

Helmut Fend

**Ansätze zur inneren Schulreform
und zur Qualitätsverbesserung von Schule
Gestaltungsrichtungen des Bildungswesens
auf der Grundlage der Erfahrungen der letzten 20 Jahre.**

Der Text ist erschienen in „*Begabung - Lernen - Schulqualität*“, Soester Symposion 1987. Soester Verlagskontor 1987, S.75-80.

Gehalten wurde der Vortrag bei Gelegenheit eines Symposions im Institut für Schule und Weiterbildung NRW in Soest. Mit ihm ging Fend zu den Prämissen der Gesamtschul-Initiatoren auf kritische Distanz ging. Fend berief sich bei diesem Vortrag auf die von ihm 1982 vorgetragenen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs („Gesamtschule im Vergleich“) und auf den 1984 veröffentlichten Aufsatz „Determinanten von schulischen Leistungen“. Der Vortrag fand nicht die gebührende Beachtung.

(Abschrift von zwei Ausschnitten, Seiten 75-77 und Seite 78)

„Ich möchte mich darauf konzentrieren, welche Informationen über tatsächliche Veränderungen im Bildungswesen der letzten 50 Jahre vorliegen und wie diese auf dem Spiegel der Hoffnungen und Annahmen des Gutachtens von Heinrich Roth zu beurteilen sind.

Die zentrale Annahme hinter dem dynamischen Begabungsbegriff war die, dass im heranwachsenden Menschen ein viel größeres Lernpotential und Entwicklungspotential steckt als bisher genutzt wurde. Viele Heranwachsende könnten sehr viel mehr lernen, wenn die Schulen anders gestaltet wären und wenn insbesondere soziale Barrieren, die schulisch mitverstärkt werden, wegfallen würden.

Konkret stand die These im Hintergrund, dass das Bildungswesen bisher viel zu viele Schüler zu früh festlegt, diese Festlegung und Zuordnung von Lernmöglichkeiten nach Merkmalen der sozialen Herkunft vornimmt und in den schulischen Lehrstrategien sowohl auf motivationaler Ebene als auch auf Anregungsebene zu wenig tut, um die latenten Lernmöglichkeiten zur Entfaltung zu bringen.

Das Gutachten ist somit in hohem Maße auf gesteigerte Lernfähigkeiten und Lernergebnisse als auch auf den Abbau sozialer Schranken in diesem Prozess der Entfaltung aller Anlagen ausgerichtet. Mir ist zwar bewusst, dass sich in den Jahren nach diesem Gutachten das Schwergewicht in hohem Maße von der Steigerung der Lernleistungen wegverlagert hat. Trotzdem möchte ich zuerst auf diese zentralen Anliegen von Heinrich Roth zu sprechen kommen.

Wenn seine Annahmen richtig gewesen sein sollten, dann hätte sich in den letzten Jahren eine enorme Steigerung der Infrastruktur von Gelerntem ergeben müssen. Ist dies tatsächlich der Fall? Leider haben wir darüber keine soliden Informationen. Es gibt im deutschsprachigen Raum keine Dauerbeobachtung der Leistungsentwicklung wie etwa im Rahmen des amerikanischen National Assessment Programm.

Dass die Vermutungen eines Leistungsverfalls möglicherweise nicht stimmen, könnte vielleicht eine große Studie zur Entwicklung der Intelligenz verschiedener Alterskohorten in der DDR belegen. In einer großangelegten Längsschnittuntersuchung, die zugleich verschiedene Alterskohorten von den frühen 70er Jahren bis in die Mitte der 80er Jahre betreut hat, hat sich sogar eine Steigerung der Intelligenztestwerte um 6 Punkte ergeben (Friedrich 1986). Danach müssten die Intelligenztests alle 10 Jahre etwa neu geeicht werden.

Meines Wissens hat im deutschen Sprachraum lediglich Ingenkamp (1967) bei einem Leistungsvergleich von 1949 bis 1962 entsprechende Zuwächse dokumentieren können. Doch dies ist nur ein sehr indirekter Hinweis auf die Richtigkeit der Rothschen These, dass durch eine Optimierung der Lernbedingungen in der Schule eine wesentliche Leistungssteigerung möglich ist.“ (S:75)

„Es gibt jedoch auch im deutschen Sprachraum in den letzten 15 Jahren bedeutsame Schulleistungsuntersuchungen, die einige Erkenntnisse erbracht haben. Ich meine besonders die Forschungen im Max-Planck-Institut in Berlin (Baumert et al. 1986), jene im Rahmen des Schwerpunktprogrammes Lehr-Lern-Forschung in Heidelberg (Treiber und Weinert 1985) und neuerdings in München (Weinert und Helmke 1986) sowie unsere eigenen schulvergleichen- den Leistungserhebungen (Fend 1984).

Was zeigen diese Studien? Unsere eigenen Arbeiten haben gezeigt, dass in bezug auf Schulleistungen die Veränderung der schulischen Lernbedingungen in der Form des Wegfalls einer frühen Auslese, in der Form einer fachspezifischen Tüchtigkeitsgruppierung im Sinne von Heckhausen und im Sinne einer stärkeren lernzielorientierten Strukturierung des Unterrichtes im Sinne von Karl-Heinz Flehsig nicht zu einer explosionsartigen Erhöhung des Lernniveaus geführt haben (s. in Roth 1969).

Im Gegenteil: Die Gesamtschulen hatten durchaus Mühe, den Standard im herkömmlichen Bildungswesen zu erreichen (s. Fend 1982).

Dies ist der eine Aspekt, der andere ist ganz klar: der Wegfall früher Festlegungen durch Schulformzuweisungen hat zu flexibleren Schullaufbahnen und mehr Durchlässigkeit und Mobilität geführt. Damit war auch eine Reduktion des sozialen Einflusses auf die Bildungslaufbahn verbunden.

Die zentrale Erkenntnis in bezug auf die Steigerung des Lernniveaus besteht meines Erachtens darin, dass sowohl im Gutachten von Heinrich Roth als auch von den Reformen in Gesamtschulen, die sich darauf gestützt haben, unterschätzt wurde, welche komplizierte und umfangreiche Netzwerke der Sicherung von Leistungsstandards im herkömmlichen Bildungswesen bestanden hat und welche schwerwiegenden Veränderungen eintreten können, wenn nur einzelne Elemente , dieses Netzes verändert werden.

Ich meine das komplizierte Zusammenspiel von tradierten Lehrbüchern, schulaufsichtlichen Qualitätsstandards, Prüfungssystemen, Erfahrungsbildungen in bezug auf Lernniveaus in einzelnen Schulen und Erwartungshaltungen der Elternschaft. Wie das herkömmliche Bildungswesen funktioniert, ist erst durch die Gesamtschulen sichtbar geworden (s Fend 1984).

Provokant könnte man formulieren: Die herkömmlichen Strukturen der Sicherung eines hohen Leistungsniveaus boten eine unterschätzte Garantie für die Aktivierung aller Lernmöglichkeiten, die erst im Rahmen geänderter Schulstrukturen in ihrer Bedeutsamkeit bewusst wurde. Diese herkömmlichen Strukturen bestehen aus einem komplizierten Netzwerk von zentralen Festlegungen des Leistungsniveaus und partizipatorischen Umsetzungsstrategien sowie Individualisierungsmöglichkeiten vor Ort.

Eine strukturelle Änderung im Sinne der Verlagerung der Verantwortung für die entsprechenden Leistungsniveaus auf die persönlichen Ansprüche der einzelnen Lehrer hat zur Folge, dass die Varianz in den klassenspezifischen Schulleistungen in hohem Maße steigt: Wir finden ganz gute, aber auch sehr schlechte Lernniveaus in Schulklassen verschiedener Schulen. Der Lehrer wird hier zum Träger des Anspruchsniveaus, seine persönliche Einstellung zu schulischen Leistungsanforderungen wird damit zu einem entscheidenden Faktor für die Sicherung eines hohen Lernstandards.

Im Gutachten von Roth ist der kompensatorische Gedanke, also der Gedanke des Leistungsausgleichs und damit der Gedanke der Verringerung des Leistungsspektrums zwischen mehr oder weniger „begabten“ Schülern, ein wichtiges strukturierendes Element. Zu dieser Thematik sind in den letzten Jahren nun einige Untersuchungen durchgeführt worden, die sich mit der Frage beschäftigen haben, ob es möglich ist, in Schulklassen gleichzeitig einen Chancenausgleich und eine Leistungssteigerung zu erreichen.“ (S.76)

„Der Chancenausgleich wurde in der Verringerung der Leistungsunterschiede zwischen guten und schwächeren Schülern derselben Schulklasse gesehen. Es gibt in der Zwischenzeit drei Untersuchungen, die sich mit diesem Problem auseinandergesetzt haben: Baumert et al. (1986) haben die alte Leistungsstudie des Max-Planck-Instituts aus den frühen 70er Jahren danach aufbereitet, und Weinert und Helmke (1986) haben jüngst im Max-Planck-Institut in München die entsprechenden Ergebnisse von Treibert und Weinert (1985) im Rahmen der Heidelberger Untersuchungen wiederholt.

Das Ergebnis ist in allen drei Erhebungen dasselbe, es ist nicht sehr euphorisierend: Wir finden häufig, dass ein Leistungsausgleich zu Lasten der Schulleistungen der besseren Schüler geht. Bei größerer Leistungssteigerung und bei einer größeren Spreizung der Leistungen zwischen den schwächeren und etwas besseren Schülern profitieren im absoluten Niveau gleichzeitig die schwächeren Schüler.

Leistungsausgleich und Leistungssteigerung lassen sich somit unter den gegenwärtigen schulischen Lernbedingungen schwer gleichzeitig optimieren. Danach müsste das Schwergewicht auf der optimalen Förderung aller Schüler, auch der begabten, liegen und nicht von einem Gedanken des Leistungsausgleichs mit entsprechender größerer Aufmerksamkeit für die Leistungsschwachen und geringerer für die Leistungsstarken ausgehen.

Ebenfalls wenig Ermutigung haben die vielen Konzepte des spielerischen, motivationsorientierten offenen Lernens durch die angloamerikanischen Forschungen über den Einfluss des Unterrichtsstils erfahren. Es gibt hier zwei Begriffe, die die Richtung effektiven Unterrichtens andeuten: „time on task“ und „direct teaching“. Damit ist eine große Forschungsrichtung etikettiert, die glaubt gefunden zu haben, dass Lernergebnisse vor allem eine Funktion der aktiven Lernzeit sind und dass strukturiertes Lernen mit entsprechend gezielten Vorgaben durch den Lehrer zu den größten Erfolgen führt.

Ein nüchterner Rückblick auf die Reorganisation der sozialen Selektion bzw. der schulischen Allokationsprozesse ergibt folgendes: Einmal hat sich deutlich gezeigt, dass die Orientierung an den Schulleistungen die einzige Legitimationsbasis für soziale Verteilungsprozesse über das Bildungswesen bildet. Alle anderen Versuche, etwa Losverfahren, Bonuszuweisungen usw. haben sich als nicht rechtfertigbar und nicht akzeptierbar erwiesen.“ (S.77)

[...]

„Meines Erachtens hat sich auf organisatorischer Ebene so etwas wie eine Ökologie der Anonymität ergeben. Damit meine ich, dass durch die zunehmende Spezialisierung und Differenzierung des Bildungswesens, in Analogie zu wirtschaftlichen Produktionsbetrieben, eine Situation entstanden ist, in der zunehmend mehr Lehrer schmalere Unterrichtsbereiche betreuen. In der zeitlichen Dimension heißt dies, dass immer mehr Lehrer die Schüler weniger lang kennen und deshalb Fortschritt, Rückschritt oder Stagnation des einzelnen Kindes und Jugendlichen nicht beurteilen können. Dadurch, dass sich die Lernbereiche auch in hohem Maße spezialisiert haben, geht die Einschätzung des gesamten Leistungsspektrums durch einen Lehrer verloren: Er kennt einen Schüler nur mehr in Englisch, er weiß nicht mehr, dass er vielleicht im Sport sehr gut ist oder in Mathematik seine Schwerpunkte hat.“ (S.78)