

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Lernen in den Klassen 5 und 6

Wegner, Barbara

Potsdam, 1998

Jürgens, Eiko, Die Orientierungsstufe

urn:nbn:de:kobv:517-vlib-4841

Die Orientierungsstufe *

Von der Ursprungsidee bis zu den gegenwärtigen Realisierungsformen in den neuen Bundesländern

1. Vorbemerkungen

Die Entwicklung der Idee der Orientierungsstufe ist nicht zu trennen von dem historischen Verlauf, den das westdeutsche Schulwesen nach dem 2. Weltkrieg genommen hat. Und damit ist sie ebensowenig unabhängig von den in dieser Zeit unternommenen Reformversuchen und deren Erfolgen bzw. Mißerfolgen zu betrachten. Kurzum: Die Orientierungsstufe stellt ein Kernstück westdeutscher Schulgeschichte dar, dessen bildungspolitischer, erziehungstheoretischer und schulpraktischer Weg von heftigsten Auseinandersetzungen zwischen Gegnern und Verfechtern gepflastert ist. Durch die organisatorischen und inhaltlichen Um- bzw. Neustrukturierungen in den neuen Bundesländern im Zuge der Vereinigung gewann die Orientierungsstufendiskussion eine neue Dynamik, wenn auch die Kontroverse längst nicht in der Heftigkeit ausgetragen wurde, wie z. Z. der sogenannten Bildungsreform Ende der 60er bis Mitte der 70er Jahre, die in der Bundesrepublik ganz im Zeichen der integrierten Gesamtschule stand.

Daß in den neuen Ländern die Debatte um die Einführung der Orientierungsstufe eher gemäßigt verlief, hatte seine Hauptursache in der Tatsache, daß es auch in den letzten Jahren in den alten Bundesländern abgesehen von einigen Ausnahmen relativ ruhig geworden war, ganz einfach deshalb, weil - wie noch gezeigt werden wird - sie überwiegend nicht in der ursprünglich konzipierten Form oder gar nicht eingeführt worden war.

2. Von der Restauration des Schulwesens nach 1945 in den alten Bundesländern bis zur Konzipierung der Orientierungsstufenidee

Positionsunterschiede zwischen gesellschafts- und bildungspolitischen Interessengruppen, wie sie in der Diskussion um die Reformierung der Klassenstufen 5 und 6 insbesondere seit Mitte der 60er Jahre in den alten Bundesländern vertreten wurden, waren nicht neu. Teilweise wurden sie schon gleichlautend zur Zeit des Wiederaufbaus des Schulwesens in den Jahren 1945 - 1949 bei der Frage nach der Dauer der Grundschule vorgebracht.

*Wir danken dem Raabe Verlag für die freundliche Genehmigung, den Beitrag als Nachdruck zu veröffentlichen. Original erschienen in: 24 Schulleitung November 1994.

Nicht selten hat man sich sogar noch in den Vorstellungen und Konzepten der Parteien und Kultusbehörden zum 'Umbau' des Schulwesens in den neuen Bundesländern auf diese berufen.

Politisch konservative Kreise und Parteien sowie Vertreter der Kirchen und insbesondere Berufsverbände der Gymnasiallehrer verteidigten nachdrücklich die vierjährige Grundschule aus der Weimarer Zeit, indem sie mit dem traditionellen Leistungsvermögen des deutschen Schulwesens argumentierten. Außerdem wurde der sechsjährigen Grundschule ein 'Bremseffekt' zugeschrieben, den diese Schulform angeblich auf die 'begabteren' bzw. leistungsfähigeren Schüler/-innen ausübe.

Dagegen argumentierten andere gesellschaftsrelevante Gruppen wie große Teile der Volksschullehrerschaften, Vertreter der Gewerkschaften und linkspolitische Kreise und Parteien für die Verlängerung der Grundschulzeit um zwei auf sechs Jahre, wobei sie auf die sozialintegrative Wirkung dieser Schule und die Notwendigkeit einer Objektivierung der Übergangsauslese zu den weiterführenden Schulformen verwiesen. Während die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie das Land Schleswig-Holstein die sechsjährige Grundschule 1948/49 einrichteten, Berlin sich sogar zunächst auf eine achtjährige Grundschulzeit festlegte, ließen sich alle weiteren Bundesländer nicht von den westlichen Besatzungsmächten eine über vier Jahre hinausgehende Grundschule 'vorschreiben'. Allerdings widerrief ein Teil der Länder mit sechsjähriger Grundschule später seine Entscheidung bzw. nahm die Reform schrittweise zurück, da sich u.a. die Uneinheitlichkeit im Schulwesen als ein ernsthaftes Hindernis für die Bevölkerungsmobilität erwies.

Deshalb ist es durchaus verständlich, wenn in der Folgezeit der Ruf nach einer stärkeren Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens immer unüberhörbarer wurde, während die Frage nach der Dauer der Grundschule an Wichtigkeit verlor. Die bildungspolitische Diskussion in den 50er Jahren war von der pädagogischen Einsicht geleitet, *"daß die Frage nach der Dauer der Grundschule unlösbar ist von der Grundfrage nach der Zweckmäßigkeit des dreigliedrigen Schulsystems überhaupt und von den Problemen der inneren Gestaltung der Schuljahre 5 und 6 in bezug auf Lernziele, Selektionsmaßnahmen, Förderung und Differenzierung."*¹

Die zunächst isoliert gestellte Frage nach der Dauer der Grundschule erhielt dadurch eine völlig neue Richtung, zumal die strukturelle, funktionale und inhaltliche Ausgestaltung der Schuljahre 5 und 6 von nun an im Kontext der Bewährung des gesamten Schulwesens problematisiert wurde.

2.1 Reformprogramm des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen

Mit dem "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" aus dem Jahr 1959 wurde das erste grundlegende Reformkonzept der Nachkriegsjahre vorgelegt. Als Kernstück der Reform sollte zum Zweck der Vereinheitlichung des bundesrepublikanischen Schulwesens eine Förderstufe durch die Zusammenfassung der Schuljahre 5 und 6 zu einer eigenständigen pädagogischen Einheit entstehen. Damit war wohl oder übel die vierjährige Grundschule als Regelform anerkannt worden, ja in geradezu paradoxer Weise wurde sie zur Voraussetzung gemacht und zum Anlaß genommen für die Einrichtung der Förderstufe. Deren Einführung wurde mit dem Verweis auf das allgemeingültige Recht auf soziale Gerechtigkeit und den steigenden Bedarf nach qualifiziertem Nachwuchs begründet. Vor allem sollte durch sie die Übergangsauslese für die weiterführenden Schulen auf eine verlässliche Grundlage gestellt werden, indem der Unterricht dazu Gelegenheit bietet, *"alle kindlichen Begabungen zu wecken und zu erproben, daß die Entscheidung für den endgültigen Bildungsweg sich auf deutlich erkennbare Bewährungen stützen kann"*².

Jedoch sollten nicht alle Kinder verpflichtet werden, eine Förderstufe zu durchlaufen, und zwar sollten alle diejenigen, von denen sich mit "an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit" voraussagen läßt, daß ihre "Fähigkeit" ausreicht, zum Abitur zu gelangen, unmittelbar im Anschluß an die vierjährige Grundschule in eine neunjährige sogenannte "Studien-schule" überwechseln können.³

Die Frage nach der Stellung der Förderstufe in der Schulstruktur wie nach ihrer organisatorischen, pädagogischen und curricular-inhaltlichen Ausgestaltung entfachte die Diskussion zu einem schulpolitischen Streit, der deutlich vergleichbare Züge mit jenem offenbarte, der einige Jahre später um die Einführung der Orientierungsstufe geführt werden sollte.

Nach den Vorstellungen des Deutschen Ausschusses sollte die Förderstufe als eine eigenständige Schulstufe zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulen fungieren und örtlich und räumlich einer Grund- bzw. Hauptschule zugeordnet werden, weil u.a. der Erfahrungsbereich sowie die Unterrichtsmethoden der bisherigen Volksschule als besonders qualifiziert für diese anerkannt wurden. Um aber auch gleichzeitig Ansprüche und Erwartungen der Realschule und des Gymnasiums angemessen berücksichtigen zu können, sollten neben 'Volksschullehrern' auch Lehrer dieser beiden Schulformen in der Förderstufe unterrichten.

Unterrichtsorganisatorisch wurde die Förderstufe durch das Kern-Kurs-System geprägt, dem die Idee zugrunde lag, die Grundlernziele in dem he-

terogen zusammengesetzten Klassenverband (Kern) erarbeiten zu lassen, um dann in leistungsdifferenzierten Kursen besondere Förderung zu betreiben. Für die Unterrichtung im Kern wurden insbesondere Maßnahmen der inneren Differenzierung als erforderlich erachtet, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -ständen besser gerecht werden zu können.

In der Förderstufendiskussion kristallisierten sich von Anfang an zwei gegensätzliche, nicht kompromißfähige Positionen heraus, die letztlich auf der gebetsmühlenartigen Erneuerung altbekannter Argumente, Vorurteile und Ideologien beruhten und die in eintöniger Regelmäßigkeit spätestens seit dem Aufkommen des Einheitsschulgedankens während der Weimarer Republik ungeachtet neuer Erkenntnisse der Wissenschaften vertreten wurden.

Auf der einen Seite wurde das nach Schularten streng gegliederte und qualitativ deutlich differenzierte Schulsystem verteidigt, weil Unterschiede in der Bildungsfähigkeit nicht zu leugnen wären (was niemand bestritt) und Eltern für ihre Kinder unterschiedliche Bildungswege anstrebten (was ebenfalls niemand bestritt). Für die Apologeten dieser Auffassung nahm die Förderstufe den Charakter einer unnötig verlängerten Grundschule an, mit der die Bildungswünsche der Eltern für ihr Kind zwar nicht verhindert, jedoch völlig unnütz hinausgezögert würden. Und außerdem würde sie überhaupt nicht den unterschiedlichen Begabungen innerhalb ihrer Schülerschaft gerecht werden können.

Demgegenüber wurde von Verfechtern der Förderstufe auf das Recht auf Chancengleichheit und die Pflicht der Schule, diese zu sichern, verwiesen. Deshalb müßten alle Schüler/-innen entsprechend gefördert werden. Als Konsequenz daraus wurde von ihnen ein reformiertes, Schularten integrierendes Schulsystem gefordert, also die Förderstufe als Ausgangspunkt für eine noch viel umfassendere Umgestaltung und Neubestimmung des Schulwesens angesehen.

Die Ablehnungsfront gegenüber der Förderstufe auf seiten der Kultusministerien war äußerst stark. Lediglich die Länder Niedersachsen und Hessen haben umfangreiche Versuche durchgeführt, wenn es auch nie dazu kam, diese Schulform verpflichtend für alle Schüler/-innen zu realisieren. Als einziges Land hat Hessen bis heute die Förderstufe beibehalten und konnte deshalb im Laufe der Zeit zahlreiche praktischen Erfahrungen und theoretischen Erkenntnisse zu deren Bewährung vorlegen, die besonders für die pädagogische Begründung und Implementierung der Orientierungsstufe äußerst hilfreich waren.

2.2 Die schulformunabhängige (integrierte) Orientierungsstufe des Deutschen Bildungsrates

Die Orientierungsstufenkonzeption des Deutschen Bildungsrates (1970) verstand sich ausdrücklich als eine Reformmaßnahme innerhalb eines umfassenden, schrittweise zu realisierenden Gesamtplans zur Um- und Neugestaltung des bundesrepublikanischen Schul- und Bildungswesens. Nach dem damals vorgelegten Programm sollte die Orientierungsstufe einzig unter der Voraussetzung eingeführt werden, daß analog dazu bzw. in zeitlich versetzter Folge grundlegende strukturelle, organisatorische und vor allem curricular-inhaltliche Veränderungen im Schulwesen erfolgen würden. Insbesondere sollte dies für die Aufhebung der vertikalen Gliederung gelten, um die angestrebte Horizontalisierung schnellstmöglich umsetzen zu können.

In einem dann nach Stufen gegliederten Schulwesen sollte die Orientierungsstufe mit den Klassen 5 und 6 als eine Art Gelenkstelle zwischen dem Primarbereich und dem Sekundarbereich I wirksam werden. Mit ihrem Namen wird die Hauptfunktion benannt, die da Orientierung heißt. Damit wurde erstmals eine Phase des Übergangs dem Ziel und dem Zweck unterstellt, den zehn- bis zwölfjährigen Schüler/-innen vielfältige Möglichkeiten zu geben, sich zu erproben, zu erkennen und zu bewähren. “‘Orientierung’ heißt zunächst subjektiv das Erkennen der eigenen Lernmöglichkeiten und Interessengebiete zur Vorbereitung auf die spätere Wahl eines geeigneten Ausbildungsschwerpunktes”.⁴ Jedoch wird das orientierende Lernen nicht ausschließlich subjektiv gesehen, sondern zweiseitig sowohl als ein Orientieren über eigene Lernmöglichkeiten als auch als eines über die Bildungsangebote und -chancen der weiterführenden Schule.

“Ferner ist die Orientierung auf die neuen Anforderungen des Sekundarbereiches gerichtet, die dem Schüler erst einsichtig gemacht werden müssen. (...) Das Curriculum muß so organisiert sein, daß es für den Schüler eine bestimmte Anzahl von Wahlmöglichkeiten bietet, wobei sich diese Wahlmöglichkeiten auch in ihrem Schwierigkeitsgrad unterscheiden sollen, so daß er seine Fertigkeiten an ihnen erproben kann (...). Ein wichtiges Organisationsprinzip des Curriculums in der Orientierungsstufe ist in diesem Zusammenhang der inhaltliche Bezug zu den späteren Anforderungen”. Dies schließt eine stärkere Ausdifferenzierung der Lernangebote in Fachdisziplinen ebenso mit ein, wie die Zulassung eines äußerlich differenzierenden Leistungskurssystems in der ersten Fremdsprache. Darüber hinaus sollte das Lernen in Projekten in besonderem Maße der Orientierung zur Erkennung eigener Lernmöglichkeiten dienen. Indem Schüler/-innen sich unmittelbar anknüpfend an ihre Interessen mit Lerngegenständen beschäftigen können, die nicht “als Gelegenheit zur Vermehrung des

‘Schulstoffes’ benutzt werden”, können sie sich über ihre ‘wirklichen’ Interessengebiete ein deutliches Bild verschaffen.⁵

In die Orientierungsfunktion mit eingebunden werden sollen vorzugsweise auch die Eltern, die von seiten der Schule ständig über die Lernentwicklung ihres Kindes zu informieren und über mögliche Schullaufbahnalternativen zu beraten sind.

Unmittelbar mit der *Orientierungsfunktion* sind *weitere Aufgabenfelder* verbunden, von deren Bewältigung es entscheidend abhängen wird, ob diese Schulstufe überhaupt die an sie gestellten Erwartungen unter den jeweils vorgegebenen Bedingungen erfüllen kann oder nicht. Gemeint ist zum einen der *Bereich der Förderung* und *der sozialen Integration* und zum anderen der *Bereich der Beobachtung, Beratung und Beurteilung sowie Lenkung*.

Zusammenfassend lassen sich demzufolge vier *Hauptfunktionen* herausstellen, die mit der Konzeption des Deutschen Bildungsrates verfolgt wurden:

1. Orientierungsfunktion:

Orientierung über die eigenen individuellen Fähigkeiten und Interessenschwerpunkte sowie über die Anforderungen der weiterführenden Schulformen.

2. Förderfunktion:

Individuelle Förderung der Fertigkeiten und Fähigkeiten bei gleichzeitiger Förderung des gemeinsamen Lernens von Schüler/-innen.

3. Beratungs- und Beurteilungsfunktion:

Förderorientierte, die individuelle Lernentwicklung beobachtende und beschreibende pädagogische Diagnostik.

4. Lenkungsfunktion:

Erhöhung der Zuverlässigkeit der Schullaufbahneempfehlungen.

Jedoch auch unter der Voraussetzung, daß sich diese vier Hauptfunktionen wechselseitig bedingen und ergänzen, sind sie dennoch nicht gleichgewichtig.⁶ Während zum einen die Orientierungsfunktion eine Sonderstellung einnimmt und ihr somit der unbedingte Vorrang vor den anderen Zweckbestimmungen einzuräumen ist, nimmt zum anderen die Lenkungsfunktion eine eher untergeordnete Rolle ein. Unterstrichen wird dies dadurch, daß der Begriff der Prognosesicherheit, der im Verlauf der Diskussion um diese Schulform zunehmend an Bedeutung in Pro- und Kontra-Zusammenhängen gewann, in den konzeptionellen Aussagen des Deutschen Bildungsrates überhaupt nicht verwendet wird. Im Vordergrund der Lenkungsfunktion steht vielmehr, Schullaufbahnentscheidungen solange

wie irgendetwas möglich offenzuhalten. Um eine Negativauslese und deren Fehlerhaftigkeit sowie deren subjektive Folgen für das Schulkind zu minimieren, sollte die Beurteilung bzw. das Zeugnis am Ende der Orientierungsstufe lediglich Hinweischarakter haben.

Weiter heißt es:

“Die Entscheidung über den anschließenden Bildungsgang liegt beim Schüler und seinen Eltern, die von der Schullaufbahnberatung unterstützt werden. Durch keinerlei (Hervorh. E. J.) vorgängige Leistungsnachweise ist diese Entscheidung beschränkt.”⁷

Die selektive Funktion von Leistungsbeurteilungen sollte in der Orientierungsstufe vollkommen vermieden werden. Dies konnte allerdings nur unter der Prämisse in dieser Rigorosität postuliert werden, daß die Orientierungsstufe als ‘Grundstufe’ eines integrierten Sekundarbereichs I eingerichtet und die gemeinsame Beschulung der Schüler/-innen in den Jahrgängen 7 und 8 fortgesetzt würde.

Die vom Deutschen Bildungsrat entwickelte Konzeption zur Orientierungsstufe fußt auf der elementaren Kritik am bestehenden Schulsystem, wie u.a. an der dort unzureichend realisierten Begabungsförderung, dessen unzureichende Beurteilungspraxis und dessen veralteten Lehrplänen sowie dessen uneffizienten Unterrichtsmethoden und dessen Vernachlässigung der Emotional- und Sozialdimension schulischen Lernens.⁸ Mit der Orientierungsstufe sollte ein erster Reformschritt unternommen werden, diese Defizite abzubauen. Da die Verringerung von Chancenungleichheit und die Erhöhung von sozialer Integration dabei im Vordergrund stehen sollten, wurde die Orientierungsstufe mit den gleichen bildungspolitischen bzw. gesellschaftspolitischen wie (erziehungs-)wissenschaftlichen und schulpraktischen Argumenten begründet wie die integrierte Gesamtschule. Von daher war es nur folgerichtig, die Orientierungsstufe schulformunabhängig (integriert) zu entwerfen. Damit wird nur noch einmal deutlich - und dies muß vor dem Hintergrund gegenwärtiger Schulentwicklung immer wieder hervorgehoben werden - , daß die Orientierungsstufe ursprünglich nur in dieser Form geplant war und auf dem Hintergrund der konzeptionellen Erwartungen und Ausführungen auch nur so pädagogisch einen Sinn machen konnte.

2.3 Der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission oder: die Kurzlebigkeit einer Übereinstimmung

Der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) wurde die Aufgabe übertragen, bildungspolitische Maßnahmen des Bundes und der Länder zu koordinieren und über Durchführungsmodalitäten von beschlos-

senen Innovationen im Bildungswesen zu entscheiden. Der Bildungsge-
samtplan⁹, die Vorschläge für die *Durchführung vordringlicher Maßnah-
men* und ein Zwischenbericht sind aus dieser Arbeit hervorgegangen.

Während man sich in der BLK noch weitgehend über die Ziele und all-
gemeinen Grundsätze einer allseits für erforderlich gehaltenen Reform der
Schule verständigen konnte, brachen die nie überwundenen bildungspoliti-
schen Gegensätze bei der Frage nach den dafür geeigneten Organisations-
formen erneut wieder auf. Dabei stand unumgänglich die Orientierungsstu-
fe im Brennpunkt der Auseinandersetzung, weil sie doch vom Deutschen
Bildungsrat als notwendiger erster Schritt einer Gesamtreform des Schul-
wesens betrachtet wurde. Um dem zuvorzukommen, brachten die unions-
regierten Bundesländer bereits in den Zwischenbericht ein besonderes
Votum mit dem folgenden Wortlaut ein:

*“Bei grundsätzlichem Einverständnis über ein einheitliches curriculares
Angebot liegt zur organisatorischen Ausgestaltung der Orientierungsstufe
ein ‘Besonderes Votum’ des Inhaltes vor, daß die Orientierungsstufe auch
schulformabhängig eingerichtet werden kann.”*¹⁰ (Das heißt: Die Klassen 5
und 6 werden als Zweijahresblock jeweils bei der Haupt-, der Realschule
und dem Gymnasium geführt.)

Hinter dieser Intervention steckte viel mehr als lediglich die Zulassung
einer alternativen Organisationsform für die Orientierungsstufe. Mit ihr
sollte die Einführung der integrierten Gesamtschule auf breiter Front ver-
hindert werden, was übrigens auch gelang.

Das Einbringen des Besonderen Votums bedeutete schon ein Jahr nach
Vorlage der Orientierungsstufenkonzeption des Deutschen Bildungsrates
die Aufkündigung des mühsam hergestellten Konsenses. Im Grunde war
damit die Idee der Orientierungsstufe als Gesamtentwurf für das Schulwe-
sen in den alten Bundesländern schon gescheitert, noch ehe die erste Ori-
entierungsstufe ihre Arbeit aufgenommen hatte. Um die anspruchsvollen
inhaltlichen Zielsetzungen und Zweckbestimmungen realisieren zu kön-
nen, bedurfte es nun einmal eines entsprechenden Organisationstyps: der
schulformunabhängigen (integrierten) Orientierungsstufe - und diese Vor-
aussetzung war nicht mehr uneingeschränkt gegeben.

Besonders gravierend war demzufolge der auf das Besondere Votum zu-
rückgehende Beschluß der Kultusministerkonferenz¹¹, weiterhin an selek-
tiven Laufbahnentscheidungen am Ende der 4. Klasse der Grundschule
trotz Einführung von Orientierungsstufen festhalten zu wollen.

In dieser Phase wurde der Begriff Orientierungsstufe zum Sammeln-
amen für unterschiedliche schulpolitische Intentionen und pädagogische
Standpunkte. Die Chance zur Vereinheitlichung des Schulwesens wurde
gründlich verpaßt. Bis heute hält dieser Zustand an. Daß im Zuge der Neu-

gestaltung des Schulwesens in den neuen Bundesländern zum zweiten Mal so etwas geschehen konnte, ist nicht nur bedauerlich, sondern schon tragisch zu nennen. Der Dauerstreit um die Schule ist von den alten Bundesländern auf die neuen übertragen worden, ohne diesen ausreichend Gelegenheit gegeben zu haben, einen eigenen (gemeinsamen) Weg zur Reformierung ihres Schulwesens zu finden.

3. Stand der Realisierungsformen in den neuen und alten Bundesländern

Wie dem Überblick (vgl. Abb.1) zu entnehmen ist, hat keines der neuen Länder bei der organisatorischen Gestaltung der Klassen 5 und 6 die Ursprungsidee der Orientierungsstufe vorbehaltlos aufgegriffen. Nirgends wurde das schulformunabhängige Modell verpflichtend für alle Schüler/-innen der Klassen 5 und 6 eingeführt, wenn man einmal von dem Land Brandenburg absieht, das nach dem Vorbild Berlins die sechsjährige Grundschule für alle Kinder eingerichtet hat (deren Klassen 5 und 6 nach Beschluß der KMK-Vereinbarung die Aufgaben der schulformunabhängigen Orientierungsstufe wahrnehmen sollen). Entsprechend dem Besonderen Votum hat das Land Mecklenburg-Vorpommern den Zweijahresblock mit den Klassen 5 und 6 schulformabhängig organisiert. Zwischenformen, die z.T. gegenüber Entwicklungen in einigen alten Bundesländern einen nicht gering zu schätzenden pädagogischen Fortschritt bedeuten, haben die übrigen neuen Länder gewählt. Immerhin haben sie wesentliche Reste der ursprünglichen Idee bezüglich der individuellen Förderung und der sozialen Integration hinüberretten können für einen Großteil der Schüler/-innen, ob es nun die 5. und 6. Klassen der Mittelschule (Sachsen), der Sekundarschule (Sachsen-Anhalt) oder der Regelschule (Thüringen) ist. Allerdings nehmen diese Länder generell die 5. und 6. Klasse des Gymnasiums von dieser Pädagogik aus, wodurch die Sonderstellung dieser Schulform noch zusätzlich herausgestellt wird und somit die (soziale) Kluft zwischen den Schulformen überdies verstärkt wird.

In den alten Bundesländern haben sich lediglich Bremen und Niedersachsen der Konzeption des Deutschen Bildungsrates angeschlossen, während Hessen die Förderstufe (allerdings nicht verpflichtend) und Berlin die sechsjährige Grundschule beibehalten haben und somit ebenfalls in den Klassenstufen 5 und 6 ein schulformunabhängiges Curriculum anbieten (vgl. Abb.2).

Bundesland	Bezeichnung	Organisationsform
Brandenburg	Klassen 5 und 6 der Grundschule	siehe Berlin in Abb.2
Mecklenburg-Vorpommern	Orientierungsstufe	Die 5. und 6. Klassen bilden die schulformabhängige Orientierungsstufe, die jeweils als Eingangsstufe der Haupt-, Realschule und dem Gymnasium angegliedert ist. Daneben sind Sonderformen möglich.
Sachsen	5. und 6. Klasse der Mittelschule 5. und 6. Klasse des Gymnasiums	Die Klassen 5 und 6 der Mittelschule und des Gymnasiums haben Orientierungsfunktion. Ab Klasse 7 der Mittelschule beginnt die Differenzierung nach Neigungen und Interessen sowie hinsichtlich angestrebter Abschlüsse.
Sachsen-Anhalt	Differenzierte Förderstufe der Sekundarschule 5. und 6. Klasse des Sekundarbereichs I des Gymnasiums 5. und 6. Klasse der Kooperativen Gesamtschule	Die Differenzierung in Haupt- und Realschullaufbahn findet in der Sekundarschule nach der 6. Klasse statt. Im 5. und 6. Schuljahr besuchen alle Schüler in dieser Schulform die differenzierte Förderstufe.

Abb. 1: Bezeichnung und Organisationsformen der Klassen 5 und 6 in den neuen Bundesländern

Bundesland	Bezeichnung	Organisationsform
Baden-Württemberg	Orientierungsstufe	Die Klassen 5 und 6 werden als schulformabhängige Orientierungsstufe jeweils an der Haupt-, Realschule und am Gymnasium geführt.
Bayern	5. u. 6. Klasse der Mittelschule 5. u. 6. Klasse des Gymnasiums	Die 5. u. 6. Klassen bilden jeweils die Eingangsstufe an der Hauptschule und am Gymnasium. Die Realschule beginnt erst mit der 7. Klasse (eine Änderung ist geplant).
Berlin	Klassen 5 und 6 der Grundschule	Von den Klassen 5 und 6 sollen in der gemeinsamen sechsjährigen Grundschule die Aufgaben der (schulformunabhängigen) Orientierungsstufe wahrgenommen werden.
Bremen	Orientierungsstufe	Die Klassen 5 und 6 werden als schulformunabhängige Orientierungsstufe als Eingangsstufe des Sekundarbereichs in der Regel an Schulzentren mit einer Haupt-, Realschul- und Gymnasialabteilung organisiert.
Hamburg	Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule Beobachtungsstufe des Gymnasiums Orientierungsstufe Klassen 5 und 6 der Gesamtschulen	Es gibt neben der schulformabhängigen Beobachtungsstufe auch die schulformunabhängige Orientierungsstufe an einigen wenigen Standorten als Schulversuch. Die Beobachtungsstufe wird an der Haupt- und Realschule, dem Gymnasium sowie an der kooperativen Gesamtschule geführt.
Hessen	Förderstufe	Die Förderstufe hatte bereits als Schulversuch vor der Orientierungsstufe Bestand. Sie wurde später flächendeckend eingerichtet und entspricht gemäß Kultusministerkonferenzvereinbarung von 1974 der schulformunabhängigen Orientierungsstufe. Daneben können die Klassen 5 und 6 auch schulformbezogen in der jeweiligen Haupt-, Realschule oder am Gymnasium bestehen, da der Besuch der Förderstufe freiwillig ist. (1993 besuchten 54% der Schüler die 5. Klasse einer Förderstufe oder einer integrierten Gesamtschule, 30% die 5. Klasse eines Gymnasiums, 12% die 5. Klasse einer Realschule und 4% die 5. Klasse einer Hauptschule.

Niedersachsen	Orientierungsstufe	Flächendeckend wurde die schulformunabhängige Orientierungsstufe als Regelschulform eingeführt. Sie kann als selbständige Schule eingerichtet werden oder einer Haupt- bzw. Haupt- und Realschule oder einer Gesamtschule angegliedert sein.
Nordrhein-Westfalen	Erprobungsstufe	Die Kl. 5 und 6 werden schulformabhängig als Erprobungsstufe an der Haupt-, Realschule und am Gymnasium geführt.
Rheinland-Pfalz	Orientierungsstufe	Grundsätzlich kann die Orientierungsstufe wahlweise als schulformabhängig oder schulformunabhängig eingerichtet werden; die fast durchgängige Regel stellt jedoch die schulformabhängige Organisation dar.
Saarland	Orientierungsphase an der Haupt-, Realschule und am Gymnasium und an der Sekundarschule 5. u. 6. Klasse an der Gesamtschule	Keine Orientierungsstufe. Schüler der Grundschule wechseln nach erfolgreich beendetem 4. Schuljahr entweder zur Haupt-, zur Realschule, zum Gymnasium, zur Sekundarschule oder zur Gesamtschule über. Die Klassen 5 und 6 bilden an der jeweiligen Schulform eine sogenannte pädagogische Einheit.
Schleswig-Holstein	Orientierungsstufe	Die Orientierungsstufe ist grundsätzlich schulformabhängig als Kl. 5 und 6 der Haupt-, Realschule und des Gymnasiums organisiert. An organisatorisch verbundenen Schulen, an Schulzentren und kooperativen Gesamtschulen kann für die Kl. 5 und 6 eine schulformunabhängige Orientierungsstufe eingerichtet werden.

Abb. 2: Bezeichnung und Organisationsformen der Klassen 5 und 6 in den alten Bundesländern

4. Perspektiven: Ziel bleibt die Vereinheitlichung des Schulwesens

Die Art und Weise der Behandlung der Orientierungsstufenproblematik in den neuen Bundesländern stellt sich auf dem Hintergrund des bisherigen, wenig überzeugenden Verlaufs der Entwicklung dieser Schulstufe in den alten Bundesländern als konsequent, wenn auch nicht als befriedigend dar.

Da die Orientierungsstufe als erster Schritt zum Aufbau eines integrierten Sekundarbereichs I vorgesehen war und keines der neuen Länder bereit war oder sich politisch in der Lage sah, ausschließlich ein Schulwesen dieser Prägung aufzubauen, war es nur folgerichtig, keine schulformunabhän-

gige Orientierungsstufe einzurichten. Ebenso war es pädagogisch sinnvoll, die neuen Regelformen des Sekundarbereichs I mit einer gemeinsamen Eingangsphase als 'Förderstufe' beginnen zu lassen, um vor allem den Schüler/-innen als sozial schwächeren und bildungsferneren Bevölkerungsschichten ein umfassenderes Hilfs- und Stützangebot machen zu können. Interessant ist auch, daß die drei Länder, die so verfahren, nicht von einer Orientierungsstufe sprechen, sondern entweder von 'Phase der Orientierung' oder von 'differenzierter Förderstufe'. Ob diese ihre Aufgaben auch noch auf die Anforderungen des abgekoppelten Gymnasiums ausrichten oder hauptsächlich das Augenmerk auf die nachfolgenden Bildungsgänge im 'eigenen Hause' lenken, werden die Übergangszahlen nach der 5. und/oder 6. Jahrgangsstufe zum Gymnasium in den nächsten Jahren zeigen.

Aufgrund der wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen mit der schulformunabhängigen Orientierungsstufe vor allem in Bremen und in Niedersachsen¹² und denen mit der hessischen Förderstufe ist es völlig unverständlich, warum nicht das Land Mecklenburg-Vorpommern den anderen Bundesländern gefolgt ist und ebenso eine gemeinsame Förderphase mit den Klassen 5 und 6 als Unterbau von Haupt- und Realschule eingeführt hat. Dies wäre ein guter Schritt wenigstens zur Vereinheitlichung des Schulwesens in den neuen Ländern gewesen. Außerdem stellt die schulformabhängige Orientierungsstufe die mit Abstand ungünstigste Form des Übergangs zu den weiterführenden Schulformen dar, weil die Selektionsmaßnahmen größtenteils bei der (viel zu kurzen) vierjährigen Grundschule verbleiben. Dies führt zu einer unnötigen emotionalen Belastung des Lernklimas und zu einem nicht vertretbaren psychischen Druck auf die Lehrer/-innen und Schüler/-innen.

Auch wenn es zweifelsfrei gut ist, daß die Klassen 5 und 6 in einem besonders hohen Maße unter das Postulat zur optimalen Förderung gestellt werden, gilt es doch zu fragen, warum überhaupt diese Phase in dieser organisatorischen und curricular-inhaltlichen Form bestehen muß, wenn schon vorher eine Schule durchlaufen wurde, die alles darauf abgestellt hatte, Kinder bestmöglich zu fördern und in deren (Lern-)Entwicklung voranzubringen. Gemeint ist die vierjährige Grundschule, die über die innere Differenzierung versucht, konsequent der Forderung nach optimaler Förderung im Sinne einer individuellen Persönlichkeitsentfaltung in Gemeinschaft mit anderen gerecht zu werden. Jedoch braucht Lernen Zeit, viel Zeit! Aufgrund der radikalen Umbrüche und Verwerfungen im familialen und im gesellschaftlichen Leben der heutigen Kinder benötigt vor allem die Grundschule mehr Zeit als früher, und zwar für alle Schüler/-innen! Dies vor allem auch deshalb, um nicht Kinder dieses Alters ge-

zwungenermaßen aufgrund der von den weiterführenden Schulen gesetzten Zielmarken lediglich in kategorisierten Erscheinungsformen und nicht mehr als das wahrzunehmen, was sie (zuerst) sind - Kinder! Darauf weist *Aurin* hin, wenn er fragt:

“Haben oder nehmen wir uns die Zeit, Kinder zu verstehen?

Vermögen wir sie überhaupt noch unvoreingenommen zu sehen?

Begegnen wir ihnen nicht immer schon mit wissenschaftlichen und berufsfeldtypischen Interpretationsmustern: Das ‘Unterschichtkind’, der ‘Legastheniker’, das ‘neurastische Kind’, das ‘Einzelkind’, das ‘verwahrloste Kind’ der ‘haupt-, realsschule-, gymnasiumsgeeignete’ oder der ‘A-’, der ‘B-’ oder ‘C-Kursschüler’?

*Können wir Kinder und Jugendliche noch in ihrer Individualität sehen, als den Uwe, der er ist, wie er sein kann und sein will?”*¹³

Mit Recht werden die Grundschullehrer/-innen fragen, wie sie es denn anders machen könnten, wenn das tägliche Gehetztsein (was fraglos teilweise auch selbstverschuldet ist) durch die knappe Grundschulzeit geradezu derartiges unpädagogisches Umgehen mit dem Kind begünstigt. Eine vielversprechende Alternative liegt in der Ausdehnung der Grundschule, also in einer Wiederaufnahme der Debatte um die sechsjährige Grundschule, die heute mit neuen Argumenten zusätzlich begründet werden könnte.

- Die sechsjährige Grundschule: Eine alte Forderung neu belebt.

In nur einigen wenigen Stichworten soll die Problematik, die sich für die heutige Grundschule angesichts gegenwärtig zu beobachtender Lebensweltbedingungen der Kinder stellt, umrissen werden.

- Die Heterogenität der Schülerschaft in den Lebens- und Lernvoraussetzungen hat stark zugenommen. Dadurch kommt es bereits im Anfangsunterricht zu erheblichen Leistungsunterschieden in allen Bereichen.
- Die rasante, verantwortungslose Entwicklung der Medien- und Konsumwelt setzt die Kinder immer stärker dauerhafter Gereiztheit und Beanspruchung aus, so daß eine Vielzahl unverarbeiteter Sinneseindrücke sowie unerfüllter (Schein-)Bedürfnisse die Zahl psychisch gestörter Kinder rapide ansteigen läßt.
- Mit zunehmender Pädagogisierung der Kindheit, die sich auch in der Institutionalisierung von Erziehung und Unterricht niederschlägt, werden Kindern immer weniger Freiräume für spontanes, nicht reglementiertes Spielen und Handeln gewährt. Schule als Ort systematischen Lehrens und Lernens wird kontraproduktiv, wenn das ‘ganze’ Kind durch die Einschränkung des Lernbegriffs¹⁴ aus dem Blick gerät und es nur noch in schulwichtigen und schulunwichtigen Kategorien wahrgenommen wird.

Die Institution Grundschule wird die Bedingungen, die sie für das Lernen und Leben ihrer Kinder bereitstellt, mehr oder weniger drastisch je nach Situation verändern müssen. Der Förder- und der Lernbegriff werden zu erweitern sein. Beispielsweise wird fördern zukünftig auch bedeuten müssen, ein Kind in seiner Gefühlslage soweit zu stabilisieren oder in seiner Konzentrationsfähigkeit so zu stärken, daß es überhaupt erst 'aufnahmebereit' für schulisches Lernen und Arbeiten wird. Was die Grundschule bei ihrer ständig anspruchsvoller werdenden Praxis immer weniger verkraften kann, sind Zeit-, Lehrplan- und Selektionsdruck. Deshalb sollte eine sechsjährige Grundschule zumindest bis zum 4. Schuljahr von jeder Leistungsbeurteilung anhand des Notensystems freigehalten werden.

Zusammengefaßt ergeben sich für eine sechsjährige Grundschule gegenüber einer Förderstufe/Orientierungsphase im Sekundarbereich I oder einer schulformunabhängigen Orientierungsstufe drei entscheidende pädagogische Vorteile.**

1. Die Schüler/-innen können in einem durchgängigen Bildungsgang verbleiben, ggf. kann dadurch ein weiterer Schulwechsel vermieden werden.
2. Die in der Grundschule praktizierten Lehr-/Lernformen, Arbeits- und Unterrichtsverfahren unter besonderer Berücksichtigung eines ganzheitlichen Lernbegriffs, einer umfassenden individuellen und sozialen Förderung sowie eines pädagogischen Leistungsverständnisses könnten (in den Klassen 5 und 6) übergangslos fortgesetzt werden. Die Grundschule würde als sechsjähriger Bildungsgang im gesamten Schulwesen gegenüber den weiterführenden Schularten aufgewertet werden, was sowohl für ihre Reformnotwendigkeit als auch ihr Reformpotential nur gut wäre.
3. Mit der gemeinsamen Unterrichtung bei gleichzeitig zunehmender fachlicher Leistungsdifferenzierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 würde die sechsjährige Grundschule eine Orientierungsfunktion hinsichtlich der subjektiven Lernmöglichkeiten und den objektiven Anforderungen der weiterführenden Schulen haben. Durch den Einsatz von Lehrer/-innen aus allen Schulformen des Sekundarbereichs I könnte nicht nur eine deutlich verbesserte Kooperation zwischen diesen und der Grundschule erreicht werden, sondern vor allem praktisches Wissen über das schulische und außerschulische Lernen von Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren gewonnen und den weiterführenden Schulen vermittelt werden.

**Daß die schulformabhängige Orientierungsstufe hier nicht erwähnt wird, liegt in ihr selbst begründet. Denn jede Form gemeinsamen Lernens in den Klassen 5 und 6 stellt gegenüber diesem Modell einen erheblichen pädagogischen Fortschritt dar.

Abschließend noch ein weiteres Argument: Im Nahezu gesamten europäischen Ausland besuchen alle Kinder länger die Grundschule als bei uns. Vielfach ist diese bildungsmäßig in ein Gesamtschulkonzept als eine Art Unterstufe integriert.

Quellennachweis

- 1 Winkeler, R.: Zur Diskussion um die Orientierungsstufe in den Schulreformen seit 1945. In: Ziegenspeck, J. (Hg.): Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe. Braunschweig 1975, S. 23.
- 2 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hg.): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Reihe: Empfehlungen und Gutachten. Folge 3. Stuttgart 1959, S. 83.
- 3 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hg.): Empfehlungen und Gutachten 1953 - 1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 105.
- 4 Deutscher Bildungsrat (Hg.) Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 142.
- 5 Vgl. ebenda, S. 142/143.
- 6 Vgl. Jürgens, E.: Die Orientierungsstufe im Urteil von Eltern und Lehrern - unter besonderer Berücksichtigung der Problematik von Schullaufbahneempfehlung und Elternentscheidung. Frankfurt/M. 1989, S. 34
- 7 Deutscher Bildungsrat (Hg.): A. a. O., S. 149.
- 8 Vgl. Schusser, G.: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die wissenschaftliche Begleitung der Gesamtschulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim/Basel 1981, S. 25.
- 9 Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hg.): Bildungsgesamtplan Bände 1 u. 2. Stuttgart 1973.
- 10 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hg.): Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen (Drucksache K 28-29/72). Stuttgart 1972, S. 35.
- 11 Sekretariat der Ständigen Kommission der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.): Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6). Bonn 1974.
- 12 Vgl. Jürgens, E.: Zwanzig Jahre Orientierungsstufe - Beiträge zu einer umstrittenen Schulform. St. Augustin 1991. Ziegenspeck, J. (Hg.): Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe, a. a. O.
- 13 Aurin, K.: Mehr Verständnis für die Kinder - mehr Verständnis für die Schule. Freiburg/Basel/Wien 1980, S. 19.
- 14 Jürgens, E.: Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. St. Augustin 1994.

Autorinnen und Autoren

- Becher, Karin, Dr.; wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Schulpädagogik/Schwerpunkt Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam
- Drews Ursula; Dr.; Professorin für Schulpädagogik/Schwerpunkt Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam,;
- Jürgens, Eiko Dr., Professor für Theorie des Unterrichts und Theorie der Schule an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld;
- Felger-Pärsch, Anneliese, Dr.; wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Schulpädagogik/Schwerpunkt Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam
- Heusinger Renate; Dr.; wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Schulpädagogik/Schwerpunkt Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam
- Köhnke, Angelika, Dr.; wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Grundschulpädagogik/Anfangsunterricht unter Berücksichtigung sozialen Lernens und der Integration Behinderter am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam
- Leutert, Hans, Dr.; Professor, Pädagogischer Referent für Rahmenplanentwicklung am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg
- Wegner, Barbara, Dr.; wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Schulpädagogik/Schwerpunkt Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam