davon soll denn Kulturgut sein? Und wie ist es mit der Sütterlinschrift der 20er und 30er Jahre?

Das eigentliche und zu bewahrende Kulturgut sind die einfachen Formen der römischen Buchstaben: die

Antiqua der Großbuchstaben und die im Mittelalter dazu entstandenen Kleinbuchstaben. Die drei Schulschriften sind verschnörkelte Varianten dieser sogenannten Gemischt-Antiqua, die ursprünglich für das Schreiben mit Schreibfeder und Tintenfass entwickelt wurden. Sie lassen sich einem höheren Schreibtempo und größeren Textmengen nicht anpassen – darum können ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene diese Schriften nicht mehr gebrauchen.

»» Gibt es wissenschaftliche Belege oder längere Praxiserfahrungen mit der Grundschrift?

Wissenschaftlich zwingende Belege auf Grund von vergleichenden Langzeitbeobachtungen der Schriftentwicklungen gibt es für keine der Schriften, auch nicht für LA, VA oder SAS. Das ist auch verständlich, denn keine Schrift ist ein »Selbstläufer«.

Für den Lerneffekt der jeweiligen Schrift sind mitbestimmend die Methodik, der Anleitungs- und Übungsgrad, die individuelle Förderung, die Übungszeit und insbesondere die nachhaltige Beachtung und Wertschätzung, die der Handschrift beigemessen wird.

Wohl gibt es inzwischen reichhaltige **Praxiserfahrungen** und auch veröffentlichte Schriftproben von Klasse 1 bis 6 (siehe Literatur: Grundschrift 2016, 124–219).

Fazit: Die Grundschrift vereint beides: Sie ist Ausgangs- und Entwicklungsschrift.

Sie entwickelt die Schriftkompetenz, die von der Kultusministerkonferenz am Ende der Grundschulzeit erwartet wird: »eine gut lesbare Handschrift flüssig schreiben« (Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, 10).

Literatur

Bartnitzky, H. u. a. (2016): Grundschrift. Kinder entwickeln ihre Handschrift. Band 142 der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule«. Grundschulverband, Frankfurt am Main.

www.die-grundschrift.de

Vorurteil:



Inklusion ist eine Illusion und überfordert alle



»» Inklusion: Anspruch und Wirklichkeit

Inklusion ist ein Menschenrecht. Dass die Umsetzung dieses Rechtsanspruchs noch nicht überall gelingt, macht ihn nicht hilflos. Auch die Gleichberechtigung der Geschlechter ist an vielen Stellen noch nicht realisiert und bleibt trotzdem ein Anspruch, den wir nicht aufgeben.

Allerdings leidet die öffentliche Debatte immer wieder unter Fehlannahmen und Missverständnissen. Es geht bei Inklusion um das gemeinsame Leben und Lernen aller und nicht um die »Integration von Anderen« – z. B. von Flüchtlingen oder von Behinderten – in eine als homogen unterstellte Gruppe der »Normalen«. Inklusion fordert, jede Person in ihrer Besonderheit anzuerkennen und allen den Zugang zu den gleichen Möglichkeiten der Teilhabe zu eröffnen. Dieses Verständnis von Inklusion verändert den Blick auf das Zusammenleben in der Gesellschaft und hat tief greifende Folgen für Schule und Unterricht, z. B. für die Auslegung von Individualisierung. Verzicht auf Aussonderung nach Gruppenmerkmalen ist eine zentrale Folgerung.

»» Homogenität ist nicht möglich – und nicht lernförderlich

Für das dreigliedrige Schulsystem hat PISA gezeigt, dass eine Trennung nach »Begabung« nicht möglich ist. So fallen zwar die Testleistungen in den drei Schularten Gymnasium, Real- und Hauptschule im *Mittel* unterschiedlich aus, aber ihre *Leistungsverteilungen* überschneiden sich erheblich (Baumert u. a. 2003).

Ähnliches lässt sich beobachten, wenn man sogenannte hochbegabte Kinder oder solche mit einer bestimmten Behinderung in gesonderten Gruppen zusammenfasst: Im Schulalltag zeigen sich rasch große Unterschiede in Leistungsfähigkeit und Persönlich-

keitsmerkmalen – denn: Jedes Kind hat ein eigenes ganz individuelles Profil (Largo 2017, III/IV).

Studien belegen darüber hinaus, dass die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern von den Anregungen und der Unterstützung in ihrer Umwelt abhängen. Eine Aussonderung mit dem Ziel, homogenere Lerngruppen zu schaffen, hat sich dabei als nicht leistungsförderlich erwiesen:

- Werden als »**nicht schulreif**« diagnostizierte Kinder am Schulanfang zurückgestellt, entwickeln sie sich schlechter, als wenn sie mit den anderen Kindern eingeschult werden (Hong/Raudenbach 2005).
- Das **Sitzenbleiben** aufgrund von Leistungsschwächen führt nicht zu einer erfolgreicherer Schul- und Berufskarriere als der Verbleib in der Altersgruppe (Demski/Liegmann 2015).
- Kinder mit vergleichbaren Schulleistungen und Familienhintergrund am Ende der vierten Klasse erreichen nach dem **Wechsel auf eine weiterführende Schule** höhere Leistungsniveaus, wenn sie ins Gymnasium statt in die Realschule wechseln bzw. in die Realschule statt auf die Hauptschule (Baumert u. a. 2001).
- In vielen Studien hat sich dieses Bild auch für den **gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung** bestätigt (z. B. Kocaj u. a. 2014; Stanat u. a. 2017).

»» Förderung individuellen Lernens im gemeinsamen Unterricht

Oft wird das Anliegen der Inklusion reduziert auf die Integration von Menschen mit Behinderungen oder mit einem »sonderpädagogischen Förderbedarf«. Das ist zwar verständlich, weil der Motor der Bewegung in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention ist (UNCRPD). Die UN formuliert aber seit den 1990er Jahren (UNESCO Salamanca

Erklärung 1994) unter dem Begriff Inklusion einen grundsätzlichen Teilhabeanspruch an gemeinsamer Bildung für alle Menschen und fokussiert nicht Minderheiten (Migrantinnen und Migranten, Menschen mit Behinderungen etc.) oder benachteiligte Gruppen (wie in bestimmten Bereichen Mädchen oder Jungen).

» Positive Befunde für alle Kinder zum gemeinsamen Unterricht

Für die Umsetzung der Inklusion ist bedeutsam, unter welchen Bedingungen und in welcher Form sie am besten gelingen kann. Dass sie *möglich* ist, zeigen die vielen Schulen in Deutschland, die bereits erfolgreich so arbeiten (z. B. jene, die mit dem Jakob-Muth-Preis für inklusive Schulen ausgezeichnet wurden), und das allgemein längere gemeinsame Lernen in den meisten anderen europäischen Ländern, in denen auch Kinder mit besonderem Förderbedarf deutlich seltener segregiert beschult werden (European Agency 2017). Je nach Kriterium finden sich **positive Befunde zum gemeinsamen Unterricht nicht nur für behinderte, sondern auch für nicht behinderte Kinder** (Merz-Atalik 2013) – ein Beleg für das Potenzial inklusiver Bildung. Allerdings wei-

sen die stark streuenden Effekte darauf hin, dass die Bedingungen der Umsetzung darüber entscheiden, ob diese Chancen genutzt werden können. Ob Inklusion auch *erfolgreich wird*, hängt nämlich ab

- von der pädagogischen Haltung und didaktisch-methodischen Kompetenz der Lehrpersonen,
- von der Größe und Zusammensetzung der Lerngruppen,
- aber auch von einer Organisation und Personalversorgung der schulischen Bildungsangebote, die der Vielfalt der sehr unterschiedlichen Bedürfnisse gerecht wird – z. B. von Kindern mit speziellen Begabungen und anderen mit erheblichen Problemen im Umgang mit anderen.

Denn als bloß organisatorische Zusammenfassung von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen funktioniert Inklusion nicht. Perspektivisch geht es um einen Umbau der Schule im Hinblick auf inklusive Strukturen, inklusive Kulturen und inklusive Praktiken (Booth / Ainscow 2016).

Literatur

Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich: Opladen.

Baumert, J. u. a. (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Leske + Budrich: Opladen.

Booth, T./ Ainscow, M. (2016): Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values. Index for Inclusion Network Limited.

Demski, D./Liegmann, A. B.(2014): Klassenwiederholungen im Kontext von Schul- und Berufsbiographien. In: Liegmann, A. B. u. a. (Hrsg.) (2014): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Waxmann: Münster, 173–191.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017): European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report. Zugriff unter: www.european-agency.org/publications/ereports/easie-2014-dataset-cross-country-report (Dezember 2017).

Hong, G./ Raudenbach, S. W. (2005): Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 27, No. 3, 205–224.

Kocaj, A., u. a. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66. Jg., H. 2, 165–191.

Largo, R. (2017): Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können. S. Fischer: Frankfurt.

Merz-Atalik, K. (2013): Inklusion / Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In: Bohl, T./ Meissner, S. (Hrsg.): Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Beltz: Weinheim und Basel, 61–76.

Stanat, P. u. a. (Hrsg.) (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Waxmann: Münster, New York.

Vorurteil:



Jahrgangsgemischte Lerngruppen funktionieren nicht und überfordern alle



Das Vorurteil: Jahrgangsmischung wird den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht, weil so viele Unterschiede im Unterricht nicht berücksichtigt werden können. Dass die jüngeren Kinder von den älteren profitieren ist einleuchtend, jedoch kommen die älteren nicht weiter, weil sie helfen sollen und lieber bei einfachen Aufgaben bleiben. Die Lehrkräfte haben angesichts der Heterogenität keine Übersicht über die Leistungen der Kinder. Sie sind durch viele unterschiedliche Vorbereitungen überfordert.

>> Erfahrungen zum Lernen in Jahrgangsübergreifenden Lerngruppen

Im deutschen Schulsystem werden gleichaltrige Kinder traditionell in Jahrgangsklassen eingeteilt. Ziel war dabei immer, eine möglichst leistungshomogene Klassenzusammensetzung zu erreichen. Heute wissen wir, dass Kinder gleichen Alters sehr unterschiedliche Leistungen erbringen. Für den Lernerfolg der Kinder sind die Anerkennung in der Lerngruppe, das Anregungsniveau und die Anschlussfähigkeit der Lerninhalte an die persönlichen Vorerfahrungen erforderlich.

Jahrgangsmischung ist kein exotisches pädagogisches Konzept, sondern eine seit über 90 Jahren bewährte Organisationsform schulischen Lernens, die in der Weiterentwicklung vieler Schulen eine wichtige Rolle spielt.

In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (auch JüL, »Jahrgangsmischung« oder »Altersmischung« genannt) werden mehrere Jahrgänge in einer Lerngruppe organisatorisch zusammengefasst. Das erfolgt überwiegend in der Mischung von zwei Jahrgängen, der 1. und 2. Klasse sowie der 3. und 4. Klasse, seltener im Modell Klasse 1 bis 4. In Berlin und Brandenburg mit der dort sechsjährigen Grundschule sowie in Schulen in Langform (Klassen 1 bis 10) findet sich die Altersmischung 1 bis 3 und 4 bis 6.

Während es bei Jahrgangsklassen nach der Einschulung geraume Zeit beansprucht, die Kinder in die Schule und die Lernmethoden einzuführen, gelingt das in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen am Vorbild der Älteren deutlich schneller. Auch das Lernen der Kinder profitiert von Unterschieden im Können. Das Anregungspotenzial durch Vorbilder, das Wissen darum, wohin es geht, weil Fähigkeiten und Fertigkeiten vorgelebt werden, sowie die Unterstützung durch Ältere erweitern das Lernspektrum und die sozialen Kompetenzen.

Ein Hauptargument für die Jahrgangsmischung ist, dass hier die Kinder Lernangebote nicht mehr aufgrund ihres jeweiligen Geburtsjahrgangs, sondern *in gezielter Passung zu ihrem individuellen Entwicklungsstand* dargeboten bekommen. Dieser Entwicklungsstand kann beim einzelnen Kind – je nach Fach oder Lernbereich – auch jeweils ganz verschieden sein. *Lernen im eigenen Rhythmus* ist zum erfolgreichen Merkmal der Jahrgangsmischung geworden.

Die Arbeit der Lehrkräfte profitiert von der Entspannung der Lernsituationen, der längerfristig angelegten Planung von Lernprozessen und den höheren sozialen und personalen Kompetenzen der Kinder.

>> Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Lernen in Jahrgangsübergreifenden Lerngruppen

Im Folgenden werden zentrale Erfahrungen aus der Praxis und Befunde aus der Unterrichtsforschung zusammengetragen, die den Vorurteilen gegenüber stehen. Alle Befunde sind in der für den Grundschulverband erstellten wissenschaftlichen Expertise belegt, die eine Vielzahl an deutschen und internationalen Forschungsergebnissen aufgreift.

Eingewöhnung in die Schule: Die Tatsache, dass jährlich nur die Hälfte oder ein Drittel der Kinder in einer Lerngruppe Schulanfänger sind, erleichtert und verkürzt deren Eingewöhnung in die Schule deutlich: Die älteren Kinder als Paten sind Vorbilder, an denen sich die Schulanfänger im Unterricht orientieren und von denen sie in diesem Prozess rasch das soziale Gefüge und die Arbeitsstrukturen übernehmen. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gelingt reibungsloser, der Anfangsunterricht wird spürbar entspannter.

Rollenwechsel: Der jährliche Rollenwechsel der Kinder bringt Veränderungen in der Gruppenstruktur: Jedes Kind nimmt sich in seiner Rolle neu wahr, wenn es zu den älteren hochwächst; sein Selbstbild erfährt Bestärkung. Rollenstigmatisierungen, die sich in Jahrgangsklassen häufig bis ins vierte Schuljahr halten, werden aufgebrochen. Von dieser Bewegung profitieren lernschwächere und lernstärkere, mutige und vorsichtige Kinder gleichermaßen.

Soziale Kompetenzen: Alle Kinder erweitern über die Jahrgangsmischung ihre sozialen Kompetenzen, sie lernen und arbeiten mit älteren und jüngeren gemeinsam, übernehmen Verantwortung, helfen und nehmen Hilfe an. Allerdings muss das Helfen(lernen) angeleitet und eingeübt werden, wenn es pädagogisch sinnvoll wirken soll.

Schulklima: Das Schulklima profitiert von größerer Offenheit und Sicherheit der Kinder, der geringeren Distanz zwischen den Altersgruppen und davon, dass sich die Kinder klassenübergreifend kennen.

Zuwendung: In Arbeitsprozessen erhalten Kinder Zuwendung nicht nur durch die Lehrkraft, sondern zusätzlich durch Kinder, die in dem Aufgabenbereich erfahrener sind. Anwendung, Weitergabe so-

wie Wiederholung festigt wiederum das Können der Helferkinder.

Lernzeit kann in der Jahrgangsmischung individueller gehandhabt werden, damit alle Kinder eine stabile Basis in elementaren fachlichen Bereichen entwickeln können. Schnelle Lernerinnen und Lerner müssen nicht gebremst werden, was Wirkung auf das Arbeitsklima hat.

»» Erst die Veränderung des Unterrichts macht Jahrgangsmischung erfolgreich

Die Beschränkung auf die organisatorische Zusammenlegung von Jahrgangsstufen (Abteilungsunterricht) schöpft die Chancen der Jahrgangsmischung jedoch nicht aus. Erst die Veränderung des Unterrichts, das Einstellen auf Vielfalt, auf die Förderung von Selbstverantwortung, das Lernen in der Gemeinschaft mit dem Gewinn aus unterschiedlichen Erfahrungs- und Kenntnisständen sowie das Angebot differenzierender Lerngelegenheiten, machen Jahrgangsmischung erfolgreich. Die Kriterien guten Unterrichts gelten auch in der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe.

Die Herausforderung, eine Schule jahrgangsgemischt zu organisieren, bringt mit der Entwicklung von Unterricht und Schulleben neue Aufgaben. JüL-erfahrene Lehrkräfte beschreiben als gewinnbringend, dass sich nach der Anfangsinvestition eine starke *Entlastung* für die Unterrichtsarbeit einstellt, die zudem inklusives Unterrichten erleichtert.

Den Erfolg der Jahrgangsmischung belegen die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Grundschulen, die fast ausschließlich jahrgangsgemischt arbeiten.

Literatur

Carle, U./Metzen, H. (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Der Grundschulverband. <http://grundschulverband.de/produkt/wie-wirkt-jahrgangsuebergreifendes-lernen/>

De Boer, H./Burk, K./Heinzel, F. (2007) (Hg.): Lehrern und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Beiträge zur Reform der Grundschule 123. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.

Häsel-Weide, U./Nührenböcker, M. (2017) (Hg.): Gemeinsam Mathematik lernen – mit allen Kindern rechnen. Beiträge zur Reform der Grundschule 144. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.

Kucharz, D., Wagener, M. (2009): Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. 3. überarb. Aufl. Baltmannsweiler. Schneider Hohengehren.

Wagener, M. (2014): Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Vorurteil:



Kleine Klassen bringen nichts!

>> Ein zusammenfassendes Widerwort vorweg

Methodisch solide angelegte Studien zeigen, dass vor allem Kinder, die aus schwierigen Familienverhältnissen bzw. mit ungünstigen Lernvoraussetzungen in die Schule kommen, sehr von kleineren Lerngruppen profitieren – zumindest in der Grundschulzeit. Das gilt nicht nur für ihre fachlichen Leistungen bis in die Sekundarstufe hinein, sondern auch für den Berufs- und Lebenserfolg später.

>> Aber behaupten nicht viele Forschende das Gegenteil?

Mittelt man die Befunde der vorliegenden Studien, findet sich der erhoffte Zusammenhang »je kleiner die Klasse, desto besser die Leistung« jedoch nicht (vgl. die Metaanalyse von Hattie 2013, 102). Allerdings machen solche Durchschnittswerte über verschiedene Fächer und Altersgruppen hinweg auch gar keinen Sinn – zumal wenn außerdem die Schwellenwerte für das Kriterium »klein(er)« zwischen den Studien erheblich schwanken und die Wirkungen unterschiedlich und teilweise nur sehr eingeschränkt erfasst werden. Denn:

>> Was ist überhaupt der Maßstab für Lernerfolge?

Ein Grundproblem vieler Studien: Sie erheben nur leicht messbare Fachleistungen in den Hauptfächern. Unter anderem fehlen z. B. der musisch-ästhetische und der gesellschaftliche Bereich vollständig. Schule ist aber mehr als Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen: Es geht um die Vorbereitung auf das spätere Leben – privat, beruflich und in einer demokratischen Gesellschaft. Es kommt also nicht nur auf kurzfristige Lernerfolge in den Fächern an, die leicht

durch Tests zu erfassen sind – die Persönlichkeitsentwicklung und die Entfaltung sozialer Kompetenzen sind mindestens genauso wichtig. Gerade hier spielt die Größe einer Gruppe eine wesentliche Rolle, das erfassen die meisten Studien aber nicht.

>> Korrelation ist nicht Kausalität

Bei der Interpretation der Daten wird zudem oft übersehen, dass die Zahlen mehrdeutig sind. So stammen viele Befunde aus Querschnittuntersuchungen, in denen verschiedene Aspekte zur gleichen Zeit erhoben werden. Es gibt aber nicht nur die Auswirkungen der Klassengröße auf die Entwicklung der Kinder, sondern auch den umgekehrten Zusammenhang: So werden schwächere Schülerinnen und Schüler gemeinsam in besonderen Schularten in kleineren Klassen unterrichtet und auch in der einzelnen Schule werden Lehrkräfte schwieriger Klassen oft entlastet, indem man ihnen weniger Kinder zuteilt. In solchen Fällen kann die Leistung also nicht als Folge der Klassengröße gewertet werden, vielmehr ist sie deren Ursache, sodass sich der erwartete Effekt gar nicht zeigen kann.

>> Welche Studien sind also aussagekräftig?

Fundierte Ergebnisse liefern nur Längsschnittstudien: Der Bildungsforscher William J. Mathis hat 2016 die Ergebnisse dieser Forschung in einem aktuellen Überblick zusammengefasst. Er kommt zu demselben Schluss wie schon 2003 die American Educational Research Association: Kleinere Klassen führen unmittelbar zu besseren fachlichen Leistungen, darüber hinaus haben sie auch langfristig positive Wirkungen, zum Beispiel machen die Schülerinnen und Schüler bessere Abschlüsse und erzielen höhere Einkommen im Beruf.

»» Frontalunterricht in kleinen Gruppen bringt nichts

Kritische Analysen der Untersuchungen – zum Beispiel durch von Saldern (2011) – weisen darauf hin, dass eine bloß zahlenmäßige Verkleinerung von Lerngruppen nichts bringt, wenn der Vorteil nicht durch eine entsprechende Gestaltung des Unterrichts genutzt wird, zum Beispiel durch eine Auflösung des Gleichschritts zugunsten individueller Aufgaben und eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Kindern bzw. den Austausch in der Gruppe. Wie auch andere Forschungsüberblicke betonen: Die didaktische Kompetenz der Lehrpersonen und ihr methodisches Geschick zu entwickeln bleibt unverzichtbar – eine bloße Reduktion der Kinderzahl reicht in der Tat nicht, aber sie erleichtert eine positive Veränderung des Unterrichts ganz wesentlich.

Das Potenzial kleiner Klassen steckt nach Mathis in Bedingungen, die auch Lehrerinnen und Lehrern aus ihrer Alltagserfahrung vertraut sind: stärkere Individualisierung des Unterrichts und mehr Zeit für eine individuelle Zuwendung zu einzelnen Kindern, mehr Aufwand für die Durchsicht von Schülerarbeiten, wirksamere Klassenführung und besseres Sozialklima, mehr Zeit für Absprachen mit Eltern und Einrichtungen zur außerschulischen Unterstützung der Kinder.

»» Sind kleine Klassen zu teuer?

In der Tat braucht man für eine Reduktion der Klassengröße auf 15 bis 20 Kinder mehr Personal, und das kostet viel Geld. Kleinere Klassen haben aber langfristig positive Wirkungen, die weit über eine bloße fachliche Verbesserung hinausgehen. Zum Beispiel machen die Schulkinder später bessere Abschlüsse und erzielen höhere Einkommen im Beruf. Der Bildungsökonom Alan Krueger kam 2002 sogar zu dem Schluss, dass der volkswirtschaftliche Nutzen den finanziellen Aufwand für kleinere Klassen überwiegt.

Ganz zu schweigen von den sozialpolitischen Vorteilen. Denn von einer Verkleinerung der Gruppengröße profitieren vor allem Kinder aus armen Familien und aus Minderheitengruppen. Die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft schrumpft erheblich. Ein wichtiges Argument in Zeiten ökonomischer Spaltung der Gesellschaft und zusätzlich großer Flüchtlingsströme.

»» Resümee der Forschung

Schon 2003 schloss deshalb die renommierte American Educational Research Association ihren Forschungsüberblick mit folgenden Forderungen:

1. Kleine Gruppen müssen früh beginnen, möglichst schon im Kindergarten oder in der ersten Klasse.
2. Die Zahl der Kinder pro Klasse muss deutlich unter 20 liegen; als förderlich haben sich 13 bis 17 Kinder in einer Gruppe erwiesen.
3. Falls die verfügbaren finanziellen Mittel sehr begrenzt sind, sollte die Maßnahme sich auf Gruppen mit ungünstigen Voraussetzungen konzentrieren: vor allem in sozialen Brennpunkten bzw. bei einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund.
4. Der Unterricht in kleinen Gruppen sollte keine Ausnahme darstellen, sondern sich auf alle Schultage und jeweils den ganzen Tag erstrecken.
5. Der Unterricht in kleinen Gruppen muss über mindestens die ersten beiden Schuljahre andauern – um langfristige Wirkungen abzusichern, über drei bis vier Jahre.

Literatur

AERA (2003): Class size: Counting students can count. In: Research Points, Vol. 1, No. 2, 1-4.

Hattie, J. A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (engl. 2009).

Krueger, A. (2002): Economic considerations and class size. NBER Working Paper No. 8875. Retrieved June 5, 2016, from <http://www.nber.org/papers/w8875> [Abruf: 8.11.2017]

Mathis, J. M. (2016): The effectiveness of class size reduction. School of Education/ University of Colorado Boulder <http://nepc.colorado.edu/publication/research-based-options> [Abruf: 8.11.2017]

Saldern, M. von (2011): Klassengröße – über ein vernachlässigtes Merkmal. Books on Demand: Norderstedt.

Populäre Vorurteile und ihre Widerlegung

»Faktencheck Grundschule« wurde erarbeitet von Prof. Dr. Erika Brinkmann, Prof. Dr. Hans Brügelmann, Ulrich Hecker, Maresi Lassek, Prof. Dr. Jörg Ramseger | Unter Mitarbeit von Prof'in Dr. Ursula Carle, Prof. Dr. Thomas Irion, Prof'in Dr. Kerstin Merz-Atalik und Prof. Dr. Markus Peschel

Mit dieser Broschüre möchte der Grundschulverband zu einer sachlichen Auseinandersetzung mit den folgenden Vorurteilen beitragen:



Mehr Tests steigern die Leistungen von Schülern, Lehrern, Ländern	2
Zeugnisse ohne Noten sind ein Angriff auf das Leistungsprinzip	4
Mehr Hausaufgaben fördern das Lernen und steigern die Leistung	6
Schulkinder brauchen klare Strukturen – offener Unterricht ist nichts für die Schwachen	8
Mehr digitale Medien machen die Grundschule besser – oder die Kinder dumm?	10
Die Schülerleistungen werden immer schlechter	12
Schreiben nach Gehör ist eine schädliche Methode und gehört verboten	14
Falsches Schreiben prägt sich ein – Kinder dürfen von Anfang an nur geübte Wörter schreiben	16
Die verbundene Druckschrift bewirkt unleserliche Handschriften und ist ein Angriff auf die Kultur!	18
Inklusion ist eine Illusion und überfordert alle	20
Jahrgangsgemischte Lerngruppen funktionieren nicht und überfordern alle	22
Kleine Klassen bringen nichts!	24



Impressum

Faktencheck Grundschule – Populäre Vorurteile und ihre Widerlegung

Beilage zu »Grundschule aktuell«, Heft 142 (Mai 2018)

Verlag: Grundschulverband e. V., Niddastraße 52, 60329 Frankfurt/Main, Tel. 0 69 / 77 60 06
www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Redaktion: Ulrich Hecker

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes e. V.

Herstellung: novuprint Agentur GmbH, 30175 Hannover

Druck: Strube Druck und Medien OHG, 34587 Felsberg

Titelzitate: zeit.de 13.10.2017, welt.de 18.09.2015, DER SPIEGEL 25/2013, faz.net 28.05.2017, spiegel.de 17.06.2017, BILD 15.11.2017

Diese Broschüre ist im Online-Shop unter www.grundschulverband.de/produkt-kategorie/extras/ für 5 Euro erhältlich (Bestellnr. 6085), 5 Hefte für 8,50 Euro, 10 Hefte für 12 Euro, inkl. Versandkosten.

Die einzelnen Doppelseiten dieser Broschüre können Sie über den nebenstehenden QR-Code kostenlos herunterladen.



Hier finden Sie die Argumente als PDFs zum Download