



Universität Potsdam

Diether Hopf, Lothar Krappmann, Hansjörg Scheerer

Aktuelle Probleme der Grundschule

first published in:
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland : Daten u. Analysen /
Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht.
(Jürgen Baumert ... als Hrsg. in Zsarb. mit Diether Hopf ...). - Stuttgart :
Klett-Cotta. - Bd. 2., Gegenwärtige Probleme, 1980

Postprint published at the Institutional Repository of Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 107
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3726/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-37267>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 107

IX

Schulstufen im Wandel

Diether Hopf, Lothar Krappmann, Hansjörg Scheerer

Aktuelle Probleme der Grundschule

1. Fragestellung und Vorgehensweise
 - 1.1 Fragestellungen
 - 1.2 Vorgehensweise
2. Der Schülerrückgang und seine Folgen
 - 2.1 Der Schülerrückgang
 - 2.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen
 - 2.3 Materielle und personelle Hilfen
 - 2.4 Schulleitung
 - 2.5 Lehrer
3. Unterricht
 - 3.1 Formen der äußeren Differenzierung
 - 3.2 Formen innerer Differenzierung
4. Schullaufbahn
5. Schule und soziale Erfahrungen
 - 5.1 Die soziale Situation des Schülers im Unterricht
 - 5.2 Die Pausen
 - 5.3 Schulfeste
 - 5.4 Verantwortlichkeit der Schüler
 - 5.5 Die Zusammenarbeit mit den Eltern
 - 5.6 Kooperation im Lehrerkollegium
 - 5.7 Die Schule in der Gemeinde
 - 5.8 Erfahrungsarmut des Schülerlebens
6. Problemkinder in der Grundschule
 - 6.1 Die Problemgruppen
 - 6.2 Kinder mit Lernschwächen
 - 6.3 Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten
 - 6.4 Die Kinder der Gastarbeiter
7. Zusammenfassung und Ausblick

Wir schulden großen Dank den Schülern und ihren Lehrern, die uns ihre Klassenzimmer geöffnet und lange Unterhaltungen mit uns geführt haben, den Schulleitern, die uns geduldig viele Fragen beantworteten, den Beamten in den Schulbehörden, die mit vielen Informationen unsere Kenntnis der Problemlage erweiterten, und einigen Eltern und ihren Vertretern, die uns wichtige Erfahrungen weitergaben. Guten Rat bei der Planung unserer Schulbesuche und viele hilfreiche Kommentare zur ersten Fassung unseres Berichts erhielten wir von Elke Calliess (Berlin), Ariane Garlichs (Kassel) und Erwin Schwartz (Frankfurt) sowie seinen Kollegen im Arbeitskreis Grundschule, Dietmar Bolscho, Karl-Heinz Burk und Dieter Haarmann. Aus dem Institut haben vor vielen anderen Peter Martin Roeder und Achim Leschinsky sowie Jürgen Baumert unsere Arbeit an diesem Bericht mit kritischen Einwänden und vielen Hinweisen unterstützt. Ihnen allen sagen wir unseren Dank.

1. Fragestellung und Vorgehensweise

Der Geburtenrückgang, der 1966/67 einsetzte und immer noch anhält, beginnt sich inzwischen auf die Grundschule auszuwirken und wird in den nächsten Jahren auch die weiterführenden Schulen erreichen (vgl. den Beitrag von Naumann, Abschnitt 4. 1). Es wäre kurzsichtig, in dieser Entwicklung lediglich ein Problem der Lehrerbeschäftigung zu sehen; vielmehr werden die Schulen in ihrer Gesamtheit, ihre Lehrer, die Eltern, die Gemeinden und vor allem die Kinder, davon betroffen. Neben den Anpassungsschwierigkeiten, die jede größere Veränderung in der Bevölkerungsstruktur mit sich bringt, befreit der Schülerrückgang die Grundschule jedoch auch von Belastungen und gibt ihr neue Möglichkeiten, günstigere Lernbedingungen zu verwirklichen. Sie kann damit an eine Entwicklung anknüpfen, die durch Krieg, Raumnot und Lehrermangel lange unterbrochen war.

1.1 Fragestellungen

Die Grundschule wird als erste von der Bevölkerungsentwicklung betroffen, und so lassen sich auch die Auswirkungen hier zuerst studieren, und man kann sehen, wie die Entwicklungsmöglichkeiten genutzt werden. Für die weiterführenden Schulen, die gegenwärtig noch mit den Problemen des Schülerbergs zu tun haben, könnten die Erfahrungen der Grundschule nützlich sein, wenn sie sich auf die kommende Entwicklung adäquat vorbereiten wollen. Eine solche Analyse ist auch deshalb an der Zeit, weil die Grundschule in vielen Bundesländern als eine eigenständige, institutionell von der Hauptschule abgetrennte Schule erst seit etwa zehn Jahren besteht und die Auswirkungen dieser Reform inzwischen erkennbar sein müßten. Schließlich hat eine Analyse der Grundschule auch deshalb besonderes Gewicht, weil die Grundschule noch immer die einzige allgemeine, alle Kinder einer Altersstufe umfassende Schule ist. In dieser «Gesamtschule» werden die Grundlagen für alle höheren Schulstufen und Bildungsgänge gelegt: Hier werden unter anderem die Kulturtechniken erworben und die Voraussetzungen für späteres Lernen in Fächern und Disziplinen geschaffen; hier eignen sich die Kinder neue Formen des Umgangs mit anderen an und üben die Kooperation in Gruppen; und hier werden häufig die Erfahrungen vermittelt, welche die Freude am Lernen und die Neugier an immer neuen Fragen wecken und wachhalten oder verschütten können. Dies alles geschieht in ständiger Wechselwirkung, während sich in dieser Schule der Übergang von spielerischer Beschäftigung zu systematischer Auseinandersetzung mit thematisch geordneten Aufgaben vollzieht.

Der Schülerrückgang und seine Folgen für die einzelne Schule, aber auch

die Grundschule als eigenständige Schule und die in ihr ablaufenden Prozesse überhaupt werfen eine Reihe von Fragen auf. Die etwa zehnjährige Diskussion um die Reform der Grundschule, die 1966 mit der vorsichtigen Frage begann, ob die Grundschule reformbedürftig sei, wurde in ihren Themen vor allem begründet durch den Grundschulkongreß in Frankfurt (1969) zum fünfzigjährigen Jubiläum der Grundschule von Weimar, die durch Artikel 146 der Weimarer Verfassung als gemeinsame Schule für alle Kinder des Volkes geschaffen wurde, durch den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) und durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule (1970). Diese Diskussion zeigt, daß mit Ausnahme der Übergangsproblematik nicht gravierende schulorganisatorische Probleme, sondern die Unterrichtssituation selbst und die in der Schule ablaufenden Lernprozesse im Vordergrund stehen. Die Beispiele aus anderen Ländern ermutigen zu der Hoffnung, daß didaktisch eigenständige Entwicklungen in der Grundschule auch auf andere Bereiche des Bildungswesens ausstrahlen könnten.

Diese Gründe haben uns bewogen, die aktuellen Schulprobleme in der Grundschule zu beschreiben, da angesichts der zu erwartenden günstigeren Lehrer-Schüler-Relation reale Chancen zur Behebung gegenwärtig vorhandener Schwierigkeiten bestehen. Dabei sollen diese Fragen in dem größeren Zusammenhang der demographischen, soziologischen, rechtlichen und politischen Veränderungen gesehen werden.

1.2 Vorgehensweise

Die Breite und Offenheit der Fragestellungen und die bisher geringe theoretische Aufarbeitung der vielfältigen praktischen Probleme legten ein Untersuchungsverfahren nahe, welches sich an das Evaluationsmodell des «art criticism» (Eisner, E.: *The Design and Evaluation of Educational Programs*. New York 1977) anlehnt. Denn gerade die Weite, der Reichtum und die Komplexität der Phänomene, die in der Schule und im Klassenzimmer auftreten, können häufig nicht gemessen, sondern nur mit «Kennerschaft» (connaissance) erfaßt und beurteilt werden. Nicht die Anwendung ganz bestimmter Untersuchungsmethoden, sondern Vertrautheit mit und Kenntnisse über das Untersuchungsfeld, verbunden mit einer Offenheit neuen Phänomenen gegenüber, sind die Hauptmerkmale und Bedingungen dieses Modells. Seine Anwendung wurde auch durch die Zusammensetzung unserer Arbeitsgruppe nahegelegt, in der Unterrichtserfahrung, erziehungswissenschaftliche Forschungstätigkeit und Kompetenzen in verschiedenen Disziplinen vertreten waren. Daher war es möglich, eine umfangreiche «Problemliste» zu entwickeln und – von einigen Modifikationen abgesehen – auch bei den Schulbesuchen zu berücksichtigen.

Entsprechend dem gewählten Evaluationsmodell kam es weniger auf die Repräsentativität der Untersuchungseinheiten (Schulen) an als darauf, möglichst viele verschiedene Situationsbedingungen und Problemfelder zu beobachten und zu analysieren. So liegen diesem Bericht neben Gesprächen mit Wissenschaftlern, Politikern und Schulverwaltungsbeamten zwölf Fallstudien zugrunde, die in Schulen Nord- und Süddeutschlands, Berlins und des Ruhrgebiets durchgeführt wurden. Diese Schulen befinden sich in unterschiedlichen Einzugsbereichen von Großstädten, in Klein- und Mittelstädten und in Dörfern. Von kleinen einklassigen bis zu großen fünfzügigen Schulen waren alle Arten vertreten, auch Schulen, deren Schulchronik mehrere hundert Jahre zurückreicht, und andere, die erst vor wenigen Jahren eröffnet wurden, darunter auch vierjährige und sechsjährige Grundschulen. Die Besuche in den Schulen, die in der Regel drei bis fünf Tage in Anspruch nahmen, fanden im Herbst und Winter 1977/78 statt, wobei auf einen genügenden zeitlichen Abstand zu Ferien, Zeugnisvergabe und Karneval geachtet wurde. Insgesamt liegen diesem Bericht Beobachtungen von über 200 Unterrichtsstunden und etwa ebenso viele Gespräche mit den unterrichtenden Lehrern, 24 mehrstündige Gespräche mit den Schulleitern und/oder dem ganzen Kollegium sowie Gespräche mit Schulverwaltungsbeamten und Eltern(vertretern) zugrunde.

An den verschiedenen Gesprächen waren immer alle drei Mitarbeiter beteiligt, während die Unterrichtsbesuche zumeist von je zwei Mitgliedern durchgeführt wurden. Damit sollte sichergestellt werden, daß die verschiedenen Sichtweisen und Gesichtspunkte möglichst vollständig in die Beurteilung und Einschätzung der Situation an den Schulen eingehen. So konnten wir, ausgehend von aktuellen Problemen, den verschiedenen sich jeweils ergebenden Fragestellungen nachgehen, ohne den gesamten Problembereich aus den Augen zu verlieren oder einer einseitigen Subjektivität zu erliegen.

Erleichtert wurde das Vorhaben durch die bereitwillige Kooperation der Schulaufsichtsbehörden, die uns den Zugang zu den Schulen ermöglichten, uns bei der Auswahl der Schulen berieten und den Kontakt mit den Schulen anbahnten. Die Schulbesuche begannen mit einem langen (zwei- bis dreistündigen) Gespräch mit dem Schulleiter – teilweise im Beisein einiger Lehrer –, in welchem Fragen zu Größe, Ausstattung und Einzugsbereich der Schule, zu Differenzierung, Leistungsmessung und Weiterbildung, zur Rolle der Schulleitung, des Lehrerkollegiums und der Elternvertretung sowie Sonderprobleme der jeweiligen Schule besprochen wurden. Ebenfalls während dieses Gesprächs erhielten wir eine Reihe von schulstatistischen Daten (Schüler-, Klassen-, Lehrerzahl, Übergänge während der letzten fünf Jahre, Ausstattung der Schule). Ferner wurde ein Zeitplan für die Unterrichtsbesuche, die Lehrergespräche und das Abschlußgespräch aufgestellt. Alle Schulen haben uns sehr bereitwillig bei unserem Vorhaben unterstützt und

sich bemüht, unseren Wünschen hinsichtlich Klasse, Unterrichtsfach oder Kurs nachzukommen. Dabei waren wir in der Regel ganz frei in unserer Wahl und keiner Kontrolle unterworfen. Das Interesse der Schule und der Lehrer an dieser Untersuchung äußerte sich auch in den Abschlußgesprächen, die an vielen Schulen mit dem Gesamtkollegium durchgeführt wurden und in denen sich die Möglichkeit bot, auch allgemeinere pädagogische Fragen anzusprechen. Der vorliegende Bericht wurde den beteiligten Schulen vor der Drucklegung zugänglich gemacht. Einwände, Anmerkungen und Kritik werden in einem späteren, ausführlichen Bericht über die Untersuchung Berücksichtigung finden.

Die Unterrichtsbesuche selbst wurden teilweise zu zweit, teilweise einzeln durchgeführt und je nach Möglichkeit durch ein ausführliches Gespräch mit der Lehrerin oder dem Lehrer während der Pause, in einer anschließenden Freistunde oder am Ende des Schultages ergänzt. Die Aufzeichnungen der Beobachtungen und Gespräche gingen ebenso wie die statistischen Daten, das Protokoll des Schulleitersgesprächs und der Gespräche mit Eltern beziehungsweise Elternvertretern in Berichte ein, die zunächst für jede Schule unter den Themenkreisen «Schulorganisation», «Unterricht» und «Schulleben» von einem Mitglied der Arbeitsgruppe abgefaßt und von den anderen ergänzt und kommentiert wurden. Im Verlauf der Untersuchung wurden diese drei Themenbereiche in einem «Schulporträt» zusammengefaßt, welches die Grundlage für die Diskussion in der Arbeitsgruppe bildete. In Gesprächen mit Schulaufsichts- und Ministerialbeamten wurden weitere Informationen über die Schulen, Schülerentwicklungen und Lehrerfortbildung in der Region gewonnen, wobei auch generelle Einschätzungen validiert, erhärtet oder modifiziert werden konnten.

Bei dieser Art von empirischer Forschung gelten eigene Kriterien der Reliabilität und Validität. Daß mit dem hier gewählten Vorgehen einige der hauptsächlichen Problembereiche der Grundschule aufgefunden und dargestellt werden konnten, bestätigte sich in den Gesprächen mit Schulverwaltungsbeamten, Grundschulexperten, Wissenschaftlern und Eltern, in denen verschiedene der von uns dargelegten Probleme zur Sprache kamen. Ebenso wurde durch das gemeinsame Vorgehen auch eine gewisse Zuverlässigkeit der Beobachtungen und Schlüsse erreicht, wie es sich am Ende der Erprobungsphase in weitgehend ähnlichen Schulporträts einer Schule durch verschiedene Autoren dokumentierte. Auch bei der Abfassung des vorliegenden Berichts, der eine Summe aus den gewonnenen Erfahrungen darstellen soll, wurde dieses gemeinsame Vorgehen beibehalten. Entsprechend den Intentionen der Untersuchung werden dabei die kritischen Bereiche der Grundschule angesprochen, und es wird versucht, sie in einen größeren Kontext zu stellen, ohne den engen Bezug zu dem in den Schulen Beobachteten und Gehörten aufzugeben. Nicht das Ziel einer Aufarbeitung erziehungswissenschaftlicher Systematik, sondern die Eindrücke der Praxis

bestimmen den Aufbau. Dabei konnten so wichtige Fragen wie die nach den curricularen Inhalten und ihrer didaktischen Aufbereitung leider nur am Rande Erwähnung finden, weil sie unsere Möglichkeiten im Rahmen dieser Schulbesuche überstiegen. Andererseits bedingt die thematische Darstellung, daß die verschiedenen Bereiche, die sich im Schulalltag durchdringen (zum Beispiel Unterricht und soziale Erfahrungen), hier an verschiedenen Stellen zur Sprache kommen. Dies war jedoch unvermeidlich, da sich aus Platzgründen eine Beschreibung von Fallbeispielen, die auch die strukturellen Zwänge deutlicher gemacht hätten, verbot. So stellt die gewählte Ordnung einen Kompromiß zwischen der Schilderung einzelner Schulporträts und der Systematik eines vielfach untergliederten Problemkatalogs dar.

Im einzelnen gliedert sich der Bericht in folgende Teile: Zunächst werden die verschiedenen Modelle dargestellt, nach denen eine Versorgung der Grundschule mit Lehrerstunden erfolgt, und die Folgen aufgezeigt, die diese Modelle angesichts rückläufiger Schülerzahlen haben. In die Erörterung werden auch die materielle Ausstattung und die Versorgung mit unterstützenden Diensten einbezogen. Im anschließenden dritten Abschnitt werden Beobachtungen geschildert, wie die Schule ihre Aufgabe einer Integration aller Schüler in den Lernprozeß durch Formen äußerer und innerer Differenzierung (Förderunterricht, Gruppenunterricht, Individualisierung) zu erfüllen sucht. Den Auswirkungen der Übergangsauslese auf die Arbeit und das Selbstverständnis der Grundschule, insbesondere den Problemen der Abstimmung von Elementar- und Primarbereich beziehungsweise Primar- und Sekundarbereich, ist der vierte Abschnitt gewidmet. Im fünften Teil sollen die Auswirkungen der sozialen Bezüge des Kindes in der Schule auf die Herausbildung seiner Fähigkeiten untersucht werden. Im sechsten Abschnitt werden die besonderen Anforderungen an die Grundschule, die sich aus den heterogenen Lernvoraussetzungen des Kindes ergeben (Lernschwäche, Verhaltensauffälligkeiten, fehlende Sprachkenntnisse und körperliche Behinderungen), erläutert und der Versuch der Schule beschrieben, sich diesen Anforderungen zu stellen. In einem abschließenden Teil soll ein Resümee der vielfältigen Beobachtungen gezogen werden, das die Grundlage für Überlegungen zu einigen kritischen Bereichen bildet.

2. Der Schülerrückgang und seine Folgen

2.1 Der Schülerrückgang

An anderer Stelle des Bildungsberichts wird die demographische Entwicklung ausführlicher dargestellt (vgl. den Beitrag von Naumann, Abschnitt 4.); daher mögen hier einige Hinweise genügen, um die Dramatik dieser Entwicklung für den Bereich der Grundschule anzudeuten.

Der Trend, der in diesem Schaubild sichtbar wird, wirkt sich mit gewissen Modifikationen in allen Grundschulen aus. Je nachdem, ob sie vier- oder sechsjährig sind oder im Verbund mit der Hauptschule noch eine Volksschule bilden (Bayern), verzögert sich die Abnahme der Schülersgesamtzahlen pro Schule etwas, obwohl alle unteren Klassen von dem Rückgang betroffen sind. Ferner gibt es Unterschiede zwischen Regionen und Schulbezirken sowohl hinsichtlich der Größe des Rückgangs als auch im Anteil ausländischer Schüler.

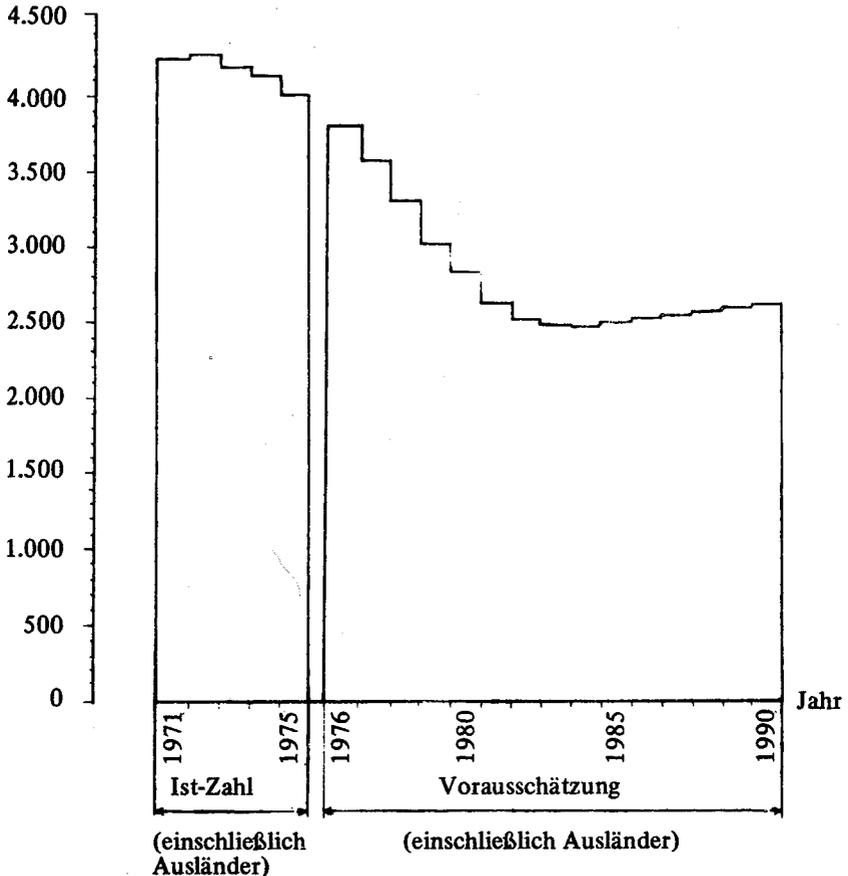
2.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Während bereits verschiedene Modelle für den Unterricht ausländischer Schüler entwickelt wurden und erprobt werden, stehen zur Bewältigung des Schülerrückgangs bisher nur die üblichen gesetzlichen Regelungen über Unterrichtsumfang, Stundendeputat der Lehrer und Klassengröße zur Verfügung. Bei allen drei Größen gibt es deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern: So haben Erstkläßler zwischen 18 und 23 Stunden Unterricht in der Woche, im 4. Schuljahr weist die Stundentafel 24 bis 26 Stunden aus. Das volle Lehrdeputat variiert zwischen 26,5 und 31 Wochenstunden, und es gibt große Unterschiede in den Klassengrößen, sowohl was die Höchsthäufigkeit (von 33 bis 40) als auch die Richt- beziehungsweise Durchschnittswerte (28 bis 30,9) betrifft. Diese Zahlen, die zudem laufend kleinen Veränderungen unterliegen, haben für die einzelnen Schulen jedoch weniger starke Auswirkungen als der Schlüssel, nach dem die Zuweisung von Lehrerstunden auf die Schulen erfolgt. Auch hier sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern vielfältig, vereinfachend lassen sich aber, nach unseren Erfahrungen, zwei Modelle unterscheiden, die allerdings oft nur schwer zu identifizieren sind. Ihre Unterscheidung ist jedoch wichtig, weil sie ganz unterschiedliche und besonders für kleine Schulen auch sehr einschneidende Auswirkungen nach sich ziehen.

Modell A (Lehrer-Schüler-Relation) verteilt die Lehrerstunden auf die Schulen entsprechend einer gewissen Richtzahl für Klassenfrequenzen (zum Beispiel 29,9 Erstkläßler je Lehrer) und weist den einzelnen Schulen

Deutsche und ausländische Grundschüler, 1971 bis 1990

Schüler in der
Primarstufe
(in 1.000)



Quellen: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1976, Tabelle 3.8, S. 59; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 1973–1995. Bonn 1976 (Dokumentation 50).

entsprechend ihrer Schülerzahl die Lehrerstunden zu. Hierbei gibt es noch verschiedene Modifikationen, etwa einen allgemeinen Einsparungsabschlag von 4 Prozent oder die Zuweisung von Lehrstellen statt Lehrerstunden, wodurch die gesetzlich vorgesehenen Reduzierungen im Lehrdeputat für Schulleiter, für ältere Lehrer und für Schwerbeschädigte zu Lasten der Schule gehen. Zusätzliche Unterrichtsstunden werden dagegen für beson-

dere Veranstaltungen auf Antrag zugewiesen, insbesondere für Kurse für lese- und rechtschreibschwache Schüler (LRS) und für ausländische Schüler mit geringen Deutschkenntnissen.

Modell B (Lehrer-Klassen-Relation) geht zwar auch von gewissen Richtfrequenzen aus, die auf Landes- oder Bezirksebene erreicht werden sollen, nimmt aber die Zuweisung von Lehrerstunden entsprechend den tatsächlich zu erteilenden Unterrichtsstunden (das heißt der tatsächlichen Zahl der Klassen) vor, solange die Klassenstärken innerhalb der festgelegten Mindest- und Höchstfrequenzen liegen. Auch hierbei gibt es ähnliche Modifikationen wie bei Modell A, die sowohl eine Reduzierung als auch eine Aufstockung der zustehenden Lehrerstunden zur Folge haben.

Bei großen Schulen oder gar ganzen Schulbezirken spielt es keine entscheidende Rolle, ob das eine oder das andere Modell angewandt wird, die Auswirkungen beider Modelle sind sehr ähnlich, da bei vielen Klassen der Durchschnittswert den Richtfrequenzen gut angenähert werden kann. Modell A ist für diese Schulen sogar vorteilhafter, da «ersparte Stunden» (durch Klassenfrequenzen über der Richtfrequenz) der Schule erhalten bleiben und zur Verfügung stehen. Dennoch fehlt es nach unseren Beobachtungen auch diesen Schulen an Lehrerstunden für den Ausgleich von Ausfällen auf Grund von Krankheiten, Dienstbefreiungen für Fortbildungen und dergleichen. Solche Ausfälle betragen, übers Jahr verteilt, 2 bis 10 Prozent, können aber zu bestimmten Zeiten (zum Beispiel im Winter) weit darüber liegen. In solchen immer wiederkehrenden Notsituationen bleibt kaum eine andere Lösung als Unterrichtsausfall und Zusammenlegung kleinerer Gruppen (Förderunterricht). Doch haben große Schulen auch hierbei einen gewissen Vorteil, da durch die größere Zahl paralleler Klassen eine Betreuung der lehrerlosen Klassen oder auch deren Aufteilung auf die anderen leichter organisiert werden kann.

Die unterschiedlichen Auswirkungen beider Modelle auf die Schulen lassen sich jedoch besonders deutlich bei den kleinen zwei- oder einzügigen Schulen nachweisen. So sahen wir eine Grundschule, die auf Grund ihrer durchschnittlichen Jahrgangsstärke von 46 Schülern berechtigterweise zwei- zügig mit jeweils 23 Schülern je Klasse geführt wurde. Auf Grund einer Lehrerrzuweisung nach der Richtzahl von 28 Schülern pro Klasse stehen der Schule Lehrerstunden für nur 6,5 Klassen zur Verfügung. Und obwohl noch eine Sonderzuweisung an Lehrerstunden zum Ausgleich des Defizits zugewilligt wurde, verfügte die Schule schließlich über 238 Lehrerstunden, denen nach der Stundentafel ein Anspruch der Schüler auf 270 Unterrichtsstunden gegenüberstand. Dies hat zur Folge, daß trotz einer rechnerisch hundertprozentigen Lehrerversorgung statt der für das 1. Schuljahr vorgesehenen 21 Wochenstunden nur 17 und im 4. Schuljahr nur 21 statt der vorgesehenen 26 Unterrichtsstunden erteilt werden – durchaus legal im übrigen, da die Mindeststundenzahlen eingehalten wurden, die in Richtlinien

und Verordnungen dieser Länder neben den allgemein verbindlichen Stundentafeln angegeben werden. Hier hat eine Lehrerversorgung nach Modell B eindeutige Vorzüge, da sie der Schule die Lehrerstunden entsprechend dem Unterrichtsbedarf zuweist und damit auch ein eventuelles Unterrichtsfehl deutlich macht, während bei Modell A trotz Unterrichtsausfall von einer hundertprozentigen Lehrerversorgung gesprochen werden kann – wobei unterstellt wird, die geringere Schülerzahl in einer Klasse sei ein Ausgleich für die fehlenden Unterrichtsstunden.

2.3 Materielle und personelle Hilfen

Trotz dieser noch bestehenden Engpässe scheint es uns nicht mehr zutreffend zu sein, von den Grundschulen als den «Hinterhöfen der Nation» zu sprechen. Wir fanden viele neue, helle, freundliche Schulgebäude vor, die der wirtschaftlichen und Bevölkerungsentwicklung entsprechend zumeist in den sechziger Jahren gebaut worden sind und in ländlichen Gebieten oft den Selbstbehauptungswillen von Gemeinden vor der Gemeindereform dokumentieren. Aber auch die älteren Schulgebäude waren mit Farbe, Um- und Erweiterungsbauten den gestiegenen Bedürfnissen angepaßt worden. Da seit Fertigstellung der Gebäude die Richtzahlen für Klassenfrequenzen gesenkt wurden, herrscht dort auch nicht mehr jene Enge, die praktisch nur eine einzige Sitzordnung zuließ. In einer Klasse fanden wir sogar den Ansatz zu einer Lesecke. Fast alle Schulen verfügten über einige Fachräume (meist für «Werken», naturwissenschaftlichen Unterricht/Sachunterricht, aber meist keine Sonderräume für Förderunterricht), die oft erst in jüngster Zeit frei wurden, als die Zahl der Klassen abnahm. Auch in der materiellen Ausstattung der Schulen mit Geräten, Medien und Verbrauchsmaterial kann von Mangel nicht mehr gesprochen werden. Sicherlich gibt es zum Teil große Unterschiede zwischen den Gemeinden, die für die Ausstattung der Schulen aufzukommen haben; so haben zum Beispiel zwei benachbarte Gemeinden ihren landeseinheitlichen Pflichtbetrag auf 19,60 DM beziehungsweise 58,50 DM pro Schüler aufgestockt. Reichhaltigere Ausstattungen der Schulen ließen sich häufig auf ein besonderes Engagement und gute Kontakte des Schulleiters zurückführen. Dementsprechend gibt es auch Schulen, deren Schulbücherei und Lehrmittelsammlung so schlecht ausgestattet sind, daß man annehmen muß, niemand sei daran interessiert, diese Sammlungen zu ordnen und zu erweitern. Jede Schule aber war mit Geräten zur Herstellung und Vervielfältigung von Arbeitspapieren und Folien ausgerüstet. Auch kamen von keiner Schule Klagen über mangelnde finanzielle Mittel, und selbst dann, wenn einige Geräte oder Einrichtungen noch auf der Wunschliste standen, war man doch zuversichtlich, diese in den nächsten Jahren beschaffen zu können. Nicht die Beschaffung von Geräten

und Materialien ist das Problem, sondern die Auswahl oder die Herstellung von Material, das für den Unterricht geeignet ist. So findet man in den Sammlungen vieles, das höchstens einmal im Unterricht eingesetzt wurde, weil die dafür erforderlichen Vorkenntnisse und Fertigkeiten bei vielen Schülern und zum Teil auch bei Lehrerinnen nicht gegeben sind. Andererseits ist man doch erstaunt, wenn man erfährt, daß an einer bestimmten Schule für einen Grundschüler im Jahr durchschnittlich 500 Blatt Papier, das sind etwa drei große Ordner voll, bedruckt werden.

Allgemein beklagt wurde jedoch der Mangel an unterstützenden Einrichtungen. An erster Stelle genannt wurde hier der schulpsychologische Dienst, der in keiner Weise dem Ansturm gewachsen sei (lange Wartezeit), fast nur Diagnosen stelle beziehungsweise diese von den Lehrern stellen lasse (hohe Arbeitsbelastung der Lehrer durch Abfassung von Gutachten und Ausfüllen von Fragebogen), nur ganz wenigen Schülern eine Therapie angeheißen lassen könne und vor allem die Lehrer selbst weitgehend ohne Hilfen lasse. Vielfach scheinen durch solche schulpsychologischen Einrichtungen Hoffnungen geweckt worden zu sein, die nicht erfüllbar waren; zum Teil mag aber auch die räumliche Entfernung von den Schulen dazu beigetragen haben, daß diese die Aktivitäten des schulpsychologischen Dienstes unterschätzen und dieser wiederum die täglichen Probleme der Schule aus den Augen verliert. Die Betreuung von Schülern durch den Schulpsychologen an der Schule, die wir auch gesehen haben, könnte ein Weg sein, nicht nur solche Mißverständnisse auszuräumen, sondern auch über die Beratung der Lehrer zu einer Multiplikation der Wirkung des schulpsychologischen Dienstes beizutragen. In vielen Fällen aber werden vom schulpsychologischen Dienst auch Leistungen erwartet, die eher zum Arbeitsfeld der Sozialarbeit gehören. Einzelfallhilfe, Elternbetreuung und die Herstellung von Kontakten mit Fürsorgestellen, vielleicht auch Nachmittagsbetreuung (Spiele, Wanderungen) für Problemkinder könnten Aufgabengebiet einer Schulsozialarbeiterin sein.

Ähnliche, bisher noch nicht erfüllte Hoffnungen der Lehrer richten sich auf den Bereich der Weiterbildung in der «dritten Phase». Dabei geht es einmal um Zusatzausbildungen für Lehrer mit besonderen Aufgaben (LRS-Lehrer, Beratungslehrer, Lehrer für Kinder mit Lern- oder Verhaltensproblemen). Sofern hier überhaupt Spezialqualifikationen vermittelt wurden, wie etwa bei LRS-Lehrern, bezogen sich diese fast ausschließlich auf die Diagnose (Testauswertung), die Therapie kam hingegen zu kurz. Beklagt wurden auch die geringen Möglichkeiten zu intensiver Weiterbildung auf anderen Gebieten, sei es, um Anschluß an die Entwicklung im eigenen Fach zu halten, sei es, um ein besseres Verständnis für ein Unterrichtsfach zu entwickeln, das man nicht selbst studiert hat, oder auch nur, um sich auf sein eigenes Tun neu zu besinnen oder für Elternberatung und Elternarbeit besser gerüstet zu sein. Die üblichen Fortbildungsangebote (einmal wö-

chentlich nachmittags) werden zwar von einer großen Zahl der Lehrer genutzt (in manchen Regionen nehmen praktisch alle Lehrer einmal im Jahr an solchen Veranstaltungen teil), aber nicht nur das Angebot wird für unzureichend gehalten, sondern auch die Intensität dieser Veranstaltungen. Mehrtägige intensive Kurse werden nur in geringer Zahl angeboten, und Beurlaubungen sind schwer zu erhalten, da diese zu Lasten des Kollegiums gehen.

2.4 Schulleitung

Diese Wünsche zeigen, daß unabhängig von Klassengrößen oder Richtzahlen die einzelnen Schulen immer einen gewissen Mehrbedarf an Lehrerstunden haben, um einen reibungslosen Ablauf des Unterrichtsbetriebs zu sichern und sich pädagogisch wünschenswerte Sondermaßnahmen leisten zu können. Wir haben nur einen Schulleiter getroffen, der zielstrebig und langfristig mit seinem Kollegium eine pädagogische Konzeption erarbeitet und sich jahrelang um deren Verwirklichung bemüht hat, was nicht ohne Wirkung auf das Schulleben blieb. Dies zeigt, daß durchaus Möglichkeiten zur pädagogischen Einflußnahme des Schulleiters bestehen, die aber nur selten genutzt werden, da auch die rechtlichen Rahmenbedingungen nicht gerade einladend sind. Sicherlich prägt der Stil des Schulleiters selbst in großen Schulen das Verhältnis der Kolleginnen untereinander und auch den Umgangston mit Schülern und Eltern. Den größten Einfluß übt er aber dadurch aus, daß er einen möglichst reibungslosen Ablauf des täglichen Unterrichts sichert. Denn wenn es hier zu Störungen kommt, wenn Klassen ohne Aufsicht bleiben oder Lehrerinnen durch zusätzliche Vertretungsstunden laufend überfordert sind, bekommt das noch der jüngste Erstkläbler zu spüren. Daher zählt die organisatorische Sicherung des Unterrichts zu den wichtigsten Aufgaben eines Schulleiters. Seine Findigkeit zeigt sich vor allem darin, wie gut es ihm gelingt, Quellen für zusätzliche Unterrichtsstunden aufzutun und gegenüber der Bürokratie zu sichern oder zu verbergen. Wir haben kaum eine Schule gefunden, in der uns der Schulleiter nicht einige seiner Kniffe verriet: Diese reichen von der Bildung besonders großer Klassen auf einer Klassenstufe, um dadurch Luft für kleinere Klassen in einer anderen Stufe zu gewinnen, der Einrichtung von Sonderklassen (Vorbereitungsklassen, Klassen für Sprachgestörte oder Ausländer), für die geringere Richtfrequenzen gelten, und Kursen für LRS-Kinder bis zur Umdefinition des Schülergottesdienstes in eine Religionsstunde, was zu einem beträchtlichen Stundenzuwachs führt; und wenn das alles noch nicht ausreicht, dann können sich die Elternvertreter direkt und unter Umgehung des Dienstweges für zusätzliche Stundenzuweisungen einsetzen. Diese Versuche, Grauzonen der Vorschriften zum Vorteil der Schule zu interpretie-

ren, sind so zahlreich, daß man davon ausgehen kann, sie erfolgen mit Wissen und stillschweigender Zustimmung der Schulaufsichtsbehörden, da durch solche Maßnahmen nicht ein Überfluß geschaffen, sondern nur die Störanfälligkeit des Schulbetriebs verringert wird. Die langen, täglich neuen Listen von Vertretungsplänen, die der Rektor einer Schule an seinem Schrank hängen hatte, sind uns ein einprägsames Beispiel dafür, daß eine formal ausreichende Lehrerversorgung und faktischer Lehrermangel einander nicht ausschließen. Zuviel Zeit, Kraft und Scharfsinn, die vernünftiger für die Erarbeitung pädagogischer Konzepte oder die Verbesserung des Unterrichts eingesetzt würden, müssen für die Verringerung und Verwaltung des Mangels aufgewendet werden, so daß eine globale Lösung dieses überall zu beobachtenden Problems vordringlich erscheint.

Auch der Schülerrückgang und der damit zu erwartende Überhang von Lehrern wird so lange nichts an dieser Tatsache ändern, wie die bisherigen Zuteilungsregeln beibehalten werden. Vielmehr werden noch höhere Ansprüche an die Findigkeit der Schulleiter gestellt werden, wollen sie aus den in den einzelnen Schulen unterschiedlichen Veränderungen der Schülerzahlen und -zusammensetzung das Beste für ihre Schule machen. Schließlich steht viel auf dem Spiel: Die Reduzierung von Lehrerstellen bringt neue große Belastungen in die Kollegien, die sich nach einer Zeit großer Fluktuation erst in den letzten Jahren konsolidieren konnten. Da die besoldungsrechtliche Stellung des Schulleiters direkt oder indirekt von der Schülerzahl der Schule abhängig ist, haben auch Schulleiter mit Konsequenzen zu rechnen, wenn sie auf Grund zurückgehender Schülerzahlen «unterwertig beschäftigt» sind. (Diese Grenzen liegen bei 180 beziehungsweise bei 360 Schülern.)

Allerdings ist das Bewußtsein bezüglich des Schülertrends und der in den nächsten Jahren zu erwartenden Entwicklung bei den einzelnen Schulen und Schulleitern noch unterschiedlich entwickelt. So gab es durchaus noch Schulen, an denen uns versichert wurde, der Schülerrückgang betreffe diese Schule nicht, da ihr Einzugsbereich ein Neubaugebiet mit jungen Familien einschließe, während sich aus den wenig später mitgeteilten Schülerzahlen bereits eine Abnahme um 20 Prozent ersehen ließ. Sicherlich gibt es noch die eine oder andere Schule, die auf Grund ihres besonderen Einzugsbereichs den allgemeinen Schülerrückgang weniger spürt, und es gibt Schulen, die auf Grund der gemeinsamen Verwaltung von Grund- und Hauptschule bisher noch keine wesentliche Abnahme der Gesamtschülerzahl zu verzeichnen haben, die große Mehrheit der Schulen ist jedoch von diesem allgemeinen Trend und seinen positiven wie negativen Auswirkungen bereits voll betroffen.

Übereinstimmend bezeichnen die Schulleiter es als eine der schwierigsten Entscheidungen in ihrer Tätigkeit, wenn Lehrer abgegeben werden müssen, da dies das Verhältnis der Kollegen untereinander und auch des Kollegiums

zum Schulleiter besonders stark belaste. Um solche Entscheidungen möglichst zu vermeiden und darüber hinaus aus dem Rückgang der Schülerzahlen Vorteile für die Schüler zu ziehen, werden von den verschiedenen Schulen unterschiedliche Wege beschritten. Da die Fluktuation von Lehrkräften nahezu zum Erliegen gekommen ist und auch in den nächsten fünf Jahren nur ganz wenige Lehrer (3 bis 7 Prozent) altersbedingt ausscheiden werden, erhoffen sich manche Schulen durch eine freiwillige Reduzierung des Unterrichtsdeputats einiger Lehrkräfte (halbe Stellen) eine gewisse Anpassung an den verminderten Bedarf an Unterrichtsstunden. In verschiedenen Ländern besteht bereits dazu die Möglichkeit auf Antrag. Diese «Lösung» bedeutet aber, daß der Zusammenhalt und die Kooperation in einem Kollegium erschwert werden, wenn ihm viele Mitglieder mit reduziertem Stundendeputat angehören, und vor allem, daß die Besetzung der in der Grundschule so wichtigen Klassenlehrerpositionen besonders schwierig wird.

Eine andere Möglichkeit, sich trotz Schülerrückgangs die bisherigen Lehrerstunden (und Lehrer) zu erhalten, sehen manche Schulen in der Einrichtung von Sonderklassen und -kursen (Sprachgestörte, Lernbehinderte, Eingangsstufe). Neben dem Zugewinn an zusätzlichen Lehrerstunden auf Grund niedriger Richtzahlen richten sich viele dieser Maßnahmen aber auch gegen andere benachbarte Schulen: Neben dem Nutzen einer Eingangsstufe für die wenig geförderten Kinder des eigenen Schulbezirks wird auch die Attraktivität dieser Einrichtung für die Eltern benachbarter Schulbezirke einkalkuliert und damit die Hoffnung verbunden, daß einige dieser Kinder über die Eingangsstufe hinaus der Schule treu bleiben werden. Eine andere Schule hat sich aus einem Nachbarbezirk eine ganze Türkenklasse ausgeliehen und hofft, daraus eine feste Einrichtung machen zu können. (Wenn auch diese Klassen weitgehend von türkischen Lehrern unterrichtet werden und daraus kaum ein Gewinn für das bisherige Kollegium erwartet wird, so bleibt doch die Schulgröße dadurch wenigstens über der kritischen Zahl von 360.) Eine andere Schule wartet ab, bis eine nahe Konfessionsschule wegen zu geringer Schülerzahlen geschlossen wird und diese Schüler dann der eigenen Schule zugute kommen. Eine der Schulen scheint bereits resigniert zu haben, seit vor zwei Jahren der Einzugsbereich zugunsten einer weiteren, 1965 geplanten und 1975 fertiggestellten Schule verkleinert worden ist.

Der Kampf der Schulen um jedes einzelne Kind hat erst begonnen, die ersten Auswirkungen zeichnen sich aber bereits ab. Je nach Klassenstärke im 1. Schuljahr werden die noch nicht schulreifen Kinder nur sehr zögernd an den Schulkindergarten (einer anderen Schule) abgegeben; Schüler, die nach Meinung der Lehrer eigentlich die Klasse wiederholen müßten, bleiben in der Klasse, weil sonst deren Mindestfrequenz unterschritten werden würde. Außerdem gewannen wir den Eindruck, daß Überweisungen in die Sonderschule zurückhaltender vorgenommen werden. So könnte durch den

Schülerrückgang das alte Ziel einer Integration von Sonderschülern, insbesondere auch von körperlich Behinderten, in den normalen Klassenverband doch noch angestrebt werden. Auch haben wir bereits Beispiele gesehen, wie diese Entwicklung es der Grundschule erlaubt, gegenüber den abnehmenden Schulen, insbesondere den Gymnasien, selbstbewußter aufzutreten und sich grundschulfremden Leistungsanforderungen entgegenzustemmen, und schließlich könnte die gegenwärtige Konsolidierungsphase zu besseren und besser kooperierenden Kollegien führen, welche die Chancen kleinerer Klassen in größeren Räumen wahrnehmen.

2.5 Lehrer

Was einem Besucher der Grundschule zunächst auffällt, ist das Überwiegen weiblicher Lehrkräfte. In mehreren Schulen war auch die Schulleitung durch eine Frau besetzt. Man kann zu Recht sagen, daß in der Grundschule weibliche Lehrkräfte dominieren, daher werden wir in diesem Bericht in der Regel von Lehrerinnen sprechen.

Ein anderes, kaum variierendes Merkmal ist die Alterszusammensetzung der Kollegien. Die Lehrerinnen und Lehrer sind überwiegend unter 40 Jahren (in Berlin sind das 70 Prozent), etwa die Hälfte davon unter 32, während nur etwa 15 Prozent zur Altersgruppe der 50jährigen bis 65jährigen zählen und dementsprechend in den nächsten Jahren nur wenige Pensionierungen zu erwarten sind. Diese Alterszusammensetzung ist ein Faktor, der die Auswirkung des Schülerrückgangs auf die Beschäftigungsmöglichkeiten der Lehrerinnen, insbesondere die Chancen für eine Zulassung zum Lehramt, noch verschärft. Die Zurückhaltung der staatlichen Instanzen bei Neueinstellungen von Lehrerinnen erklärt sich aus dem Schülerrückgang und der geringen Zahl der durch Pensionierung frei werdenden Stellen, eine Entwicklung, die auf jeden Fall zu einer verbesserten Schüler-Lehrer-Relation führen muß. Denn die gegenwärtige Praxis der Umsetzung von Lehrerinnen in weiterführende Schulen dürfte sich aus verschiedenen Gründen nicht unbegrenzt fortsetzen lassen. Vor allem sind auch in der Sekundarstufe I die Jahre der Schülerzunahme schon bald Vergangenheit, und die räumlichen Bedingungen setzen einer Zunahme an Klassen enge Grenzen. Außerdem fehlen in der Sekundarstufe I Lehrer gerade für jene Fächer, für die nur wenige Lehrer an der Grundschule die Fakultas besitzen (Fremdsprachen, Naturwissenschaften). In den meisten Fällen dürften diese inzwischen an weiterführende Schulen versetzt worden sein.

Fachlehrerinnen für Fächer wie Sport, «Werken» und Musik sind um so schwerer stundendeckend zu beschäftigen, je kleiner die Schulen sind. Wir haben daher überall Lehrerinnen getroffen, die auch andere Fächer unterrichteten als die, für die sie ausgebildet waren, und häufig wurde auch da-

von gesprochen, daß viele Lehrerinnen auf diese Weise erst ihre «Neigungsfächer» hätten entdecken können. Gerade in den ersten vier Klassen der Grundschule ist der Bedarf an Lehrerinnen, die Klassenlehrerfunktionen übernehmen könnten, sehr hoch; das bedeutet, daß sie zumindest eines der stundenintensivsten Fächer, Mathematik oder Deutsch, unterrichten müssen.

Das Klassenlehrerprinzip wird von allen Schulen und Lehrerinnen für sehr wichtig gehalten, und es besteht eine Tendenz, die Zahl der in einer Klasse unterrichtenden Fachlehrer möglichst zu beschränken. Am ehesten werden Musik, Sport und Religion durch Fachlehrerinnen unterrichtet. Die herausragende Stellung der Klassenlehrerin wird damit begründet, daß den Kindern ein Wechsel von Personen schlecht zuzumuten sei, sie dadurch verunsichert würden und Verhaltensprobleme zunehmen. Nach unseren Beobachtungen trifft dies vor allem dann zu, wenn im Rahmen von Vertretungen kurzfristig viele verschiedene Lehrerinnen in eine Klasse kommen und sie nach kurzer Zeit wieder verlassen. Hingegen trifft es nicht zu, wenn die in derselben Klasse tätigen Lehrerinnen länger zusammenarbeiten, sich absprechen und in ihrem Verhalten und Unterrichtsstil aufeinander abstimmen können. Eine solche Abstimmung wird erleichtert, wenn an einer Schule bereits bestimmte Vorstellungen und Übereinkünfte bestehen, auf die sich alle Kolleginnen beziehen können, und wenn die Zusammenarbeit des Lehrerteams einer Klasse funktioniert. Dies erfordert ein gewisses Mitspracherecht der Schule bei der Auswahl der Lehrkräfte und eine Möglichkeit der Lehrerinnen, sich ihre Klasse gemeinsam wählen zu können. Wird eine solche Kontinuität gewährleistet, dann dürfte auch die in allen Kollegen heftig diskutierte Frage, ob zwei-, drei- oder vierjähriger Klassenlehrerrhythmus für die Kinder besser sei, an Bedeutung verlieren.

3. Unterricht

Wenngleich wir uns bei den Unterrichtsbesuchen nicht systematisch um fachinhaltliche Fragen kümmern konnten, haben wir doch den Eindruck gewonnen, daß landauf, landab, von geringfügigen Unterschieden abgesehen, dieselben Lerninhalte und Lernziele verfolgt und – nicht zuletzt mit Hilfe der voneinander offenbar nur wenig abweichenden Lehrbücher – wohl auch erreicht werden. Natürlich gab es Leistungsunterschiede innerhalb und zwischen Schulklassen, gab es Unterschiede in bezug auf das Gewicht, welches dem Religionsunterricht zugemessen wurde, oder Unterschiede im musischen Bereich, der mancherorts unter der bevorstehenden Übergangsauslese zur Sekundarstufe litt. Gewiß würde man auch mit Hilfe psychometri-

scher Verfahren signifikante Unterschiede zwischen den Schulleistungen der Kinder sowie zwischen Klassenmittelwerten und -streuungen entdecken, insbesondere in den Klassen 3 und 4, in welchen die unterschiedlichen Übergangsausleseverfahren der Länder schon mit bloßem Auge erkennbare Auswirkungen haben. Solche Unterschiede dürften aber, im Verhältnis zur Ähnlichkeit der in allen Schulen erzielten Lernergebnisse, von marginaler Bedeutung sein.

Angesichts der in der erziehungswissenschaftlichen Literatur seit langem mit guten Argumenten und vielen praxisbezogenen Beispielen geführten Diskussion über Methoden zur Individualisierung und Differenzierung im Unterricht sowie über selbstgesteuertes Lernen waren wir andererseits erstaunt, wie selten wir in den zahlreichen Unterrichtsstunden, die wir gesehen haben, auf Beispiele nichtfrontalen Unterrichts gestoßen sind. Grob geschätzt, fallen 85 bis 90 Prozent der Unterrichtszeit auf von den Lehrerinnen direkt geleitete Arbeit; der Rest wird überwiegend auf Stillarbeit oder auf die Bewältigung vorgegebener Aufgaben in der Gruppe verwendet. Nur ein verschwindend kleiner Anteil bleibt Tätigkeiten vorbehalten, in denen die Schüler über Ziele, Inhalte, Arbeitsformen und Arbeitstempo in nennenswertem Umfang selbst bestimmen können. Dennoch haben zahlreiche Lehrerinnen es ausdrücklich für wichtig erklärt, den Schülern einen wesentlichen Teil der Unterrichtszeit zu selbständigem Arbeiten zur Verfügung zu stellen und ihnen die Möglichkeit zu geben, an Themen, Aufgaben und Projekten zu arbeiten, welche sich dazu eignen, die Selbständigkeit und die Entwicklung von Fähigkeiten zu produktivem Problemlösen zu begünstigen.

Frontaler Unterricht – das heißt heutzutage nicht, daß die Kinder in Reih und Glied auf festgeschraubten Bänken sitzen und der am Pult sitzenden Lehrerin folgen, sondern die Lehrerin bewegt sich frei im Klassenraum, der gewöhnlich mit locker und gruppenweise angeordneten Möbeln ausgestattet ist. Gleichwohl ist sie es, die, unabhängig von der Sitzordnung und unabhängig von den Erfordernissen des jeweiligen Themas oder der Aufgabe, den Unterricht bis ins Detail bestimmt.

Freilich kann man große Unterschiede beobachten. Da trifft man beispielsweise auf strikt um ein bestimmtes Thema kreisenden, ambitionierten Unterricht, in welchem der neue Sachverhalt in engschrittiger Frage und Antwort entwickelt wird (Lehrervortrag über längere Zeit haben wir sehr selten beobachtet); oder aber eine Lehrerin versammelt die Kinder im Kreis um sich und verwickelt sie in ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch, in dem auch spontane Einfälle und persönliche Erlebnisse der Schüler ihren Platz finden und, wie trivial sie auch sein mögen, von der Lehrerin auf den ihr wichtigen Punkt bezogen werden. Auch variieren die Übungs- und Wiederholungsformen: Kopfrechnen, Stillarbeit mit vervielfältigten Arbeitsblättern oder Wiederholungen in Form immer neuer Erklärungsversuche,

bis alle Schüler den Sachverhalt verstanden haben. Wir haben viele gelungene frontal abgehaltene Unterrichtsstunden gesehen, in welchen es um Probleme ging, für die während eines begrenzten Zeitabschnittes frontales Unterrichten durchaus die angemessene Methode zu sein schien und in denen die Schüler mit großer Freude bei der Sache waren, abgelenkte Kinder allmählich einbezogen wurden und mitarbeiteten, die Kinder Erfolgserlebnisse hatten, Fehler ebenso wie Fragen und Bemerkungen der Schüler aufgenommen und produktiv gewendet wurden und die Lehrerin auch die stillen, redeungewandten Schüler zum Sprechen anregte und ihre Kenntnisse über die persönlichen Verhältnisse der Kinder in einer Weise einbrachte, die diesen das Lernen erleichterte. Hier gewann man den Eindruck, daß Unterricht zwar in seiner traditionellen, seit Jahrzehnten unveränderten Form, immerhin aber mit größerer Ruhe, Gelassenheit und Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder ablief, als man es in den Sekundarschulen beobachten kann.

Andererseits überwogen insgesamt doch sichtlich die Nachteile dieser Unterrichtsform, die zum einen in der meist sehr ungleichen Beteiligung der Schüler am Unterricht bestehen sowie in dem oft zu beobachtenden ungenauen gegenseitigen Zuhören; ferner in den geringen Möglichkeiten der Lehrerin, aus Fehlern etwas zu machen oder überhaupt darauf einzugehen. Die Anforderungen an die Lehrerin, die sich aus dem Zwang ergeben, jederzeit den Unterricht zu überschauen und zu lenken, können sie auf die Dauer nur überfordern. Auch für die meisten Schüler bringt diese Methode Nachteile mit sich. Wenn beispielsweise, wie wir es immer wieder gesehen haben, die Lehrerin ein bestimmtes Sachproblem so oft erklärt, bis auch der letzte es verstanden hat, so ergeben sich für die rasch auffassenden Schüler Wiederholungs- und Übungsmöglichkeiten fast bis zum Überdruß, die langsamen und besonders übungsbedürftigen Schüler dagegen müssen, wenn sie – im besten Falle – den Sachverhalt gerade mühsam verstanden haben, schon zum nächsten Problem übergehen. Auf diese Weise entstehen erhebliche Ungleichheiten in den Lernangeboten zugunsten der rasch lernenden Schüler, die zudem oft noch besonders aktiv sind und die Aufmerksamkeit der Lehrerin für sich in Anspruch zu nehmen verstehen, auch wenn diese die Absicht hat, sich überwiegend den schwachen Schülern zuzuwenden.

Vor allem aber gestattet es diese Unterrichtsform nicht, auf die Lage des einzelnen Kindes einzugehen, weil die Lehrerin ihren Unterricht allenfalls auf eine kleine Untergruppe von Schülern abstimmen kann und die übrigen entweder unter- oder überfordert. Der einzelne Schüler muß sich seinen Lehrer oder seine Lehrerin mit 25 bis 35 anderen Kindern teilen. Wenn er etwas nicht versteht, wenn er in einer Rechnung nicht zum richtigen Ergebnis gelangt, wenn sein Finger über die Landkarte irrt, dann gibt es nur selten jemanden, der dies bemerkt und ihm zum rechten Zeitpunkt weiterhilft, obwohl ein kleiner Hinweis oft genügen würde. Wir haben bei unseren

Schulbesuchen den Unterricht fast immer als Banknachbarn aus der Schülerperspektive miterlebt und konnten feststellen, wie oft Kindern eine Erklärung oder ein Hinweis fehlt. Könnten sich nicht auch die Kinder untereinander oft gut helfen?

Nach unserem Eindruck sind die Bedürfnisse der Kinder und die schulischen Anforderungen so vielfältig, daß eine einzige Unterrichtsmethode ihnen nicht gerecht werden kann. Manche Lerninhalte lassen sich sinnvoll am besten in einem kurzen «Lehrgang» vermitteln, der von der Lehrerin gesteuert und gestaltet wird; andere Aufgaben können von den Kindern gut in Gruppen bearbeitet werden; manche Lernziele widersprechen geradezu frontaler Darbietung und verlangen kooperatives Arbeiten; nicht selten brauchen Kinder auch Rückzugsmöglichkeiten und Ruhe, um in ihrem eigenen Rhythmus voranzuschreiten; oder sie benötigen Freiheitsspielräume in den Arbeitsformen, in welche sie ihre Vitalität einbringen können, ohne andere Kinder dabei zu beeinträchtigen. Die geringe unterrichtsmethodische Flexibilität, die wir in den Stunden überwiegend festgestellt haben, steht zu den unterschiedlichen Anforderungen der Personen, Situationen, aber auch der Unterrichtsgegenstände oft im Widerspruch.

Das Problem tritt besonders deutlich in den Blick, da sich in den Grundschulklassen nach unseren Beobachtungen die Heterogenität der Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeiten und Lernformen der Schüler gegenwärtig beträchtlich zu vergrößern scheint, so daß mehr denn je Anlaß besteht, frontalen Unterricht hinter individualisierenden Lehrformen zurücktreten zu lassen. Die Ursachen für die größer werdende Heterogenität sind vielfältig. So ist vielerorts die Regelversetzung selbstverständlich geworden und damit die Altersstreuung in den Klassen zurückgegangen. Die Kinder, die früher wegen ihrer langsamen Lernfortschritte sitzenblieben, lernen nun trotz minderer Leistungen zusammen mit ihren Altersgenossen. Nur an einer Schule haben wir Sitzenbleiber- und Rückstellerquoten von durchschnittlich 20 Prozent pro Jahrgangsstufe angetroffen; im übrigen bewegen sich die Quoten zwischen 3 und 5 Prozent (und bedürfen in einem der Bundesländer, die wir besucht haben, sogar der Rechtfertigung, wenn sie den Landesdurchschnitt wesentlich überschreiten). Eine weitere Ursache für die wachsende Heterogenität der Klassen ist in dem starken Geburtenrückgang zu suchen, der sich seit dem Schuljahr 1977/78 auf die Grundschule auswirkt. So werden derzeit nach Auskunft der von uns besuchten Schulen immer weniger Kinder bei der Einschulung zurückgestellt. Auch zögern die Lehrerinnen heute mehr als in früheren Zeiten, lernschwache Kinder an die Sonderschule abzugeben. Wenn für alle Grundschulen zutrifft, was wir an unseren Schulen festgestellt haben, so wird der Prozentsatz der Sonderschüler im Grundschulalter nicht, wie in den letzten Jahren und Jahrzehnten, weiter ansteigen, sondern gleichbleiben oder sogar zurückgehen. Ferner gibt es in einer wachsenden Zahl von Klassen Ausländerkinder mit oft ex-

trem von den übrigen Schülern abweichenden Lernvoraussetzungen. Nicht zu vergessen sind schließlich diejenigen Schüler, die der besonderen Zuwendung und persönlichen Ansprache bedürfen, damit sie sich überhaupt neuen Erfahrungen und schulischem Lernen öffnen; in manchen Schulen gehört jeder vierte Schüler zu dieser Gruppe. Dies sind nicht immer oder nicht nur die «Sozialfälle» in Schulen mit ungünstigem Einzugsbereich, sondern gerade in Schulen, in denen mehr als die Hälfte jeder Klasse zum Gymnasium überwechselt, gehören nach Einschätzung der Lehrerinnen oft fünf bis sechs Schüler in jeder Klasse zu dieser Kategorie.

Viele dieser zur Heterogenisierung führenden Vorgänge wird man aus guten Gründen für wichtige Fortschritte auf dem langen Weg zur Gleichheit der Bildungschancen ansehen müssen: Die Integration vieler Sonderschüler und der Ausländerkinder, die Aufnahme «schulunreifer» Kinder in die Schule oder die Reduzierung des Sitzenbleibens als einer Maßnahme, die schon immer mehr geschadet als genützt hat. Auf der anderen Seite ist nicht zu verkennen, daß sich dadurch die Schwierigkeit des Lehrerberufs beträchtlich erhöht, vor allem aber, daß der gleichschrittig frontale Unterricht viele Kinder nicht erreicht.

3.1 Formen der äußeren Differenzierung

Manche Grundschulen versuchen, der Verschiedenartigkeit der Schüler durch Bildung homogener Gruppen gerecht zu werden. So fassen einzelne Schulen leistungsschwache Kinder, die meist aus anregungsarmen Familien stammen, bewußt in eigenen, für die gesamte Grundschulzeit stabilen Kleinklassen zusammen, um sie besonders zu fördern; oder es gibt Versuche, die Schüler für eine begrenzte Periode nach ihren Leistungen zu trennen. In ländlichen Einzugsbereichen sind wir auch auf Beispiele unbeabsichtigter und unbemerkter Leistungsdifferenzierung gestoßen: Dort hat man aus finanziellen und organisatorischen Gründen sogenannte Bus-Klassen, in denen die Kinder aus entlegenen Höfen zusammengefaßt werden, und Fußgänger-Klassen für die Kinder aus den benachbarten Häusern gebildet und dadurch eine deutliche leistungsmäßige und soziale Entmischung der Schüler herbeigeführt. Aber in allen Fällen waren die Ergebnisse nicht so, daß sie die Erwartungen auch nur in bezug auf Leistung erfüllt hätten, oder es wurden unvorhergesehene und unbeabsichtigte problematische Konsequenzen, etwa die Absonderung solcher Lerngruppen von den übrigen Klassen, deutlich; andererseits aber klagten viele Lehrerinnen auch darüber, daß die normalen heterogenen Klassen wegen der beträchtlichen Leistungsdiskrepanzen zerfallen und Unaufmerksamkeit oder gar Feindseligkeit entsteht.

Neben den erwähnten schulspezifischen Gruppierungsversuchen gibt es

eine Reihe offizieller Maßnahmen, die helfen sollen, der Verschiedenartigkeit der Schüler Rechnung zu tragen. Vor allem ist hier der Förderunterricht zu nennen, auf den wir in allen Ländern getroffen sind, der aber länderweise und oft auch von Schule zu Schule anders gehandhabt wird. Beim Förderunterricht handelt es sich um eine Dunkelzone in unserem Schulwesen; was in diesen Stunden geschieht, wissen nur die wenigsten Schulleiter, geschweige denn die Schulverwaltungen. Überwiegend soll der Förderunterricht der besonderen Unterstützung der schwächeren Schüler vor allem in Mathematik und Muttersprache dienen; nur zu einem geringen Teil ist er zur Förderung der guten Schüler gedacht. Im Förderunterricht werden in vielen Schulen jeweils die Hälfte der Schüler einer Klasse unterrichtet, in anderen wiederum kommen, in wechselnder Zusammensetzung, diejenigen Schüler zusammen, die gerade einen bestimmten Sachverhalt nicht vollständig verstanden haben. Nach unserem Eindruck wird der Förderunterricht, häufiger als offiziell vorgesehen, im Sinne von Teilungsstunden organisiert, das heißt also als Unterricht für je die Hälfte der Schüler. Dies erweckt zwar den Anschein von Gerechtigkeit durch gleiche Verteilung der Ressourcen auf alle Schüler, widerspricht aber dem auch in den Richtlinien enthaltenen Grundgedanken der besonderen Förderung schwacher Schüler. Im Schnitt werden jeder Klasse zwei bis drei Förderstunden pro Woche angeboten, wovon freilich in den meisten Schulen entgegen den ausdrücklichen Bestimmungen überproportional viele Stunden ausfallen, sobald Lehrerinnen fehlen. Oft sind die Förderstunden als Eckstunden im Stundenplan parallel gelegt, so daß sich je zwei halbe Klassen zusammenlegen lassen, sobald eine Lehrerin ausfällt. In dieser Hinsicht gibt es klare Unterschiede zwischen den Schulen, nicht zwischen Bundesländern; so halten einzelne Schulleiter den Förderunterricht für so wichtig, daß sie im Notfall ausschließlich Kürzungen im Regelunterricht, nie aber im Förderunterricht vornehmen, selbst gegen den Widerstand leistungsbewußter Eltern.

Nach unseren Eindrücken gibt es wichtige Argumente, weshalb es im Interesse der Kinder liegt, die Gelegenheiten zum Lernen in kleinen Gruppen nicht zu reduzieren. An den Schulen, in welchen die Schulleiter ihre Freiräume, Förderunterricht oder ähnliche Kleingruppenformen (zum Beispiel Legastheniekurse) anzubieten, voll ausgenutzt haben, wurden uns viele positive Erfahrungen mitgeteilt. Wir haben allerdings festgestellt, daß die überwiegende Zahl der Lehrerinnen über ein enges methodisches Repertoire verfügt und den üblichen frontalen Unterricht abhält, selbst wenn die Lerngruppe klein ist und zum Beispiel nur aus acht Kindern besteht. Freilich werden in der Kleingruppe die Nachteile des frontalen Unterrichtens weniger sichtbar als in einer Klasse von 25 bis 35 Schülern. Es wäre aber ein Irrtum zu glauben, die Lehrerinnen könnten in der kleinen Gruppe ohne Schwierigkeiten alle Lernbemühungen der Kinder im Auge haben und es sei daher unproblematisch, daß sie wie in der normalen Klasse das Gesche-

hen weitgehend steuern und kontrollieren. Denn wir haben mehrfach beobachtet, daß auch in der kleinen Gruppe selbst aufmerksame Lehrerinnen viele Probleme der Kinder einfach nicht sehen. «Fein, Sylvia, du wirst heute erster!» sagte Frau S., die mit sechs Kindern an einem Tisch saß und nicht mitbekommen hatte, daß Claudia schon längst fertig war. Müssen wir nicht soziale Formen des Unterrichts entwickeln, die die Schüler in ein engeres Netz von Hilfen, Erklärungen und Anregungen integrieren und die den Lehrerinnen erlauben, deutlicher die Lage des einzelnen zu erkennen? Wir hatten den Eindruck, daß viele Lehrerinnen um so entschiedener eine Verkleinerung der Schulklassen fordern, je weniger sie eine methodische Alternative zum Frontalunterricht kennen; Lehrerinnen, die erfolgreich gruppenteilig unterrichteten, wünschten sich meist eher mehr Zeit als kleinere Klassen. Viele Lehrerinnen scheinen zu glauben, allein mit der Reduktion der Gruppengröße seien bereits die wesentlichen Probleme des Unterrichts gelöst. Dies ist nach unseren Beobachtungen ein nicht ungefährlicher Trugschluß, der allzuleicht die zugleich notwendigen Veränderungen in der methodischen Gestaltung des Unterrichts in Vergessenheit geraten läßt.

Förderunterricht scheint sich aber nicht nur deshalb zu bewähren, weil er die Nachteile bestimmter Unterrichtsmethoden weniger deutlich in Erscheinung treten läßt. Positiv bietet er vielen Schülern die Chance, sich frei zu äußern, die sie in der Gesamtklasse wahrzunehmen sich außerstande fühlen, und er hilft ihnen, Zutrauen zur Lehrerin und zu den Mitschülern zu gewinnen, Erfolg zu haben und gelobt zu werden, kurz: positive Erfahrungen mit der Schule zu machen. Zu einer direkten Erhöhung der Leistung, welche unmittelbar erkennbar wäre, führt der Förderunterricht wohl nur bei wenigen Schülern, doch trägt er sicher dazu bei, daß sich manche Kinder in der Schule und im Unterricht besser zurechtfinden und damit weniger Kraft auf die Überwindung vermeidbarer Lernbarrieren verwenden müssen.⁴ Hieraus erklären sich wohl auch die positiven Urteile über den Förderunterricht, die wir nicht selten von Kindern vor allem aus lernschwachen Gruppen gehört haben. Zwei Bedingungen dürften für die Wirksamkeit des Förderunterrichts von besonderer Bedeutung sein: Wechsel in der Gruppenszusammensetzung je nach spezifischen Lerndefiziten sowie die attraktive Gestaltung dieser Unterrichtsstunden. Die routinemäßige Halbierung einer Klasse oder gar die über Jahre stabile Zusammensetzung der Gruppen aus denselben, zum Zeitpunkt der Gruppenbildung lernschwachen Kindern verschenkt die Anreizmöglichkeiten dieser Lernform oder führt zu unliebsamen Konsequenzen, indem Kinder als dauerhaft lernschwach definiert und in ihren Entwicklungsmöglichkeiten beschnitten werden. Man darf auch nicht übersehen, daß Unterricht in einer kleinen Gruppe die Kinder ständiger Beobachtung und pausenlosen Anforderungen aussetzt, wenn nicht spielerisch-entlastende Momente bewußt eingebracht werden. Dazu aber fehlen den Lehrerinnen, die im Förderunterricht ja nicht auf ihre Er-

fahrungen als Schüler und nur selten auf Kenntnisse aus der ersten oder zweiten Phase ihrer Ausbildung zurückgreifen können, didaktische und methodische Hilfen und Anregungen.

In fast allen Schulen haben wir eine besondere Form des Förderunterrichts vorgefunden, die Kurse für lese-rechtschreibschwache Schüler (meist LRS-Kurse genannt). An den meisten Schulen werden diese Kurse für die lese-rechtschreibschwachen Schüler aller 3. beziehungsweise 4. Klassen eingerichtet und finden teils während, teils vor oder nach dem Regelunterricht statt. Über unsere Erfahrungen mit dieser Einrichtung werden wir in einem späteren Abschnitt berichten.

So sinnvoll die Einrichtung des Förderunterrichts für kleine Gruppen auch ist, das oben beschriebene Problem der Unterrichtsgestaltung in zunehmend heterogenen Klassen wird dadurch nicht gelöst. Denn der Förderunterricht deckt nicht mehr als ein Zehntel der Unterrichtszeit ab und dient nicht überall der Reduzierung der Leistungsvariation einer Klasse durch besonders intensive Förderung nur der schwachen Schüler, sondern erhöht möglicherweise noch die Heterogenität durch besondere Angebote für die guten Schüler. Selbst die Halbierung aller Klassen dürfte nur dann zu einer wirksamen Individualisierung des Lernens führen, wenn sie mit veränderten Organisationsformen und Methoden des Unterrichts einhergeht.

3.2 Formen innerer Differenzierung

Wir haben verschiedene Versuche mit binnendifferenzierendem Unterricht bei unseren Schulbesuchen beobachten können. Den meisten fehlte es nach unserem Urteil an der notwendigen Entschiedenheit, vom traditionellen Frontalunterricht abzurücken; sie erschöpften sich vielmehr in kurzzeitiger Partner- oder Gruppenarbeit an dazu oft ungeeigneten Aufgaben oder in Aufrufketten, in welchen die Schüler eine Übungsperiode bis zu einem gewissem Grade selbst steuern konnten, oder in der Verwendung von vielfältigem Material mit Aufgaben in zwei Schwierigkeitsstufen oder in Hausaufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen. Die Beobachtung der Lernvorgänge bei einzelnen Schülern zeigte jedoch, daß es hier in der Regel zu einer nennenswerten Berücksichtigung ihrer Lernvoraussetzungen und Lernformen nicht kam, sondern allenfalls zu einer vermehrten Eigentätigkeit für eine kurze Zeitspanne. Nur in ganz wenigen Unterrichtsstunden haben wir überzeugend gelungenen individualisierenden Unterricht gesehen, in welchem die Schüler an geeigneten Themen ganz nach ihren jeweiligen Möglichkeiten in flexiblen Organisationsformen lernten und in dem weder die durch Rahmenpläne vorgegebenen Richtlinien ignoriert wurden noch die Klasse ein Sammelsurium sich auseinanderentwickelnder Kinder darstellte, sondern Möglichkeiten gesucht und gefunden wurden, das auf ver-

schiedenen Wegen und Niveaus Erarbeitete in gemeinsamer Diskussion aufeinander zu beziehen.

An Geld, Ausstattung, Räumen und Geräten für ernsthaft betriebenen individualisierenden Unterricht fehlt es nicht in den Schulen, die wir gesehen haben – und dies gilt sicher für die anderen Schulen auch. In jeder dritten Schule gab es sogar architektonische Vorkehrungen, die zu einer Kooperation der je drei oder vier um eine gemeinsame Diele gruppierten Klassen (zum Beispiel «Hamburger Kreuz») geradezu einluden. Auch Disziplinprobleme in der Grundschule, deren Zunahme man bei weniger stark gelenktem Unterricht befürchten könnte, spielen offenbar keine Rolle als Argument für das Festhalten an den tradierten Unterrichtsmethoden: In keiner einzigen Schule sind wir auf nennenswerte Schwierigkeiten dieser Art gestoßen, und weder Lehrerinnen noch Eltern, Schulleiter oder Schulräte konnten Beispiele ernsthafter Störungen des Unterrichts und des Schullebens nennen oder befürchteten solche bei weniger stark gelenktem Unterricht.

Die auch von vielen Lehrerinnen für notwendig gehaltene entschiedene Individualisierung des Unterrichts stößt unseres Erachtens gegenwärtig vor allem auf folgende Schwierigkeiten: Zum einen gibt es nur wenig Material, das für differenzierenden Unterricht entwickelt wurde, und nur selten ernsthafte Bemühungen, die notwendigen Arbeitsmittel selbst herzustellen oder mit Hilfe der Eltern oder Schüler zu besorgen, weil man hofft, die Verlage würden eines Tages das geeignete Material liefern. Vermutlich wird dieser Markt über kurz oder lang von der Lehrmittelindustrie auch entdeckt werden, aber wir befürchten – Anlaß dafür sind mehr einige beunruhigende Beobachtungen im Elementarbereich als im Primarbereich –, daß dies dazu führen könnte, mit Hilfe der Materialpakete nun auch binnendifferenzierenden Unterricht nach einem festen Programm durchzuziehen und die eigentlichen Intentionen unter vorgefertigten Lehrmitteln zu verschütten. Wichtiger als das Material bleibt die Kompetenz und der Erfindungsreichtum der Lehrerin, triviale Gegenstände, die es überall gibt, ebenso wie hochentwickelte Lernhilfen mit Nutzen zu verwenden. Ein weiteres Hindernis bei der Realisierung individualisierenden Unterrichts besteht in den festen Zeitzyklen der Unterrichtsstunden, welche oft zu lange (zum Beispiel beim Musikunterricht), oft viel zu kurz sind (zum Beispiel für die gemeinsame Abfassung von Aufsätzen in Gruppen) und selbst bei frontalem Unterricht nur in Ausnahmefällen mit dem Unterrichtsablauf zusammenfallen. In manchen Schulen haben wir auch organisatorische Argumente gegen die flexible Gestaltung des Unterrichts gehört: Die Parallelklassen gehen nicht mehr gleichschrittig voran, und bei Vertretungen im Krankheitsfall stellen sich schwierige Umstellungsprobleme, solange es keinen unterrichtsmethodischen Konsens im Kollegium gibt oder zumindest die Klassenlehrerin nicht ein weitaus größeres Deputat in ihrer Klasse hat, als es derzeit meist der Fall ist.

Alle diese Argumente haben einiges für sich. Der entscheidende Grund dürfte aber in den festgefügtten unterrichtsmethodischen Traditionen zu suchen sein. Denn wir haben einerseits an Orten, wo es weder eine feste Begrenzung der Unterrichtsstunden durch Pausenzeichen gab noch Abstimmungen mit Kolleginnen notwendig waren, noch der Unterricht in sonst einer erkennbaren Weise fremdbestimmt war, gesehen, wie Lehrerinnen trotz theoretischer Kenntnisse und guter Absichten außerstande waren, differenzierenden und flexiblen Unterricht zu organisieren. Andererseits gab es vereinzelt überzeugende Beispiele derartigen Unterrichts sogar in Schulen, die unter eher ungünstigen Bedingungen arbeiteten. Vielleicht ist die Ursache hierfür darin zu suchen, daß es den meisten Lehrerinnen und Lehrern an Perspektiven für ihre Tätigkeit mangelt, die zur Reflexion über Veränderungen im Unterricht anregen könnten. Vor allem anderen aber fehlen ihnen didaktisch anregende Vorbilder. Fortbildung, Konferenzen, gegenseitige Unterrichtsbesuche, Beratung durch Schulräte oder neue, von Lehrerinnen in der 2. Ausbildungsphase eingebrachte Ideen berühren entweder nur die Oberfläche dieser Thematik oder werden zu immer selteneren Ereignissen. Der Trend zur Verkleinerung der Klassen dürfte nach unserer Einschätzung an dem derzeitigen Bild nur dann etwas ändern, wenn zugleich erhebliche Aufmerksamkeit auf die unterrichtsmethodische Lehrerfortbildung in der «dritten Phase» gewendet wird.

Ein außerordentlich wirksamer Faktor schließlich, der nicht wenig zur Beibehaltung tradierter Unterrichtsmethoden beiträgt, dessen Wirksamkeit aber ebenfalls von der Lehrerin beeinflusst werden kann, besteht in dem durch externe schulübergreifende Prüfungen verursachten Leistungsdruck in der Grundschule. Dieser läßt sich in zwei unterschiedlichen, länderspezifischen Ausprägungen beobachten. In einem Land werden am Ende der 2. Klasse verbindliche, schulübergreifende, muttersprachliche Tests durchgeführt, die unter anderem der Ermittlung legasthenischer Kinder dienen sollen und die jeder Lehrerin (und natürlich auch der Schulverwaltung) zeigen, welchen Rangplatz ihre Klasse in der Region einnimmt. Diese Tests machen auf wirksame Weise die Bemühungen zunichte, den Unterricht stärker zu individualisieren und offener zu gestalten, und zwingen die Lehrerinnen zu einer unangemessenen Konzentration auf die Vermittlung der im Test abgefragten Fertigkeiten, ohne doch Kinder zu identifizieren, deren Lese- und Schreibschwierigkeiten nicht ohnehin bekannt gewesen wären. – Die andere Variante besteht in dem durch den Übergang zu den Sekundarschulen verursachten Leistungsdruck vor allem in den beiden letzten Klassen der Grundschule. Dieser wirkt sich, den Berichten der Lehrerinnen zufolge, einerseits in teilweise dramatischen psychosomatischen Störungen bei den Schülern aus – dies gilt insbesondere für die Regionen, in denen es noch Übergangsausleseprüfungen gibt –, andererseits führt er zu einer starken Konzentration der Lehrerinnen auf die besseren Schüler und zur Vernach-

lässigung der potentiellen Hauptschüler (oder deren Äquivalenten in leistungsdifferenzierenden Orientierungsstufen oder Gesamtschulen). Wir haben Unterrichtsstunden erlebt, in denen die erst in anderthalb Jahren bevorstehende Verteilung der Schüler auf die Sekundarschulen zu einer grotesken Verzerrung des Unterrichtsgeschehens führte, die auch von den Lehrerinnen selbst wahrgenommen und bedauert wurde, denn die Gruppe der lernlangsamen Schüler war faktisch vom mündlichen Unterricht ausgeschlossen. Aber wir sind nur auf eine einzige Schule getroffen, die ihre Möglichkeiten zum Widerstand genutzt hat und dem Leistungsdruck nicht nur nicht nachgab, sondern eine wirksame Gegenstrategie in Form eines «Minimalplans» entwickelt hatte, der im Einklang mit den offiziellen Rahmenrichtlinien stand und von allen Grundschulen aus dem Einzugsbereich einer Sekundarschule verbindlich verabredet worden war, so daß die Sekundarschule sich dem Leistungsstand überwechselnder Schüler wohl oder übel anpassen mußte, nicht aber von sich aus Zusatzleistungen erzwingen konnte, die über den Bildungsplan hinausgingen.

Unter den Lehrerinnen besteht Übereinstimmung darüber, daß dieser Leistungsdruck vor allem über die Eltern vermittelt wird, die ihren Kindern eine möglichst günstige Schulkarriere verschaffen möchten. Verstärkend dürfte sich auswirken, daß bei den Eltern, aber auch bei den Lehrerinnen, nach wie vor die Einzelleistung des Schülers wichtigster Maßstab seiner Beurteilung ist und aus kooperativen Arbeiten entstandene Gruppenleistungen im Ernstfall nicht zählen. Wie anders erklärt sich die häufige Beobachtung, daß die Schüler von der 1. Klasse an Sichtblenden gegen ihre Nachbarn aufbauen, selbst wenn sie, an Gruppentischen sitzend, eine Stillarbeit ausführen, die nicht zensiert wird, und daß kaum eine Lehrerin dies als eine Besonderheit vermerkt oder gar zum Anlaß eines Gesprächs mit den Schülern nimmt? Als weiterer Auslöser für die Eile und den Drill beim Lernen werden von vielen Lehrerinnen die Rahmenpläne (oder auch die Lehrbücher) angesehen. Hier gibt es freilich wichtige länderspezifische Unterschiede: Während in manchen Richtlinien mehr als genügend Stoff für das gesamte Schuljahr vorgeschrieben wird, sparen andere Länder ausdrücklich drei bis sechs Wochen des Schuljahres aus der Planung aus und überlassen ihre Verwendung den Lehrerinnen, andere wiederum betonen den Empfehlungscharakter der Richtlinien. Es war für uns eindrucksvoll zu beobachten, in welcher unterschiedlicher Weise die Lehrerinnen auf diese Kodifikationsformen reagierten: Wurden sie in dem einen Fall als Vorschrift wahrgenommen, unter deren Zwang sich die Lehrerin jederzeit fühlte oder die sie zumindest als Alibi benutzte, um die Leistungsorientiertheit ihres Unterrichts und die ausschließliche Verwendung traditioneller Unterrichtsmethoden zu rechtfertigen, so wurden sie in dem anderen als wenig bedrohlich und reglementierend empfunden und veranlaßten die Lehrerinnen zu eigenem Nachdenken über Sinn und Zweck von Unterrichtszielen und -inhal-

ten. Die im Unterricht vermittelten Kenntnisse dürften sich in ihrem Kern von Land zu Land nur wenig voneinander unterscheiden. In dem einen Fall wird ein – vermeidbarer – Leistungsdruck erzeugt, in dem anderen Nachdenken über zentrale Fragen des Unterrichts angeregt. Selbst im besten Fall aber hätten wir immer noch den Eindruck, daß viele Lehrerinnen die ihnen zugestandene große Freiheit der Unterrichtsgestaltung bei weitem nicht ausschöpfen, obwohl es genügend Anlässe gäbe, dies um der Verbesserung der Lernbedingungen willen zu tun.

4. Schullaufbahn

Wie jede Schulstufe steht auch die Grundschule vor dem Problem, einerseits ihre Eigenständigkeit zu wahren, andererseits aber auch auf die Kontinuität von Lernprozessen zu achten und unnötigen Härten bei den Übergängen zwischen den Schulstufen nach Möglichkeit entgegenzuwirken.

Wir sind bei unseren Schulbesuchen nur auf sehr wenige Beispiele gezielter Kooperation der Grundschulen mit den institutionalisierten vorschulischen Einrichtungen gestoßen, obwohl es Empfehlungen und Erlasse der Schulverwaltungen gibt, die auf Intensivierung der Zusammenarbeit abzielen. Die Eingangsstufe, einst eine weithin befürwortete Idee, ist inzwischen in den meisten Bundesländern nicht mehr aktuell. Die wegen des Geburtenrückgangs um ihre Existenz ringenden vorschulischen Einrichtungen der freien Träger wären durch die Einführung der Eingangsstufe innerhalb des Primarbereichs der Schule in ihrem Bestand gewiß auch noch mehr bedroht. So beschränkt sich derzeit die Absicht, die Grundschule nach unten zu öffnen, weitgehend auf den Appell, mit den Kindergärten enger als bisher zu kooperieren.

Gesehen haben wir eine der wenigen Eingangsstufen, die als Modellversuche geführt werden und in der die Kinder nach Gesichtspunkten des «spielenden Lernens» arbeiteten. Man erhoffte sich von dieser Stufe einerseits die besondere Förderung lernschwacher, zurückgebliebener Kinder sowie eine allmähliche Veränderung der Unterrichtsformen auch in den höheren Klassen, andererseits eine Erhöhung der Attraktivität der betreffenden Schule, so daß sich Kinder auch aus anderen Einzugsbezirken anmelden und dadurch dazu beitragen, die gefährliche Schrumpfung der Schule zu verhindern. – Wesentlich häufiger haben wir Schulkindergärten für «schulunreife» Kinder vorgefunden. Zwar wird die Zahl der rückgestellten Schüler offensichtlich geringer – auch dies wahrscheinlich ein Effekt des Schülermangels – unseres Erachtens gibt es aber noch immer zu viele Kinder, deren erstes gravierendes Erlebnis mit der Schule in einer Zurückwei-

sung besteht, die mancherorts sogar erst nach acht Wochen Unterricht in der 1. Klasse ausgesprochen wird und damit als besonders hart empfunden werden dürfte. – Das breiteste Angebot an vorschulischen Einrichtungen fanden wir in Berlin vor, wo nahezu alle Fünfjährigen unterkommen. Ein guter Teil von ihnen findet sogar in Vorklassen innerhalb der Grundschule Platz und hat dadurch Gelegenheit, von Beginn an mit der Schule, den Kindern und Lehrerinnen vertraut zu werden.

Wir haben in den vorschulischen Einrichtungen anregende und phantasievolle Lernsituationen beobachtet. Schwierigkeiten tauchten erst dann auf, wenn die Vorschulkinder gedankenlos auf die Anfangsklassen aufgeteilt wurden oder wenn die Lehrerinnen der 1. Klasse allzusehr von dem Unterrichtskonzept der Vorklassenlehrerinnen abwichen. Insgesamt steckt auch hier die Kooperation der Schule mit den außerschulischen Institutionen erst in den Anfängen, so daß noch manches zur Verbesserung der Kontinuität des Lernens in aufsteigenden Jahrgängen zu tun übrigbleibt. In Berlin hörten wir von den Vorschullehrerinnen keinerlei Klagen darüber, daß Eltern schon in der Vorschule auf eine Erhöhung der Leistungsanforderungen gedrängt hätten. Im Gegenteil: manche Eltern machten sich eher Sorgen wegen der Gefahr der «Verschulung» des Vorschulbereichs. Der Übergang zur 1. Klasse verläuft dort, wo sich die Vorschulklassen in der Schule befinden, offensichtlich weich und bruchlos. So bleibt nur zu fragen, ob der Schulbeginn nicht auch in der 1. Klasse ebenso spielerisch-freundlich aussehen könnte und ob die Verbindungen zwischen Vorklassen und Kindergärten so eng sind, daß auch hier Kontinuität gewahrt wird. Ein Gewinn sind die Vorklassen zumindest insofern, als den Kindern insgesamt mehr Zeit zum spielenden Lernen zur Verfügung steht.

Über Schulreifefragen haben wir nur wenige Informationen sammeln können. Daß die Quote der für schulunreif erklärten Kinder von der Definition der Schulreife abhängt und somit beinahe grotesk zu nennende Schwankungen aufweist, ist schon oft beschrieben worden; der gegenwärtige Rückgang der Quote, den wir an unseren Schulen festgestellt haben und der, wenn er in ähnlicher Weise auch an anderen Schulen zu beobachten ist, wohl auch als Folge des Geburtenrückgangs anzusehen wäre, könnte dann als ein weiterer Beleg für die große Anpassungsfähigkeit von Schule und Unterricht gelten, von der man bei der Diskussion von Reformvorschlägen getrost ausgehen sollte.

Über die Tendenz, daß Entscheidungen über Sitzenbleiben und Überweisung von Schülern in Sonderschulen oder in Schulen für verhaltensgestörte Kinder weitaus zögernder gefällt werden, haben wir bereits im vorangehenden Kapitel berichtet. Auch war dort schon kurz die Rede von den Rückwirkungen, die der Übergang zur Sekundarschule auf den Unterricht in der Grundschule ausübt. Dieser Übergang stellt nach unseren Beobachtungen eines der größten Probleme für die Grundschule und ihre Schüler dar und

soll deshalb noch einer etwas genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Die von uns besuchten Bundesländer weisen erhebliche Unterschiede in der Schulorganisation und den Übergangsverfahren auf. Während in Berlin die meisten Schüler nach der 6. Klasse der Grundschule zur Hauptschule, Realschule oder zum Gymnasium beziehungsweise zur Gesamtschule übergehen (nur ein geringer Prozentsatz der Schüler wählt ab der 5. Klasse Latein statt Englisch als erste Fremdsprache; sie sind damit faktisch schon ab Klasse 5 Gymnasiasten), endet die Grundschule in den übrigen Bundesländern mit der 4. Klasse. Die Schüler gehen danach überwiegend auf Hauptschulen, Realschulen oder Gymnasien. In einigen Regionen besuchen sie zuvor die Klassen 5 und 6 einer Orientierungsstufe; nur selten liegen Gesamtschulen im Einzugsbereich.

Auch die Übergangsverfahren variieren. Mancherorts haben die Eltern das Entscheidungsrecht; die aufnehmende Schule trifft dann das endgültige Urteil auf Grund der Leistungen im Probehalbjahr. Die Lehrerinnen berichteten in diesen Ländern häufig, daß sie im Konfliktfall mit ihrem Urteil den Elternwunsch fast immer beeinflussen können. In anderen Gegenden hat das Urteil der Grundschullehrerin das größte Gewicht. Eltern, die entgegen diesem Urteil für ihr Kind einen anspruchsvolleren Schultyp wählen, haben nur minimale Chancen auf Erfolg (3 bis 5 Prozent der Schüler bestehen dort nach Aussagen der Lehrerinnen die für diesen Fall vorgesehene Aufnahmeprüfung). Die Folge ist, daß immer mehr Eltern in der Hoffnung auf ein günstigeres Lehrerurteil beantragen, ihr Kind möge die 4. Klasse wiederholen. Andernorts wiederum werden in der 4. Klasse schulübergreifende Normarbeiten geschrieben, die nach einheitlichen Maßstäben ausgewertet werden müssen und zusammen mit den Zensuren die Entscheidungsgrundlage abgeben; sofern die Eltern dort eine abweichende Entscheidung über die Schulkarriere treffen, muß ihr Kind an der gewünschten Schule eine Aufnahmeprüfung ablegen, die aber als leicht gilt und von der Mehrzahl der Bewerber bestanden wird.

Die Übergangsquoten unserer Schulen lagen mit Extremwerten von 60/50/25 Prozent beziehungsweise 14/15/71 Prozent für die Übergänge in Gymnasium/Realschule/Hauptschule weit auseinander. Nur wenige Schulleiter und Lehrerinnen hatten die Quoten ihrer Schulen nicht präsent; in Schulen mit besonders hohen Anteilen von Gymnasiasten kannten die Lehrerinnen, vor allem aber die Eltern, die «Produktionsziffern» sogar der einzelnen Lehrerinnen genau oder hatten zumindest eine feste Meinung darüber. – Wo wir die entsprechenden Daten vorfanden, konnten wir, wie nach den bisherigen Befunden der Forschung nicht anders zu erwarten, nur schwache Zusammenhänge zwischen Übergangsurteilen und durch Tests gemessener Intelligenz feststellen.

Über die Fehlerhaftigkeit der Auslese für die weiterführenden Schulen und die geringe Wirksamkeit von Verteilungsverfahren zur Einhaltung be-

stimmter Quoten soll hier nicht gesprochen werden, zumal es darüber eine umfangreiche Literatur gibt. Wenig bekannt dagegen sind die Details der negativen Folgewirkungen, die dieser mancherorts extrem harte Übergang zwischen Schulstufen mit sich bringt. Sie bestehen vor allem in einer einseitigen Ausrichtung des Unterrichts auf die für den Übergang wichtigen oder für wichtig gehaltenen Lernbereiche. So haben wir von aufwendigen Hausarbeitszirkeln gehört, in denen man sich ausschließlich um Orthographie und um Rechnen kümmerte und die nur so lange rege besucht wurden, bis die Übergangsentscheidung gefallen war. Eltern schränken die Freizeittätigkeiten ihrer Kinder ein und kümmern sich besonders nachdrücklich um die Hausarbeiten in den «Hauptfächern» – das sind, jedes Kind ab der 2. Klasse weiß dies auf Nachfrage ohne Zögern anzugeben, Mathematik und Muttersprache, vielleicht noch Sachkunde, keinesfalls aber Werken, Musik oder Religion. In manchen Schulen wird sogar in der 4. Klasse über lange Zeit der gesamte musische Bereich, der ohnehin mehr als andere Fächer bei Lehrerausfall in Mitleidenschaft gezogen wird, vom Stundenplan gestrichen, damit um so mehr freie Zeit für Rechnen, Lesen und Schreiben übrigbleibt. Der durch die Übergangungewißheit entstehende Leistungsdruck scheint jedenfalls in den beiden letzten Grundschuljahren wesentlich wirkungsvoller zu sein als die Vorschriften der Rahmenrichtlinien und dazu zu führen, daß die im Unterricht erzielten Leistungen in bestimmten Lernbereichen über die im Bildungsplan vorgegebenen Lernziele und die üblichen Leistungsstandards erheblich hinausgehen. Daß neben der einseitigen Orientierung des Unterrichts auch gravierende Ungleichbehandlungen der Schüler vorkommen sowie ernstzunehmende psychosomatische Störungen auftreten, ist bereits im vorangehenden Kapitel vermerkt worden. Der entstehende Leistungsstress wird nach übereinstimmenden Darstellungen auch nach unserem Eindruck vor allem von den Eltern ausgelöst. Dies ist an sich ein verständlicher Vorgang, wird man doch kaum von Eltern verlangen können, ihr Kind durch Verweigerung überhöhter Anforderungen vor dem in der Konkurrenzsituation entstehenden Leistungsdruck zu bewahren, solange sie damit in der Klasse allein stehen. Aber die Lehrerinnen nehmen ihn im allgemeinen als gegeben hin, setzen ihm jedenfalls nur in Ausnahmefällen Widerstand entgegen, obwohl sie im Prinzip die Freiheit und auch die Möglichkeit dazu hätten.

Von allen zur Regelung des Übergangs verwendeten Verfahren scheint uns die primäre Berücksichtigung des Elternwunsches, soweit dieser die Entwicklungsfähigkeit des Kindes nicht unterschätzt, das sinnvollste zu sein, weil es die geringsten negativen Rückwirkungen auf den Unterricht in der Grundschule ausübt und den Kindern Chancen zur Bewährung unter neuartigen Lernbedingungen eröffnet. Zensurendurchschnitte und Resultate von Probearbeiten spiegeln ohnehin allenfalls einen kleinen Teil der für den Erfolg auf weiterführenden Schulen wichtigen Fähigkeiten; zudem tan-

gieren schlechte Resultate das Selbstbild vieler Kinder (beispielsweise sahen die Ergebnisse der schulübergreifenden Diktate an einer ländlichen Schule so aus, daß etwa drei von vier Schülern mangelhafte oder ungenügende Resultate erreichten. Hier wurde also einerseits die Schullaufbahn zahlreicher Schüler vor allem durch ihre orthographischen Leistungen bestimmt, andererseits mußten sie sich mit dem Gedanken abfinden, in den mit großer Reputation versehenen Prüfungen versagt zu haben).

Die Auswirkungen der Organisationsformen der Sekundarschulen auf die Grundschule waren für uns weniger klar erkennbar. Zwar haben wir sie am deutlichsten dort wahrgenommen, wo nur Gymnasium, Realschule und Hauptschule zur Wahl standen. Andererseits konnten wir feststellen, daß auch diejenigen Schulformen, die gerade mit dem Ziel eingeführt worden sind, die endgültige Entscheidung über die Schullaufbahn eines Kindes auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, immer dann in ähnlich verzerrender Weise wie das traditionelle Sekundarschulsystem auf den Grundschulunterricht einwirkten, wenn sie die frühzeitige Leistungsdifferenzierung in den Hauptfächern als ein wichtiges Anliegen betrachteten. In manchen Grundschulen haben die Lehrerinnen sogar über eine Zunahme des Leistungsdrucks geklagt, seit es die Orientierungsstufe gebe (über die Mittelstufenzentren in Berlin gab es ähnliche Berichte); und nur dort, wo die Grundschule zum Einzugsbereich einer voll ausgebauten, integrierten Gesamtschule gehörte, konnten wir feststellen, daß die Übergänge ohne besondere Härten vonstatten gingen und sich die Grundschullehrerinnen in ihrer Arbeit nicht fremdbestimmt fühlten.

Dieser Druck wird auf unterschiedliche Weise vermittelt. Beispielsweise entsteht, wie wir mehrfach bemerkt haben, in den Grundschulen Beunruhigung, wenn durch informelle Kanäle bekannt wird, daß die aufnehmenden Sekundarschulen über die Leistungen der Kinder getrennt für jede Grundschule, von der die Kinder kommen, Buch führen. Aber sogar der Versuch, den Unterricht in der Grundschule und in der Orientierungsstufe aufeinander abzustimmen, indem ein Mitglied des Kollegiums der Grundschule zugleich an der Curriculumadaptation in der Orientierungsstufe beteiligt wurde, führte nur zu einseitiger Anpassung, indem nun Ansprüche der Orientierungsstufe, die noch über den Bildungsplan hinausgingen, als unbefragte Standards von der Grundschule übernommen wurden. Ähnlich war auch der Versuch einer anderen Grundschule zu beurteilen, durch Kooperation mit den herkömmlichen Sekundarschulen eine Abstimmung im Urteil, aber auch in curricularer Hinsicht zu erreichen. So positiv dieser Gedanke an sich ist, handelte es sich hier konkret nach unserem Eindruck ausschließlich um eine gymnasiale Orientierung dieser Grundschule und nicht um den Versuch, das Übergangsproblem in seiner ganzen Breite anzugehen, mit der Folge, daß durch die Kooperation zwischen den Schulstufen die Anforderungen an die Kinder über das im Bildungsplan Vorgegebene hinaus anstiegen.

Die meisten Lehrerinnen bedauern die geschilderten Auswirkungen der Übergangsauslese. Manche wehren sich dagegen, indem sie beispielsweise schulübergreifende Zensuren von Probearbeiten in schulinterne verwandeln, um Schülern Mißerfolgslebnisse zu ersparen. In einem Fall haben sich die Grundschulen eines Einzugsbereichs untereinander verständigt und ein gemeinsames Konzept zur Wahrung ihrer Eigenständigkeit verwirklicht, welches von den aufnehmenden Schulen auf der Grundlage der Bildungspläne – die ja unter anderem auch die Funktion haben, die Kontinuität des Lernens zwischen den Schulstufen zu sichern – die Anpassung an die Leistungen der Grundschüler erwartet und nicht umgekehrt sich den überhöhten Erwartungen der Sekundarschulen unterwirft. In anderen Schulen wiederum hat man die Erfahrung gemacht, daß ein Klassenlehrerwechsel nach der 2. Klasse dem Leistungsdruck größeren Raum bietet. (Dieser Bruch dürfte noch fühlbarer geworden sein, seit in den unteren Klassen die traditionellen Zensuren einer qualitativen, verbalen Beurteilung der Schüler zu weichen beginnen.) Folglich vermeidet man den Lehrerwechsel nach Möglichkeit ganz. Grundschulen, die in Ruhe tun konnten, was ihre Lehrerinnen im Rahmen der geltenden Bildungspläne für wichtig und für kindgerecht hielten, haben wir dort angetroffen, wo entweder die Eltern kein besonderes Interesse daran hatten, daß ihre Kinder aufs Gymnasium gingen und entsprechend in der Grundschule präpariert würden, oder wo die Schulen eine aktive Abschirmungsstrategie entwickelt hatten, zu der sogar der Versuch gehörte, die Lehrbücher abzuschaffen, weil die Eltern sie zum Vergleich mit den Leistungsstandards anderer Grundschulen heranzogen. Auch in diesem Fall ging es nicht darum, den Kindern die Anstrengung des Lernens zu ersparen und hinter den Forderungen des Lehrplans zurückbleibende Leistungsstandards zu verschleiern, sondern man wollte lediglich verhindern, daß die überhöhten Anforderungen der gymnasial orientierten Sekundarschulen den Unterricht prägten. Die Sekundarschulen sind in der Lage, sich außerordentlich unterschiedlichen Vorkenntnissen der Schüler anzupassen; in Ländern, wo es keine verpflichtenden Rahmenpläne gibt, ist dies eine Selbstverständlichkeit. Die Härten des Übergangs, unter denen derzeit zahllose Schüler zu leiden haben und deretwegen sie möglicherweise dauerhafte Lernstörungen entwickeln, werden voraussichtlich in drei bis vier Jahren ohne weiteres Zutun von selbst verschwinden, wenn die weiterführenden Schulen über jeden Schüler, den sie bekommen, froh sein werden. Es wäre bedauerlich, wenn die Grundschulen nicht schon sehr viel früher die Initiative ergriffen und sich Bedingungen schufen, unter denen sie wieder stärker selbstbestimmt arbeiten und ihren Unterricht an den Bedürfnissen der Kinder orientieren können.

5. Schule und soziale Erfahrungen

In den letzten Jahren wurde die Schule vielfach als eine Institution beschrieben, in der sehr viel mehr geschieht und bewirkt wird als das in den Bildungs- und Lehrplänen geforderte Lernen und die erwünschte Erziehung. Die Schule nimmt einen wichtigen Platz im Leben eines Kindes ein. Daher charakterisieren wir es ab dem Alter von sechs Jahren auch oft als «Schulkind». Sicher ist die Familie nach wie vor sehr wichtig. Aber die neuen Erziehungsanstöße stammen ganz überwiegend aus dem Lebensbereich der Schule. Vor allem dort findet das Kind von nun an seine Freunde und Gegner; es trifft auf Erwachsene, die – anders als die Eltern – kaum jemals ohne Ziel und Zweck und nur zum Vergnügen sich mit ihm beschäftigen. Diese Lehrerinnen stellen ständig Aufgaben und bewerten Erfolg und Mißerfolg im Rahmen von spezifischen Kriterien, die kaum Entschuldigungen gelten lassen. Sie verlangen zudem Arbeiten, deren Sinn das Kind unmittelbar oft gar nicht erfahren kann. Es muß dann entgegen allem Augenschein darauf vertrauen, daß die Lehrerin keine unbilligen Forderungen stellt, sondern ihm helfen will, ein selbständiger, tüchtiger Mann, eine selbständige, tüchtige Frau zu werden. Das zu glauben fällt vielen Kindern deswegen so schwer, weil ihnen fast täglich nachgewiesen wird, daß sie unachtsam waren, versagt haben und daß jeder einzelne mit seinen Fähigkeiten nur einer von vielen ist. Auch ihre konstruktiven Wünsche und Absichten werden meist nicht gehört; manchmal müssen sie sogar erleben, daß ihre Äußerungen mißverstanden und ihre Vorschläge verkannt, vielleicht als Störungen betrachtet werden. In der Schule kann das Kind aber auch Erfolge erringen, und zwar sowohl durch Leistungen in der Schule als auch durch seine Stellung unter Gleichaltrigen, deren Beurteilungen ihm allmählich mehr bedeuten werden als die Anerkennung der Eltern.

Es gibt viele Studien, in denen diese sozialen Dimensionen des Schullebens untersucht wurden. Einige Arbeiten widmeten sich der sozialen Rolle des Schülers, den Beziehungen der Schüler untereinander und zu ihren Lehrern, aber auch der Lehrer untereinander. Es wurde gefragt, welche Folgen die überwiegende Ausrichtung der Schule an Leistung und Konkurrenz für das soziale Verhalten der Schüler hat. Ferner wurde überlegt, ob die vorherrschenden Prinzipien des Lernens und des sozialen Lebens in der Schule am Schulerfolg beziehungsweise -mißerfolg der Kinder beteiligt sind. Analysiert wurden typische «szenische Arrangements» in der Schule und ihre Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler. Außerdem wurde untersucht, ob die Organisation von Unterricht und Schule nicht einen Teil der vielbeklagten Verhaltensauffälligkeiten der Schüler selbst erzeugt oder doch mindestens zu ihm beiträgt. Einige Arbeiten zeigten, wie weit die Einstellungen und Lebensformen, die die Kinder im Elternhaus erleben, oft

von dem Problemverständnis und den Verhaltensregeln, die die Schule unterstellt, entfernt sind. In diesen empirischen Studien und theoretischen Überlegungen besteht insgesamt Einigkeit darüber, daß die zumeist gar nicht ausdrücklich formulierten Verhaltensregeln sowie Wert- und Sinnvorstellungen, die für das gemeinsame Lernen und das soziale Miteinander in der Schule gelten, das Schulschicksal eines Kindes entscheidend beeinflussen. Das Verhältnis des Kindes zum Lehrer und seine Rolle unter den Mitschülern, die Nähe beziehungsweise Ferne seiner Vorerfahrungen zu den Aufgaben in der Schule, die Vorstellung seiner selbst, die ihm die Schule vermittelt, sowie die Bedeutung, die der Schule in dem sozialen Umfeld, in dem das Kind aufwächst, zuerkannt wird, wirken sich positiv oder negativ auf die Entwicklung der Fähigkeiten eines Kindes in der Schule aus.

Dabei muß betont werden, daß diese das Kind beeinflussenden Umstände nicht nur als Randbedingungen für sein Verhalten betrachtet werden können, sondern daß das Kind von den Normen und Anregungen, aber auch von den Widersprüchen und Konflikten in seiner Umwelt tief geprägt wird. Neben den sicher nicht zu bestreitenden Anlagen determiniert folglich die Art und Weise, wie in Familie und Schule Probleme positiv bewältigt, verdrängt oder gar geleugnet werden, die Lernfähigkeit des Kindes. Die Lebensverhältnisse in Familie und Schule vermitteln dem Kind außerdem bestimmte Routinen und Fähigkeiten, sich mit anderen zu verständigen und zusammenzuarbeiten oder ihnen auszuweichen, und öffnen oder verschließen ihm dadurch Möglichkeiten, seine Lernfähigkeit anzuwenden und weiterzuentwickeln. Man beobachte Kinder nur einmal bei dem Versuch, eine neuartige Aufgabe zu lösen. Es wird sehr schnell deutlich, daß das Kind nicht nur kognitiv, sondern als gesamte Person herausgefordert wird. So erkennt man zum Beispiel, daß einige Kinder aus Fehlern nicht lernen können, weil sie sich nicht der Einsicht zu stellen vermögen, daß sie Fehler machen. Weil sie «ihr Gesicht» zu verlieren befürchten, erklären sie Fehler als Versehen, «eigentlich» wüßten sie, wie man die Aufgabe löst, oder sie leugnen sogar, etwas falsch gemacht zu haben. Aus Ich-Schwäche verlieren sie die Möglichkeit, den Ursachen eines Fehlers mit Geduld nachzugehen, um eine Einsicht zu gewinnen. Oder man beobachte Kinder, die bei Aufgaben scheitern, die Kooperation erfordern. Ihr Bedürfnis nach Selbstdarstellung läßt nicht zu, eine Arbeit effektiv aufzuteilen; sie befürchten, Anerkennung zu verlieren, wenn sie nicht alles selbst leisten.

5.1 Die soziale Situation des Schülers im Unterricht

In den Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern wurde deutlich, daß dieses Thema heute in den Schulen viel Resonanz findet. Viele Lehrer versuchen, ein umfassendes Bild von der Lebenssituation ihrer Schüler zu gewin-

nen. Sie wissen oft erstaunliche Einzelheiten über die Familienverhältnisse, beobachten die Kinder in ihrem Umgang miteinander und bemühen sich sehr, die Vorlieben und Wünsche der Kinder im Unterricht zu berücksichtigen. Es gibt Schulen, die von dieser sozialen Programmatik besonders geprägt werden. Oft werden diese Schulen durch die desolaten Verhältnisse in ihrem Einzugsbereich (Arbeitslosigkeit, zerrüttete Familienverhältnisse, Armut) gezwungen, diesen negativen Lernbedingungen gezielte Aufmerksamkeit zu widmen. In Schulen, an denen die Kinder besonders häufig unter sozialen Problemen leiden, wird oft gefordert, einen etwaigen Lehrerstundenüberhang nicht nur für die Verkleinerung der Klassen zu nutzen, sondern auch zugunsten der sozialpädagogischen Aufgaben der Lehrer, einschließlich der dafür nötigen Zusatzausbildung, zu verwenden. Wir haben im übrigen auch in anderen Schulen, in denen dieses Thema nicht so weit im Vordergrund stand, viele Lehrer getroffen, die verzweifelte Schüler betreuen, kleine Programme für soziales Verhaltenstraining ausarbeiten oder den Schülern Spiele und Teestunden in der Freizeit anbieten.

Soweit wir feststellen konnten, besteht zwischen Kindern und Lehrern in den Grundschulen überwiegend ein sehr positives Verhältnis. Sie gehen sehr offen miteinander um. Schüler beanstandeten in Gesprächen, die wir mit ihnen geführt haben, ungerechte Strafen (vor allem, wenn gute Absichten verkannt wurden), zuviel Hausarbeiten (im Vergleich zu anderen Lehrern), Launen (Verhalten, dessen Gründe sie nicht verstanden), sie äußerten aber nie Angst vor der Lehrerin. Falls Kinder an der Schule leiden, dann wohl mehr an der Institution und ihren Normen als an den Personen. Insgesamt ist das Klima fast immer als freundlich und duldsam zu charakterisieren. Die Lehrerinnen monieren Regelverletzungen, aber zunächst durch Erinnerung an das vereinbarte Verhalten, erst danach mit schärferen Hinweisen. Sie wenden sich oft an die gesamte Klasse, bemühen sich aber auch, Kinder so oft wie möglich individuell anzusprechen, und zwar im allgemeinen ohne vorwurfsvollen Unterton. Allerdings übersehen sie etliche Kinder. Das Aufrufen erfolgt ungleichmäßig, das Mahnen ebenfalls. Dies ist in großen Klassen und bei lehrerzentriertem Unterricht wohl kaum anders vorstellbar. Im allgemeinen reagieren die Lehrerinnen mit Nachsicht, wenn sie quer durch die Klasse gerufen werden. Die Kinder dürfen meist ohne zu fragen zur Garderobe, zum Papierkorb oder zu einem anderen Tisch gehen, wenn es dafür einen offensichtlichen Grund gibt.

Obwohl wir auch Situationen erlebt haben, in denen Lehrerinnen und Lehrer in Zorn gerieten und die Schüler anbrüllten, mag es sein, daß wir bei unseren Besuchen insgesamt ein etwas zu freundliches Bild vermittelt bekommen, weil jeder sich bemüht, vor Außenstehenden nicht die Kontrolle über sich selbst zu verlieren. Wir haben die Lehrerinnen also so erlebt, wie sie sich verhalten wollen, und relativ selten, wie sie unter Belastung, Hektik und Überforderung – sicherlich gegen ihre eigenen Ideale – gewiß auch

manchmal reagieren. Im Unterricht stört die Lehrerinnen am meisten, wenn die Aufmerksamkeit der Kinder sich nicht auf das Thema oder den Arbeitsschritt richtet. Daß den individuellen Assoziationen und Nebenwegen und den persönlichen Vorerfahrungen so wenig Raum gegeben wird, ist vielleicht auch ein Grund für den Schulstress, denn hier stolpert der Unterricht über die eigenen Intentionen. Er appelliert immer wieder an das Mitdenken des einzelnen, verlangt es aber in den voraus entworfenen Bahnen. Das ist für die Kinder eine entsagungsvolle Situation. Oft schaut man sie an und fragt sich, ob die einen nicht eigentlich schon viel weiter sind, als sie in dieser Lernsituation oder auch in ihrer Schülerrolle insgesamt behandelt werden, und ob andere nicht gänzlich überfordert werden.

Dennoch kann insgesamt noch nicht befriedigen, wie in den Schulen auf die Einsicht reagiert wird, daß die persönliche und soziale Entwicklung der Kinder ihre Fähigkeiten zu lernen und Probleme zu lösen zerstören oder doch wenigstens massiv behindern kann. Zum Teil wird diese Problematik in den Schulen zu global beschrieben. Eine Liste beklagenswerter Lebensumstände der Schüler, die von saufenden Vätern bis zum übermäßigen Fernsehkonsum reicht, bezeichnet noch nicht die Punkte, an denen die Lehrerinnen sinnvollerweise eingreifen könnten. Vielfach wird versucht, den Schülern vor allem durch zusätzliche Angebote und durch Veränderungen an der «Peripherie» des Schullebens und des Unterrichts zu helfen. Das Grundmodell des Lehrens und Lernens bleibt bestehen. Da werden die Kinder zum Beispiel in Vierer- oder Sechsergruppen gesetzt, erhalten dann aber nur selten Aufgaben, die in dieser Sitzordnung leichter bewältigt werden können. Immer wieder beobachtet man, daß die Kinder ihr Heft abschirmen, damit keiner der Mitschüler abschreibt. Auch die sogenannte Partnerarbeit zerfällt oft in zwei parallele Tätigkeiten, weil es einfacher ist oder man gewohnt ist, allein die Lösung zu suchen. Die Unfähigkeit der Kinder, sich gegenseitig zu helfen, ist schlichtweg erschreckend. Verbale Aufforderungen der Lehrerin bewirken meist keine Änderung. Wir kritisieren die unbefriedigende Situation nicht, weil wir dafür plädieren, die Gruppentische wieder aufzulösen oder die Partnerschaft einzustellen. Im Gegenteil: Mit diesen Ansätzen ist man sicherlich auf dem richtigen Weg, aber sie sind nicht konsequent genug. Veränderte Sitzordnungen sollten nicht eingeführt werden, weil es seit einiger Zeit so «Mode» ist, sondern nur dann, wenn sie den Arbeitsprozessen entsprechen. Viele Aufgaben, die Gruppen oder Paaren gestellt wurden, erfordern gar keine Kooperation; die empfohlene gemeinsame Arbeit kompliziert nur den Arbeitsvorgang. Da die Weise des Arbeitens sich im Verlauf einer Unterrichtsstunde meist einige Male wandelt, sind Sitzordnungen zu bevorzugen, die leicht den verschiedenen Zwecken entsprechend umgewandelt werden können. Wir haben einige sehr gute Beispiele gesehen, die allerdings immer voraussetzen, daß der Raum nicht überbelegt ist.

Die oft veränderte Sitzordnung, die gelegentliche gemeinsame Arbeit mit dem Nachbarn oder der Tischgruppe darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß der einzelne Schüler in der Unterrichtsstunde sehr einsam ist. Es handelt sich um eine unproduktive Einsamkeit, nicht um die sicherlich nur als Individuum zu vollziehende Aneignung einer Einsicht oder Übung einer Fähigkeit. Diesen Schritt muß der Schüler als einzelner tun, und niemand kann dem Schüler dabei die Konfrontation mit seiner sich durch Lernen ändernden persönlichen Identität abnehmen oder ihm ersparen, sich mit seinem bisherigen Unvermögen und dem Risiko auseinanderzusetzen, ob die neue Einsicht, die neu erworbene Fähigkeit etwa taugen. Aber das Kind befindet sich als Schüler unter Mitschülern in einer Klasse, damit ihm durch die Lehrerin und den Unterricht der Weg zur Einsicht geebnet wird, die Bedingungen zur Entwicklung seiner Fähigkeiten auf seine Voraussetzungen abgestimmt werden und der individuelle Lernschritt als Zugewinn erfahren werden kann. Es wird offenbar sehr unterschätzt, wie oft Schüler sich vergeblich melden, und erst recht, wie viele Schüler längst den Versuch aufgegeben haben, überhaupt eine Frage zu stellen. Der Lehrer ist zu weit entfernt, mit anderen Problemen beschäftigt, und der Tischnachbar arbeitet – oft demonstrativ abgeschirmt – für sich. Falls er einen Rat gibt oder der andere fragt, riskieren beide, daß ihnen eine Störung vorgeworfen wird, obwohl sie bei der Sache sind. Diese Verlorenheit des Schülers inmitten einer Gruppe von etwa 30 Klassenkameraden und einem Lehrer ist keineswegs ein Einzelfall, sondern die Regel. Das Potential des Lernens in Gruppen bleibt weitgehend ungenutzt. Wir haben zwar niemanden getroffen, der als Ideal vertrat, daß ein Kind am besten allein mit seinem eigenen Lehrer lernen würde. Aber manchmal klingen die Äußerungen so, als ob man das Lernen in Klassen geradezu als Notbehelf betrachte. Daß es große Vorteile gibt, wenn ein Kind mit anderen zusammen lernt, weil es die Unterstützung der anderen in seiner durch Lernen beeinflussten Persönlichkeitsentwicklung erfahren kann, prägt sich im sozialen Beziehungsgeflecht des Unterrichts fast nicht aus.

Man wird zunächst vermuten, daß die Lehrer den Kontakt der Schüler untereinander weitgehend unterbinden müssen, weil sonst in den großen Klassen zuviel Unruhe aufkommen könnte und Abweichungen vom Thema die Regel würden. Wir mußten jedoch feststellen, daß das Interaktionsdiagramm kleinerer Klassen und sogar von Fördergruppen mit weniger als zehn Kindern, in denen Chaos und Störungen kaum zu befürchten sind, auch nicht anders aussieht. Die Einzelarbeit steht nach wie vor im Vordergrund. Freilich erhält das Kind öfter eine Hilfe seiner Lehrerin. Doch ist im gesamten Unterrichtsstil keineswegs eine andere Organisation des Lernens festzustellen, die dem einzelnen Schüler bessere Kooperationschancen böte.

5.2 Die Pausen

Können denn die Pausen zwischen den Schulstunden ausgleichen, was den Schülern an sozialem Kontakt im Unterricht versagt ist? Zunächst ist zu berichten, daß die Schulen (oft gemeinsam mit der Elternschaft) sich sehr bemüht haben, graue Schulhöfe freundlicher zu gestalten. Dort stehen heute vielfach Klettergerüste oder Bauten aus Holz, Tischtennisplatten oder Tore mit Linien für Mannschaftsspiele. Neben viel Rennerei sieht man auch manches Kinderspiel im Kreis. Übrigens unterscheiden sich auch in dieser Hinsicht die Schulen beträchtlich. Aber an keiner Schule entwickelt sich ein intensives soziales Leben in den Pausen; dazu sind sie zu kurz und behalten den Charakter der Unterbrechung. Doch selbst in dieser Form sind sie für die Schüler sehr bedeutsam. Viele Kinder erzählten uns, daß diese Minuten die wichtigste Zeit des Tages seien, weil sie fast die einzige Gelegenheit bieten, Neuigkeiten auszutauschen, sich zu verabreden und die Rivalitäten unter Gleichaltrigen auszutragen.

Es gibt vereinzelte Ansätze, ein wenig gemeinsame Pause auch in der Stunde selber anzubieten. Teilgruppen, die ihre Aufgabe fertig haben, dürfen sich in die Lese- und Spielecke, einen durch ein Regal abgetrennten Winkel im Klassenzimmer, zurückziehen, oder die ganze Klasse spielt einige Minuten «Mein rechter Platz ist leer . . .» oder «Wer ist der Boß?». Beides aber ist sehr, sehr selten und prägt nicht den Schulalltag.

Fast alle Kinder haben ihre wichtigsten Freunde in der Klasse. Sie wählen sie sich mehr und mehr selbständig unter ihren Kameraden. Wenn man allerdings bedenkt, daß nicht wenige Eltern andere Kinder nur ungern in die Wohnung lassen und daß vor allem in den Innenstädten der Raum zum freien Spielen weithin sehr eingeengt ist, muß man fragen, wo denn eigentlich die von der Sozialisationstheorie viel zitierte «peer group», die Gruppe der Gleichaltrigen, sich entfalten kann. Die etwas älteren Kinder und Jugendlichen scheinen eher Wege zu finden, sich zu treffen; aber die Acht- oder Neunjährigen sind noch darauf angewiesen, daß man ihnen einen Platz für Kinder sichert. Eine gründliche Bestandsaufnahme über das soziale Leben unserer Grundschul Kinder ist dringend erforderlich. Es besteht der Verdacht, daß das soziale Verhalten der Kinder nicht zuletzt deswegen schwach entwickelt ist, weil sie weder im Elternhaus noch auf der Straße oder ihnen angemessenen Spielplätzen Gelegenheit haben, die Formen des Umgangs unter gleichberechtigten Altersgenossen zu erproben.

5.3 Schulfeste

In fast allen Schulen finden Schulfeste und -feiern statt, zum Beispiel bei der Aufnahme der Erstkläbler oder im Zusammenhang mit den Bundesju-

gendspielen, manchmal auch als Sommerfest. In den Schulen ausgehängte Fotos bezeugen die fröhliche Stimmung und den Wunsch, bald wieder einmal zu feiern. Diese Veranstaltungen werden meist von engagierten Lehrern und Eltern gemeinsam getragen. Die Klassen treffen sich außerdem zum Fasching, machen Ausflüge, und einige fahren auch in ein Schullandheim oder auf eine Skihütte. In der Adventszeit feiert man den Nikolaus, zum Geburtstag wird gratuliert, und in manchen 1. Klassen darf man an bestimmten Tagen ein Spielzeug mitbringen. Wir müssen allerdings berichten, daß keiner der Schüler auf unsere Frage, welches sein schönstes Erlebnis in der Schule sei, mit der Erinnerung an ein Schulfest, einen Sporterfolg oder ein Krippenspiel zu Weihnachten antwortete (statt dessen wurden unerwartete gute Zensuren, Ausfall von Schulunterricht und ähnliches genannt).

Die Kinder durchschauen diese Veranstaltungen und Ereignisse als Beiwerk, und sie sind es sicherlich auch, obwohl sie Eltern und Lehrer soviel Zeit und Kraft kosten. An der Schule geht es eben trotz dieser Initiativen vor allem um Leistung und Zensur. Alle diese für die Entwicklung der Kinder sicherlich wünschenswerten und wichtigen sozialen Erfahrungen müßten offenbar tiefer im Leben der Schule verwurzelt sein, um die Orientierung und das Verhalten der Kinder nachhaltig beeinflussen zu können. Dem Kind bleibt nicht verborgen, daß die Schule zugunsten von Spiel und Feier, von Unterhaltung und Vergnügen so gut wie niemals auf die Forderung im Kernbereich des Unterrichts verzichtet. Die Schüler erleben sogar, daß der mitgebrachte Teddybär doch nur Anlaß wird, vollständige Sätze zu üben, oder das Spiel dazu dient, Wörter mit -f- und mit -w- unterscheiden zu lernen. Für die Kinder ist es gewiß angenehmer, daß sie über Spiele ans Lernen herangeführt werden; dieser Zugang zum Lernen wäre gerade in den unteren Klassen sehr zu unterstützen. Aber es ist nicht verwunderlich, daß die Hoffnungen auf sozialisatorische Wirkungen von Fest und Spiel sich bislang nicht erfüllen; denn diese Seite des Schullebens ist schwach, sie ergänzt nur, will «Klima» schaffen, hat aber kein Eigengewicht. Die Schule ist eben sogar in Pausen, Spielen, Ausflügen und Festen, also auch in den scheinbaren «Randzonen» ihrer eigentlichen Aufgabe, sehr weitgehend die Schule der Schulverwaltung und der Lehrer und ihrer mehr oder weniger gut begründeten Vorstellungen über Kinder, eine Schule, in der die sozialen und intellektuellen Entwicklungsbedürfnisse der Kinder nach wie vor nur in einem sehr schmalen Ausschnitt zur Kenntnis genommen werden.

5.4 Verantwortlichkeit der Schüler

Es geht nicht darum zu bezweifeln, daß die sechs- bis zehnjährigen (in Berlin: bis zwölfjährigen) Schüler noch Kinder sind, die man mit Verantwortung auch überfordern kann. Solche Fälle haben wir gesehen, wie etwa den,

als eine Lehrerin, die ihre persönliche Verwirrung auf die Klasse übertrug, versuchte, das entstandene Chaos als Chance zur Selbstregulierung auszugeben. Es überwiegt jedoch die Unterforderung. Schulordnungen werden Kindern zwar erklärt (nicht immer mit den wahren Begründungen), aber kaum jemals mit ihnen zusammen erarbeitet. Immerhin hörten wir in einer Schule von Probephasen zum Beispiel für Hofregelungen, die Lehrern und Schülern gemeinsame Erfahrungen brachten und zu einer gemeinsamen Ansicht über die sinnvollste Hofordnung führten. Erlassen wurden sie aber dann dennoch allein durch das Kollegium. An der Aufstellung von Klassenordnungen werden die Schüler allerdings oft beteiligt.

Der verständliche Wunsch, Konflikte, Mißerfolge und Unfälle zu vermeiden, führt manchmal zu einem Schulleben, in dem es kaum noch Anlässe gibt, soziale Sensibilität, gegenseitiges Überzeugen, neues Anfangen nach mißlungenen Vorhaben zu lernen, weil potentielle Problemzonen von vornherein entschärft oder umgangen werden. Im Hinblick auf die Ordnung in der Schule machen sich die Lehrerinnen und Schulleiter – sicherlich nicht zu Unrecht – Sorgen über mangelnde Hilfsbereitschaft, Rangeleien und manchmal auch ernste Konflikte sowie über immer wieder vorkommende Regelverletzungen. Aus dieser Perspektive wird nur selten gesehen, daß es auch eine sehr sterile Form harmonischen Zusammenlebens gibt. Dabei könnte diese als falsch erkannte Alternative ein Trost sein. In ihren Familien lernen die Kinder nur selten, wie man sich produktiv mit offenen Fragen und enttäuschenden Erlebnissen auseinandersetzt; die Schule sollte ihnen derartige Erfahrungen durchaus zumuten.

Es gäbe im Schulalltag auch außerhalb des Problemkreises von Ordnung und Regeln sicherlich viele Gelegenheiten, den Kindern Aufgaben mit Verantwortung zu übertragen. Einige Beispiele haben wir erlebt: In einer Schule holten neunjährige Kinder neuangeschaffte wertvolle Kassettenrecorder aus dem Regal im Sammlungsraum und sorgten für den Anschluß der Geräte im Klassenzimmer, bevor der Lehrer kam. Die meisten Tätigkeiten, die man den Schülern meint zutrauen zu können, sind jedoch nur Handreichungen, die ziemlich konsequenzenlos sind und das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern nicht berühren (Tafeln säubern, Papier im Hof einsammeln). Warum werden den Kindern so selten Pflichten übertragen, die auch ein Risiko enthalten, etwa Verwaltung von Sammlungen, Ausstellungen in Schaukästen, Organisation im Bereich von Sport und Arbeitsgemeinschaften? Die Lehrer vermeiden es fast immer, sich auf die Schüler verlassen zu müssen. Die Schüler antworten mit unangemessenem kindlichem Verhalten.

5.5 Die Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Stellung der Eltern in und gegenüber der Schule ist ebenfalls schwach. Gemeint ist weniger die rechtliche Position, die in mehreren Bundesländern in den letzten Jahren gestärkt wurde, sondern die Bedeutung der außerschulischen Erfahrungswelt der Kinder, die durch das Elternhaus repräsentiert wird. Wie wir immer wieder feststellen konnten, haben die Lehrerinnen oft erstaunliche Kenntnisse über die häusliche Umwelt ihrer Schüler, doch sind die unerfreulichen Lebensbedingungen der Kinder für sie in erster Linie «Störfaktoren», die den Erfolg des Unterrichts beeinträchtigen und die sie durch Beratung der Eltern («Achten Sie, bitte, auf . . .») auszuschalten versuchen. Solange sie beratend und vielleicht sogar therapeutisch auftreten können, fühlen sich die Lehrerinnen in einer gesicherten Rolle, obwohl sie bestimmt manches Mal auch Unheil anrichten. Etliche Lehrerinnen bedauerten ausdrücklich, nicht alle erforderlichen sozialpädagogischen Kenntnisse für eine kompetente Elternberatung mitbekommen zu haben. Mütter, denen andere vertrauensvolle Gesprächspartner wohl oft fehlen, konfrontieren die Lehrerinnen nicht selten mit schwierigen Familienproblemen. Daß die Lehrerinnen sich hier oft sehr aktiv einsetzen und meist weniger Unsicherheit zeigen, als angesichts der diffizilen Fragen aufkommen müßte, mag auch daran liegen, daß sie in diesem Beratungsverhältnis nicht um ihre Position fürchten müssen. Die Mütter wollen ja den Rat einer fachlichen Autorität einholen. Im übrigen kostet diese Tätigkeit viel Zeit. Eine Lehrerin mit einer Teilzeitstelle «berichtete uns, daß sie die durch die Stundenermäßigung gewonnene Zeit fast ganz für zusätzliche Kooperation mit den Eltern nutze. Woher sollen dann die Vollzeit-Lehrerinnen die Zeit nehmen?

Unproblematisch ist auch das Auftreten der Eltern an der Peripherie der Schule; sie sind willkommen, wenn sie ein Schulfest vorbereiten oder den Schulhof umgestalten helfen. Aber ihre Fragen zum Unterricht und zum Umgang miteinander in der Schulklasse gelten oft beinahe als «Einmischung in innere Angelegenheiten» – vor allem, wenn aus ihnen ein kritischer Unterton herausgehört wird – und werden dann ausweichend beantwortet. Vielfach wird den Eltern und ihren Vertretern unterstellt, sie schauen nur auf den Vorteil ihrer eigenen Kinder. Auch mangelnde Kompetenz wird ihnen vorgeworfen. Wir haben keinen Grund, die uns erzählten Geschichten über voreilige, unbedachte oder schnell erlahmende Elterninitiativen zu bezweifeln. Daneben gibt es aber auch einige Berichte über vorzügliches Zusammenspiel von Elternvertretung und Schulleitung, wobei man sich zunutze macht, daß Eltern nicht an Dienstwege gebunden sind. Zusätzliche Lehrerstunden, Ersatz für längerfristig ausfallende Lehrkräfte und Beschleunigungen von Bauvorhaben konnten auf diesem Wege durchgesetzt werden. Dennoch scheinen die Vorbehalte gegenüber einer verstärkten Einbeziehung der Eltern zu überwiegen. Die Rahmenrichtlinien über El-

ternversammlungen und Konferenzteilnahme werden zwar überwiegend beachtet, aber wir hatten nur in wenigen Schulen und nur in einem Teil der Klassen den Eindruck, daß diese Einrichtungen aus sich heraus leben. Es muß auch erwähnt werden, daß manche Themen, die die Lehrer als heikel betrachten, in Dienstbesprechungen ohne Elternvertreter behandelt werden und daß es in dieser Gewohnheit beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen gibt.

Die recht verbreitete Skepsis gegenüber der Mitwirkung der Eltern steht allerdings im Gegensatz zu der Einsicht, die fast alle Lehrer teilen, daß nämlich viele Schulprobleme der Kinder nur durch enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus gelöst werden könnten. Wir hörten aus den Gesprächen heraus, daß man das ambivalente Verhältnis von Lehrern und Eltern kaum durch rechtliche Vorschriften verbessern kann. Vielmehr – so scheint uns – müßte eine vertrauensvollere Basis dadurch geschaffen werden, daß die beiderseitige Bemühung um die Entwicklung und Erziehung der Kinder sich auch vor den Augen der Kinder in konkreter Gemeinsamkeit darstellt. Sollte man dazu nicht den «Tabu-Bereich» der Schule, das Klassenzimmer, öffnen? Man kann den Eltern doch nur helfen, die bei ihnen vermutete Unkenntnis zu überwinden, wenn man ihnen zeigt, wie der Unterricht heute in der Grundschule läuft. Aber man trifft kaum einmal Mütter oder Väter in der Schule, obwohl ihnen in fast allen Bundesländern das Recht zusteht, (nach Voranmeldung) am Unterricht teilzunehmen. Die Eltern spüren die Reserve vieler Lehrerinnen gegenüber ihrem Wunsch, eine Stunde zu besuchen; die Lehrerinnen befürchten inkompetente Kontrolle und störrische Reaktionen der Kinder. Bei dieser Grundstimmung ist es auch nicht leicht, Elternversammlungen zu halten. Viele Lehrerinnen berichten, daß ihnen vor diesen Zusammenkünften unbehaglich zumute sei.

Es mangelt sicherlich nicht am guten Willen, doch überwiegen die Ängste, wenn es um konkrete Schritte geht, die Formen der Zusammenarbeit wirksam zu verändern. Einzelne einfallsreiche Versuche, zwischen Eltern und Lehrern ein engeres Verhältnis herzustellen, sind zu erwähnen: Mütter begleiten Klassen bei Zoo-Besuchen; Väter erzählen über ihre Berufe im Unterricht; Eltern organisieren Bastelnachmittage; für einen Tag wird die Schule mit allen Einrichtungen für die Eltern geöffnet; beim Elternabend wird Cola und Bier angeboten. Hin und wieder gibt es gemeinsame Ausflüge, die beitragen sollen, die Fragen von Unterricht und Schülerverhalten entspannter miteinander zu besprechen. Insgesamt scheint uns dennoch die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ein noch vollkommen ungelöstes Problem. Es hat uns verwundert, in diesem Bereich nichts von Modellversuchen gehört zu haben (was nicht ausschließt, daß es Ansätze gibt). Auch hat man uns von einigen Fortbildungsangeboten zur Verbesserung der «Elternarbeit» berichtet. Jedoch werden sogar diese Themen in den Fortbildungsveranstaltungen ohne Beteiligung von Eltern diskutiert.

5.6 Kooperation im Lehrerkollegium

Leider ist die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht das einzige Kooperationsproblem der Schule. Es ist festzustellen, daß auch unter den Lehrerinnen und Lehrern intensive Zusammenarbeit eher eine Ausnahme darstellt. Die Stoffverteilungspläne für eine Klassenstufe werden noch recht häufig gemeinsam entwickelt, vielfach werden auch Arbeitsbogen ausgetauscht (manchmal an einer zentralen Stelle für alle zugänglich gesammelt), hingegen werden kaum jemals Unterrichtseinheiten gemeinsam erarbeitet. Regelmäßiger Austausch über die Alltagsprobleme im Unterricht ist ausgesprochen selten. Wir haben nur von einem Fall intensiver langfristiger Zusammenarbeit gehört. Engere Kooperation wird manchmal für wünschenswert gehalten, steht aber als Desiderat nicht oben auf der Wunschliste. Mehr Klagen kommen von Lehrerinnen, die glauben, daß sie nicht alle wichtigen Informationen erhalten. Hier ergeben sich manchmal in der Tat Probleme, schon allein durch äußere Umstände (wie die Verteilung der Klassen auf mehrere Gebäude). Auch der jeweilige Anteil der Lehrerinnen auf Teilzeitstellen ist ein Faktor, der sich auf den Informationsfluß auswirkt.

Die unaufgebbare Verantwortung des Lehrers für seinen Unterricht läßt sich angesichts der geschilderten Probleme nach unserer Überzeugung als fruchtbares Prinzip nur dann verwirklichen, wenn die Lehrer Gesprächsmöglichkeiten nutzen, Erfahrungen der anderen aufgreifen und sich durch wechselseitige Hilfen auch einige Entlastungen verschaffen. Auch organisatorische Entwicklungen verlangen engere Zusammenarbeit. Durch die vorherrschende Ausbildung der Lehrerinnen als Fachlehrer hat sich das Klassenlehrerprinzip zurückentwickelt. Relativ viele Klassenleiterinnen treten den Unterricht in ein oder zwei Fächern – am liebsten in Fächern, die sie nicht studiert haben – an Kolleginnen ab. Diese Entwicklung wird durch die Zunahme der Lehrerinnen auf Teilzeitstellen verstärkt. In den Richtlinien wird darauf hingewiesen, daß die Kinder nicht mit zu vielen Lehrerinnen konfrontiert werden sollten und daß der größte Teil des Unterrichts von einer Lehrkraft zu erteilen ist. Es erscheint aber nicht weniger wichtig, daß die Lehrerinnen einer Klasse ihren Unterricht und ihre Anforderungen untereinander abstimmen. Dies würde auch die Situation der Teilzeitlehrerinnen erleichtern. In einzelnen Fällen mag es solche Absprachen geben, die Regel sind sie jedenfalls nicht. Noch engere Formen der Kooperation sind den Lehrerinnen offenbar nicht bekannt. Falls zum Beispiel die Lehrerinnen einer Klasse für die Schüler erkennbar zusammenarbeiten würden (zeitweiliges Team-Teaching, Kooperation bei Binnendifferenzierung, Austausch über «Sorgenkinder»), könnte eine Lehrerin auch relativ problemlos Unterricht einer anderen übernehmen, wenn diese wegen Schwangerschaft, Fortbildung oder Krankheit abwesend ist. Wir haben uns gewun-

dert, daß die Möglichkeiten gegenseitiger Entlastung und Hilfe durch zwei Lehrer im Klassenzimmer kaum jemals erwähnt wurden, auch nicht bei der Wunschfrage («Falls der Herr Finanzminister . . .»).

Viele Lehrerinnen halten es durchaus für erforderlich, sich über einige Grundprinzipien der Erziehung und des Unterrichts abzusprechen. Dieser Wunsch bezieht sich jedoch auf die Schule als gesamte. In dieser Frage haben die Direktoren viel Einfluß, weil sie derartige Themen in die Tagesordnung der Konferenzen aufnehmen und die Bildung einer gemeinsamen Auffassung – oft nach Vorbereitung in interessierten Lehrergruppen – in Form einer gebilligten Arbeitsunterlage oder einer Erklärung in die Wege leiten können. Als Beispiele für solche Meinungsbildungsprozesse mit abschließender Konsensbildung wurden uns Verabredungen über Leistungsbeurteilungen (vor allem bei der Einführung verbaler Zeugnisse), über das Verhalten gegenüber den Anforderungen weiterführender Schulen oder über den Umgang mit den Eltern genannt. Versuche, über das, was im Klassenzimmer geschieht, etwas mehr Gemeinsamkeit zu erzielen, wurden uns nicht bekannt. Angesichts der Schwierigkeiten, die viele Lehrerinnen erleben, wenn sie Klassen übernehmen, die «ganz anders geführt» wurden, ist dies doch erstaunlich. Wir vermuten, daß hier das Prinzip der freien Methodenwahl des Lehrers eine schwer zu überwindende Grenze setzt. Es zwingt die Schulleiter, sich in diesem Punkt sehr zurückzuhalten.

Immerhin dürfte es an ihnen liegen, wenn doch in vielen Kollegien eine vage Gemeinsamkeit zu erahnen ist. Verbal kann man diesen Konsens jedoch kaum festmachen. Damit verlieren die Lehrerinnen Möglichkeiten, bestimmte Alternativen zu formulieren, zu durchdenken und entschiedener zu verfolgen oder zu verwerfen.

Wir haben nur wenige Hinweise, daß die Lehrerinnen privat über ihre Erfahrungen und Vorstellungen miteinander sprechen. Daß das Bedürfnis vorhanden ist, läßt sich daraus schließen, daß Fortbildungsveranstaltungen in etwas größerer Entfernung von der Schule sehr beliebt sind. Mehrmals wurde hervorgehoben, daß man dort, entlastet vom Schulalltag (und wohl auch von den Tabu-Regeln im Kollegium), «sich habe das Herz ausschütten» können. Zweifellos bieten diese Kurse gute Voraussetzungen, um Neues aufnehmen zu können. Wenn mehr Lehrerinnen die Gelegenheit zur Teilnahme hätten, könnte man in diesem Rahmen mehr Hilfen geben.

Trotz der oft nur sporadischen Zusammenarbeit und unerfüllter Kommunikationswünsche loben fast alle Lehrerinnen an fast allen Schulen das gute Klima im Kollegium. Der Ton ist – soweit wir es beurteilen können – tatsächlich meist sehr freundlich; Anlässe für kleinere Geselligkeiten werden gern aufgegriffen. Auch hörten wir immer wieder von Gruppierungen, die pädagogische Richtungen oder auch politische Orientierungen repräsentieren und deren Argumente in manchen Konferenzen aufeinanderprallen. Die Alltagsprobleme sorgen aber offenbar dafür, daß man einen modus vi-

vendi findet. Neue Lehrer passen sich an, die jüngeren stecken allmählich zurück. Ein Forum, in dem die Lehrerinnen mit etwas Distanz und ohne Entscheidungsdruck über ungeklärte und auch strittige Fragen diskutieren, gibt es in keiner Schule, die wir besucht haben. Mit Bedauern stellen Rektoren und Lehrerinnen fest, daß die allgemeinen pädagogischen Themen in den Konferenzen leider meist zu kurz kommen oder die Diskussionen nicht lebendig werden. Besonders in einigen extrem schwierigen städtischen Schulen hatten wir den Eindruck, daß die vielgelobte Gemeinschaft im Kollegium vor allem den Trost angesichts der Belastungen geben soll («man sitzt bei stürmischer See in einem Boot») und nicht so sehr eine Arbeitsgruppe darstellt, die sich in gemeinsamer Anstrengung um Lösungen bemüht. Zu verstehen ist das sehr gut, denn die Belastungen sind sehr hoch.

5.7 Die Schule in der Gemeinde

Ein sozialer Bezugskreis der Schule könnte die Gemeinde sein, zu der die Schule gehört. Vor allem in ländlichen Gegenden war die kulturelle Aufgabe der Schule und ihrer Lehrer im Dorf früher unbestritten. Die Schule wiederum wurde von ihrer Umwelt mitgeprägt. Heute findet man nur noch vereinzelte Beispiele für die einst enge Verbindung zwischen Schule und Gemeinde in den außerstädtischen Regionen. Kaffee-Nachmittage mit Chor und Vorführungen für die Älteren, Pflege von Weihnachtsbräuchen und Beteiligung an Faschingsumzügen, Mitarbeit der Lehrer im Sportverein, in der Volkshochschule und auch im Gemeinderat wurden uns genannt. Auf Bedauern, daß dem Dorf die Schule durch die Veränderung der Einzugsbereiche verlorengegangen ist, stößt man allenthalben. Gerade kleinere Gemeinden haben ihre Schulen in den sechziger Jahren noch einmal gut ausgestattet und manchmal sogar baulich erweitert, um sie auch über die Gebietsreform hinweg zu retten. Etliche dieser Gebäude stehen heute leer oder beherbergen nur noch Teilschulen.

Allerdings wird überall zugegeben, daß die Schule und die Rolle des Lehrers auch vor der Verlagerung in zentrale Ortschaften schon viel von ihrer Bedeutung für das Dorf eingebüßt hätten: Mit dem Wagen ist jeder schnell in der Nachbarstadt, das Fernsehen liefert Informationen und Rat; die Zeit, in der man den Lehrer fragte, war schon vorbei; oft lebte er (und die ihn ablösende Lehrerin) in den etwas größeren Orten in einiger Entfernung und kam jeden Morgen angefahren – wir haben dies auch bei unseren Schulbesuchen häufig beobachtet. So ist schließlich das Verhältnis der Schule zur Gemeinde in den ländlichen Regionen heute nicht viel anders als in der Stadt, denn die Beziehungen sind sporadisch und prägen die Schule nicht. Sie ist in Stadt und Land eine Lerninsel, manche sagen «Getto», ohne direkten Kontakt zur Umwelt.

5.8 Erfahrungsarmut des Schülerlebens

Die Erfahrungsarmut, ein Vorwurf, der unserem Bildungswesen insgesamt gemacht wird, läßt sich auch in den Grundschulen beobachten. Vor allem im Sachkundeunterricht versuchen die Lehrerinnen dieser Tendenz entgegenzuwirken. Oft sehen die Richtlinien die Berücksichtigung regionaler Besonderheiten vor; manchmal ändern die Lehrer von sich aus die Thematik, ohne davon Aufhebens zu machen, und sprechen über Kanäle und Schleusen, über den Tourismus, über das VW-Werk, wenn dies die Umwelt der Kinder beherrscht. Dennoch bleibt verwunderlich, wie wenig die Schulen und der Unterricht auf den Lebensraum der Schüler eingehen. Warum wissen viele Kinder nicht, wann die Lehrerin Geburtstag hat? Warum hörten wir nur so selten in den vielen Unterrichtsstunden ein Gespräch, einen Hinweis, ein Beispiel aus dem konkreten Leben in zwei bis drei Kilometer Umkreis? Unsere Schulen veranstalten weithin einen «raum- und zeitlosen» Unterricht. Wenn einmal lebensnähere Themen aufgegriffen werden, zu denen den Kindern viele Fragen einfallen, werden sie allzu schnell wieder «schulisch» bearbeitet: Aus der Stunde über das Fieberthermometer wird eine reine Ableseübung, obwohl die Kinder Auskünfte über Krankheit, Temperatur und Quecksilber erbitten. Zugegebenermaßen ziemlich phantastische, aber dennoch aufschlußreiche Berufswünsche (zum Beispiel Rennfahrer) werden als Unsinn entlarvt, um schnell zum angeblich die Berufswelt allgemeingültig beschreibenden und damit aber sehr sterilen Arbeitsbogen über die Sekretärin, den Verkäufer und den Ingenieur zurückkehren zu können.

Die Konsequenzen der Schule für das Leben der Kinder sind allerdings durchaus real. Für die Schüler zerfällt der Tag in zwei Teile, zwischen denen kaum ein Bezug besteht und die sich keineswegs ergänzen. Die Zeit für Unterricht und Hausaufgaben wird von Verpflichtungen beherrscht, deren Sinn dem Kind weithin nicht durch unmittelbares Erleben deutlich wird. Es muß auf das Wort der Eltern und Lehrer vertrauen, daß dies ihm eines Tages nützen werde. Daneben gibt es die freie Zeit, in der die Kinder sich überwiegend in Reservaten bewegen (Kinderzimmer und Spielplätze), dann aber auch wieder ohne Orientierungshilfen mit Problemen konfrontiert werden, die oft auch ihre Eltern nicht bewältigen (Konsum, Fernsehen usw.). Überforderung droht in beiden Lebensbereichen. Ab der 3. oder spätestens der 4. Klasse verfolgen fast alle Eltern die Schulleistungen ihrer Kinder sehr genau. Nicht wenige Eltern stellen den Kindern zur Übung zusätzliche Aufgaben. Wir hörten von Eltern, die mit ihren Kindern stundenlang arbeiteten, und zwar auf die «verschulteste» Weise, obwohl weder die Versetzung noch der Übergang zur weiterführenden Schule gefährdet war. Von daher scheint uns die Behauptung vieler Lehrer, der vielbesprochene Schulstress werde weitgehend durch die Eltern erzeugt, nicht abwegig. Ein

wesentlicher Faktor, der zum Schulstress beiträgt, dürfte in Lernforderungen liegen, deren Sinn nicht erkennbar ist. Noch weniger als die Lehrer sind vermutlich die Eltern in der Lage, den Kindern ihre Lernerfolge in der Schule als Schritte zu Kompetenz und Selbstverwirklichung zu erklären, wie es in unseren Bildungsidealen behauptet wird. Die Eltern treibt die Sorge um die Zukunft ihrer Kinder. So reagieren viele mit «bloßem» Leistungsdruck (und ohne eigenen Glauben an den Sinn einer «Bildung»), weil sie das gesamte Schulsystem durch Numerus clausus, Lehrstellenmangel, Probearbeiten, regionale Leistungsvergleiche usw. allein in dieser Dimension zu betrachten gelernt haben. Es scheint Kinder zu geben, für die das Leben ganz-überwiegend aus Schule und Zensuren besteht sowie den immer viel zu fernem großen Ferien – kaum anders als bei vielen Erwachsenen, die im Büro oder in der Werkstatt die Tage bis zum nächsten Urlaub an der Wand abstreichen.

Und kleine Erwachsene sind die Kinder leider auch weithin in ihrer Freizeit. Sie sehen viel und wahllos im Fernsehen an. Fast jeden Abend kommt spät eine «einmalige Sendung» (sei es der Europa-Cup, sei es Dracula, sei es ein Western), den die Eltern «ausnahmsweise» zu sehen erlauben. Fast alle, Eltern und Lehrer, beklagen den Zustand, aber wir haben keinen Versuch gesehen, dieses Problem konstruktiv zu bewältigen. Wenn man sich die Tagesabläufe von Schulkindern zusammensetzt, meint man zu verstehen, warum viele soviel Zeit vor dem Apparat verbringen: In den Programmen wird ihnen vorgegaukelt, daß «etwas los ist», anders als in der Schule und an jenen Plätzen, die man für Kinder reserviert hat. Diese Orte sind oft nicht nur eng und mögliche Aktivitäten meist genau geregelt («Kein Lärm», «Auf den Fluren nicht rennen», «Auf dem Spielplatz kein Feuer»). Abgesehen davon, bewirken organisatorische Maßnahmen oft eine starke Homogenisierung der Kindergruppen: Um den Religionsunterricht leichter erteilen zu können, werden die Klassen möglichst mit Kindern einer Konfession besetzt. Damit der Bustransport zügiger ablaufen kann, kommen die Kinder «vom Moor», «von den Höfen weit draußen», «von der Siedlung im Norden» alle in eine Klasse. Wenn das Schulgebäude nicht ausreicht, werden «die Kleinen» (oder «die Großen») im Nebenhaus untergebracht. Die praktischen Vorteile sind nicht zu leugnen, aber sie gehen zu Lasten von Abwechslung, Verschiedenheit und Neuartigkeit, die Kinder dringend als Anregung benötigen. Auch die bereits erwähnte Sorge der Schulleitung, vor allem den jüngeren Schülern nicht zu viele Lehrerwechsel zuzumuten, führt manchmal zu Bedenken, die übertrieben erscheinen. Schulkinder haben im allgemeinen bereits gelernt, mit verschiedenen Erwachsenen umzugehen. Sie sollten sich auf eine zweite Lehrkraft oder auf eine Vertretungslehrerin einstellen können, wenn sie wahrnehmen, daß diese Lehrerinnen trotz persönlicher Unterschiede im gleichen Sinne arbeiten. Ständiger Wechsel und Verhaltensbrüche dürften Kindern sicherlich zu schaffen ma-

chen, individuelle Varianten gemeinsamer Vorstellungen zu Unterricht und Schule dagegen wichtige Erfahrungen liefern.

Diese Ausdeutung der Situation der Kinder scheint im Widerspruch zu der ständigen Beobachtung zu stehen, daß viele Kinder in den Klassen unruhig, zappelig und unfähig zu einer dauerhaften Beschäftigung sind. Leiden die Kinder nicht gerade unter zuviel Anregung? Dieser vermeintliche Widerspruch könnte auflösbar sein: So wie die Kleinkinder, die ohne Ansprache und interessante Umweltreize und noch dazu unkoordinierten Pflegehandlungen unterworfen ihren Tag in Klinikbettchen verbringen müssen, den Körper zu schaukeln und den Kopf zu schütteln beginnen, so stellt die Unruhe der Schulkinder vielleicht auch eine Reaktion auf eine Unterforderung dar, die aus der Enge der Erfahrungen und der Passivität folgt, die in den meisten ihrer Rollen vorherrscht. Die Kinder können ihre Neugier, ihren Experimentierdrang, einen guten Teil ihrer Energien nicht in sinnvollem Handeln unterbringen und entwickeln als Ausweg Scheinaktivitäten, nämlich übertriebene Bewegungen, Sprunghaftigkeit und Wiederholungszwänge, die sich mit Lustlosigkeit und Apathie abwechseln. Wenn man zwischen den Kindern in den Klassen sitzt, entdeckt man fast überall einige Kinder, die solche Symptome sogar in fortgeschrittenem Stadium zeigen.

6. Problemkinder in der Grundschule

Es ist oft darauf hingewiesen worden, daß die Förderung der Kinder, die nicht ohne zusätzliche Hilfen die Lernziele erreichen, ein wichtiger Prüfstein der pädagogischen Intentionen darstellt. Die für eine Schule charakteristischen Orientierungen zeigen sich ganz besonders im Umgang mit diesen Problemen.

6.1 Die Problemgruppen

Kinder mit derartigen Schwierigkeiten lassen sich verschiedenen Gruppen zuordnen. Da sind zunächst die Kinder mit Lernschwächen, für die es eine Vielzahl von Begründungen gibt. Viele dieser Kinder stammen aus einem Milieu, in dem sie wenig geistige Anregungen erhalten. Dies deckt sich nach Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer oft, aber keineswegs immer, mit der Zugehörigkeit zu den untersten sozialen Schichten. (Darunter darf nicht die Schicht der gelernten Arbeiter verstanden werden, sondern gemeint sind Kinder von Hilfs- und Gelegenheitsarbeitern oder auch von abgestuften Arbeitern, die häufig von Arbeitslosigkeit betroffen sind, oder

Kinder von Frührentnern.) Die Lehrerinnen nennen sehr oft auch die Berufstätigkeit der Mütter, die zur Folge habe, daß sich niemand genügend um die Kinder kümmere – infolge der traditionellen Aufgabenteilung in der Familie auch nicht der Vater (falls vorhanden). Gerade in den unteren Schichten sind die Mütter oft nicht zu Hause, wenn die Kinder sie benötigen, weil es nur selten Ganztagsarbeit mit flexiblen Arbeitszeiten gibt oder weil die Mütter gerade nachmittags und abends reinmachen gehen. Fast in jeder Schule weisen die Lehrkräfte auf ein besonderes Viertel, einen Wohnblock oder ein besonderes soziales Problem hin («Mau-Mau-Siedlung», «Moorkinder», «Kumulierung konjunktureller Pleiten»), die die häuslichen Verhältnisse und damit die Kinder belasten. Die Lehrerinnen nennen derartige soziale Gründe für Lernschwäche übrigens sehr viel häufiger als genetische Defizite, obwohl auch dies erwähnt wird («Da ist eben nicht viel im Kopf»). Ihre Beschreibungen sind oft viel differenzierter und auch plausibler als die Kategorien, die die sogenannte «schichtspezifische Sozialisationsforschung» hervorgebracht hat.

Eine besondere Untergruppe der Kinder mit Lernproblemen bilden die Legastheniker, Kinder, die in der Rechtschreibung nicht mehr zensierbare Leistungen zeigen, obwohl sie in anderen Bereichen, zum Beispiel im Rechnen, den Anforderungen folgen können. Es gibt immer wieder «Grenzfälle»: Kinder, die zwar besonders rechtschreibschwach sind, deren andere Leistungen aber auch keineswegs befriedigen. Folglich unterscheidet man in etlichen Schulen zwischen «eentlichen» und «nicht echten» Legasthenikern, obwohl dies nach den Vorschriften nicht zulässig ist. In manchen Schulen werden die Teilnehmer für einen Legasthenikerkurs von der Klassenlehrerin vorgeschlagen und nach einer umfangreichen diagnostischen Prozedur, die oft von der Schulverwaltung überprüft wird, endgültig dem Kurs zugewiesen. In anderen Schulen wird die Legasthenie mit Hilfe von schulübergreifenden Tests festgestellt. In einigen Bundesländern wird auf dem Zeugnis vermerkt, daß das Kind wegen diagnostizierter Legasthenie keine Zensur für Rechtschreibleistungen erhält. Diese Eintragung war ursprünglich als Schutz für den Schüler gedacht. Die Eltern betrachten diesen Vermerk jedoch als zweifelhaften Vorteil, denn angeblich weigern sich Gymnasien, Legastheniker aufzunehmen, selbst wenn sie in den übrigen Fächern befriedigende Noten vorzeigen können. Freilich sind diese Fälle selten, und die meisten der Legasthenie verdächtigen Kinder stammen aus den sozialen Milieus, die dafür bekannt sind, daß sie viele lernschwache Kinder hervorbringen.

Die zweite Gruppe von Problemkindern umfaßt die verhaltensauffälligen Kinder, die ebenfalls die Lernziele oft nicht erreichen, weil ihr Verhalten sie hindert, dem Unterricht zu folgen. Gemeint sind hier nicht allgemein grassierende Schwierigkeiten, wie die nach Ansicht vieler weithin nachlassende Konzentrationsfähigkeit oder der schon erwähnte überstarke Bewe-

gungsdrang, sondern Verhaltensweisen, die erheblich vom Üblichen abweichen. Wenn man mit den Lehrerinnen spricht, nennen sie als Störungen zunächst die Aggressivität vieler Kinder, die nicht zu bändigende Motorik und die Unfähigkeit zur Einhaltung von Vereinbarungen und zur Kooperation, daneben aber auch Apathie, Rückzug und Kontaktlosigkeit sowie affektive Reaktionen wie Übersensibilität oder «Kleben» an der Lehrerin. Die Prozentangaben über verhaltensauffällige Schüler, die wir erfragten, entsprechen in etwa den veröffentlichten Daten, also zwei bis drei Schüler pro Klasse. Es treten größere Schwankungen auf. Die Zahlen sind in sozial noch stabilen Regionen niedriger, in Problemzonen großer Städte oft beträchtlich höher. Dabei scheinen die Lehrerinnen den Anteil der zurückgezogenen, gehemmten Kinder eher zu unterschätzen, denn sie sind ganz überwiegend mit den verhaltensauffälligen Kindern beschäftigt, die den Unterricht aktiv stören. Auf die stillen passiven Kinder achten sie viel weniger, obwohl sie sich immer wieder vornehmen, sie nicht zu vergessen. Angesichts der Größe der Klassen und eines Unterrichts, der sich an die Gesamtklasse wendet, kann man wohl kaum etwas anderes erwarten. Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten werden vor allem in den Familienverhältnissen gesehen. Der berichtete Anteil der Kinder aus schwierigen häuslichen Situationen liegt oft höher, als man auf Grund der Zahlen der amtlichen Statistik über die Prozentsätze der Kinder, die in geschiedenen oder getrennten Familien leben, erwarten würde (in einer Schule inmitten einer äußerlich intakten Wohnumwelt fast ein Drittel der Kinder). Dabei betonen die Lehrerinnen oft, daß die Trennung der Eltern den Kindern vielfach erst wieder Ruhe gebracht habe. Die Darstellungen der Lehrerinnen über uneinsichtige Väter, überlastete Mütter lassen vermuten, daß es bis heute sehr viel mehr Kinderelend gibt, als es nach außen hin sichtbar wird.

Die dritte Problemgruppe sind die Kinder der Gastarbeiter. Wir sind vor allem auf die Probleme der türkischen Kinder gestoßen. Schon wenn es davon nur einige wenige in einer Schule gibt, benötigen sie besondere Aufmerksamkeit, weil sie oft nicht oder nur sehr schlecht Deutsch sprechen, vielfach die Schule nicht regelmäßig besuchen und fast immer besondere Lernhilfen brauchen. In Industriegebieten nennt man manche Schulen inzwischen schlichtweg «Türkenschulen», weil diese Kinder den Schulalltag beherrschen. Die üblichen Schulprobleme versinken vor den überwältigenden Schwierigkeiten mit diesen Kindern. Auch die deutschen Kinder erhalten dann trotz vielfach übermäßiger Anstrengungen der Lehrkräfte kaum noch normalen Unterricht. Da sie oft aus einem sozial schwachen Milieu stammen – die ausländischen Arbeitnehmer ziehen vor allem in sanierungsbedürftige Stadtteile ein –, benötigen sie ohnehin zusätzliche Hilfen und sind somit doppelt belastet und benachteiligt.

Als letzte Problemgruppe sind die körperlich behinderten Kinder zu erwähnen. Obwohl man in jüngster Zeit viel darüber gesprochen hat, daß die

körperlich behinderten Kinder soweit wie möglich in die Regelschulen aufgenommen werden sollen, damit wir alle von jung auf lernen, mit Behinderten umzugehen, trifft man nur selten ein auffällig körperlich behindertes Kind in den Grundschulen. Fast immer fehlen die äußeren Voraussetzungen, die auch ein teilgelähmtes oder gehbehindertes Kind braucht, um den Unterricht besuchen und mitarbeiten zu können. Offenbar ist dies also nach wie vor ein unrealisiertes Programm. Wir wollen dieses negative Ergebnis vermerken, weil dieses Thema eine wichtige Dimension des sozialen Lernens betrifft: Wir sollten lernen, mit den schwächeren Mitgliedern unserer Gesellschaft unbefangen und brüderlich umzugehen. Die Integration der behinderten Kinder könnte dazu beitragen.

6.2 Kinder mit Lernschwächen

Den lernschwachen Kindern zu helfen halten die meisten Lehrer für ihre besondere Aufgabe. Die Mehrheit der Lehrer gibt dieser Intention Vorrang vor dem Bemühen, auch den leistungsstarken Kindern noch zusätzliche Anregungen zu geben. Nach den uns erteilten Auskünften werden die schwachen Kinder nicht mehr so oft wie früher an Sonderschulen überwiesen, und auch Klassenwiederholungen werden seltener empfohlen, weil man skeptischer geworden ist und sich fragt, ob sie den Schülern wirklich helfen. Folglich behalten die Lehrerinnen «ihre» lernschwachen Schüler. Über die besonderen Hilfen hinaus, die lernschwache Kinder im Regelunterricht erhalten – das ist nicht viel angesichts der geringen Binnendifferenzierung –, wurden den Kindern in allen Schulen, die wir besucht haben, Förderbeziehungsweise Stützkurse angeboten. Über unsere Einschätzung dieses zusätzlichen Unterrichtsangebotes haben wir berichtet. Hier sei nur noch auf einige soziale und organisatorische Konsequenzen aufmerksam gemacht, die sich abzeichnen, wenn die Schulen zu ausschließlich ihre kompensatorischen Bemühungen auf ausgegliederte Sondergruppen verlagern.

Gerade wenn der Förderunterricht für lernschwache Schüler in recht dauerhaften Kleingruppen durchgeführt wird, ist zu befürchten, daß sich in diesen Kleingruppen Kinder sammeln, die den anderen auffallen. Dieser «Makel» ist weniger sichtbar, wenn die Klasse in eine bessere und eine schwächere Hälfte geteilt wird. Nun ist allerdings klar, daß man die schwache Lernleistung einiger Schüler letztlich überhaupt nicht verbergen kann (und wohl auch gar nicht verbergen sollte). Anstoß zu nehmen ist nur an Maßnahmen, die dazu beitragen können, labile und im Entwicklungsgang noch veränderbare Verhaltensweisen zu verfestigen. Den positiven Aussagen vieler Kinder, die den Förderunterricht besuchen, ist zu entnehmen, daß die Lehrerinnen es meist verstehen, den Kindern diese Hilfe schmackhaft zu machen. Vielleicht profitiert die relative Beliebtheit der Förderstunden

aber vor allem von den Nachteilen des Regelunterrichts: zuwenig persönliche Zuwendungen zum einzelnen, fehlende Auflockerung durch Spiel und Vergnügen. Dies alles läßt sich im Förderunterricht vergleichsweise besser anbieten und kann so vergessen machen, daß man zur Gruppe der «Langsamen», «Schwachen», «B-Schüler» – oder wie immer die Schule das Defizit umschreibt – gehört. Die besseren, ungefährdeten Schüler wissen jedenfalls, was sie von diesen Zusatzstunden halten. Die meisten sind froh, nicht daran teilnehmen zu müssen.

Auch aus dieser Sicht bleibt folglich zu fragen, ob man nicht zunächst sehr viel intensiver als bisher versuchen müßte, in der Klasse durch verstärkte Binnendifferenzierung die Voraussetzungen zu verbessern, um auch die Lernschwachen angemessen ansprechen zu können. Die Methode der Binnendifferenzierung wurde nicht allein deswegen «erfunden», um problematische Kinder besser unterstützen zu können, sie hat aber den positiven Nebeneffekt, daß die potentiell diskriminierende Trennung der Lernschwachen von den Mitschülern wenigstens teilweise vermieden werden kann.

Es ist evident, daß ein solcher Versuch, den üblichen Unterricht zu verändern, nicht bedeutet, auf besondere Hilfen ganz zu verzichten. Erwartet man jedoch die Überwindung von Lernschwierigkeiten allein von Förderstunden, so könnte man als «ideale» Lösung der Lernprobleme extrapolieren, daß die Klassen sich mehr und mehr in Kleingruppen auflösen, die immer längere Zeit parallel, jedoch getrennt voneinander arbeiten. Daß diese Zukunftsvision einer sich in Teilgruppen auflösenden Klasse durchaus der Logik gewisser Ansätze entspricht, folgern wir aus Überlegungen, die uns einige Rektoren vortrugen. Sie gaben zu bedenken, ob man angesichts des unterschiedlichen Lerntempos und Leistungsvermögens der Schüler die Mathematik und einen Teil des muttersprachlichen Unterrichts nicht in Form eines gestuften Kurssystems anbieten sollte, das jeder Schüler nach Neigung und Fähigkeit schneller oder langsamer, mit Wiederholungen oder Springen durchläuft. Diese Rektoren wollten einen gemeinsamen Kernunterricht nicht aufgeben; mit ihren Vorstellungen überschreiten sie aber wohl doch die Grenze zur äußeren Differenzierung, die nach allgemein geteilter Überzeugung zumindest in der Grundschule vermieden werden sollte.

Besondere Kurse werden in vielen Grundschulen für die als Legastheniker beurteilten Kinder eingerichtet (LRS-Kurse). Dabei sind nicht wenige Lehrerinnen und Rektoren skeptisch, ob man überhaupt von Legasthenie sprechen sollte. Jedenfalls nutzen sie die Gelegenheit, sich zusätzliche Lehrerstunden zu sichern, die sie als willkommene Vermehrung ihrer Manövriermasse betrachten und ganz überwiegend für die Unterstützung der lese- und rechtschreibschwachen Kinder benutzen. Aber sie lassen des öfteren auch das eine oder andere allgemein lernschwache Kind, das nicht die Legasthenie-Kriterien erfüllt, im Kurs mitlaufen, wenn sie glauben, daß es

Hilfe braucht. Die Schulverwaltungen scheinen weise genug zu sein, diese partiellen Umdefinitionen zu dulden.

Die Lehrerinnen, die diese Legastheniekurse leiten, fühlen sich oft ungenügend vorbereitet, weil sie in ihrem Fortbildungskurs mehr über die Diagnose als über die Therapie gelernt haben. Sie bemühen sich, mit den angebotenen Übungsmaterialien (zum Beispiel LÜK-Kästen) intensive Hilfen zu geben, und sind auch oft recht erfolgreich. Wir hörten, daß sich die durchschnittliche Fehlerzahl manchmal halbieren läßt. In der üblichen Zensurenskala liegt eine derartig verbesserte Leistung leider oft immer noch «unter dem Strich». Im Prinzip unterscheiden sich die Kurse von den übrigen Förder- beziehungsweise Stützkursen jedoch nicht. Bedenklich erschien uns die Anordnung von LRS-Kursen parallel zum muttersprachlichen Unterricht, die wir einige Male entdeckten. Hier sind nicht aufholbare Rückstände zu befürchten, denn der Deutschunterricht besteht nicht nur aus Lesen und Rechtschreibung. Der Übergang zur Realschule oder zum Gymnasium wird auf diese Weise erschwert.

Es ist zu befürchten, daß durch die besondere Aufmerksamkeit, die man der Legasthenie in einigen Bundesländern widmet, Enttäuschungen entstehen werden. Hier eilt man wieder einmal dem noch nicht gesicherten Stand der Forschung zu diesem Problem voraus. Die Lehrerinnen können folglich weder spezifische noch erprobte Gegenprogramme anwenden, denn sie sind noch nicht vorhanden. Also kann man nur die üblichen Rechtschreibübungen benutzen. Man muß froh sein, daß die Schulleiter und die Lehrkräfte gegenüber dem Konzept der Legasthenie und den Programmen, sie zu beheben, kritische Reserve bewahrt haben und allzu hoch gespannte Erwartungen selber dämpfen. Die Meinung vieler Lehrer, man solle Legasthenie nicht als Sonderproblem behandeln, sondern innerhalb des gesamten Förderunterrichts zusätzliche Zeit für die besonders lese- und schreibschwachen Kinder einräumen, erschien uns einleuchtend. Die wirklich schweren Störungen in diesem Bereich bleiben den Lehrerinnen nicht verborgen; sowohl Diagnose als auch Therapie gehören dann aber in die Hand von speziell ausgebildeten Fachleuten.

6.3 Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten

Die verhaltensauffälligen Kinder, die es in jeder Klasse gibt, «fordern die pädagogischen Fähigkeiten des Lehrers heraus», wie man gern sagt. Man erwartet, daß er sie für den Unterricht gewinnt, zumindest ihre Störungen eindämmt. Bestenfalls haben die Lehrerinnen in ihrer Ausbildung einiges über die Ursachen dieses destruktiven Verhaltens gehört, aber nur selten hilfreiche Ratschläge erhalten. So wendet jede Lehrerin notgedrungen ihre «hausgemachten» Gegenmittel an: mit dem Kind sprechen; ihm nah sein,

wenn es unruhig wird; mit der gesamten Klasse reden; die Eltern besuchen; dem Kind konstruktive Rollen zuweisen. Meist sind die Erfolge nicht durchschlagend, so daß die Kinder oft nur noch mitgeschleppt werden. Nur in einer Schule fanden wir einen Förderkurs, in dem durch Spiel und Werken versucht wurde, die störenden Kinder positiv zu beeinflussen. Besondere Vorhaben, um die ausdrucksunfähigen und passiven Kinder zu fördern, sind niemals erwähnt worden.

Wir wagen nicht, den Lehrerinnen einen Vorwurf zu machen, denn sie sind auf intensive therapeutische Hilfe nicht vorbereitet worden. Außerdem riskieren sie, als unfähig zu gelten, wenn sie zugeben, daß sie mit einigen Schülern nicht zurechtkommen. Das führt dazu, wenig zu berichten und folglich auch nur wenig Rat zu erhalten. Der schulpyschologische Dienst oder die Erziehungsberatung stellen in keiner Schule, die wir besucht haben, eine wirksame Unterstützung dar. Nach der Anmeldung bei diesen Stellen muß man gewöhnlich monatelang warten, und selbst dann bleibt die Behandlung wegen der Überlastung dieser Einrichtungen oft nur oberflächlich. Mehrere Schulleiter haben sich daher für einen auch zur Therapie befähigten Psychologen in jeder Schule ausgesprochen. Hinter diesem Wunsch steckt die verbreitete Auffassung, daß man schwierige Kinder erst dann in die Sonderschule überweisen sollte, wenn die Grundschule dem Kind tatsächlich keine angemessenen Hilfen bereitstellen kann. So sehen es offenbar auch viele Lehrerinnen, sind aber unter den gegenwärtigen Verhältnissen bei massiv gestörten Kindern schnell am Ende ihrer Möglichkeiten. Da den Kindern aber nicht damit gedient ist, wenn sie nur mitgeschleppt werden, um ihnen die Aussonderung zu ersparen, könnte man daran denken, Sonderpädagogen in die Grundschule zu holen.

Daß es so wenig über die Versuche zur Lösung dieser Problematik in den Schulen zu berichten gibt, hat uns überrascht. Es wird offen von den Lehrerinnen zugegeben, daß viele gutvorbereitete Unterrichtsstunden zunichte gemacht werden durch die Kinder, die aggressiv um sich schlagen, voller ungebändigter Unruhe stecken und unfähig sind, sich an Vereinbarungen zu halten. Der Anteil der Kinder, die mit sich und anderen nicht zurechtkommen, wird in einigen Untersuchungen, die auch Verhaltensschwierigkeiten minderen Grades einbeziehen, auf über die Hälfte der Schulkinder geschätzt. Dennoch gibt es nicht einmal Ansätze einer gemeinsamen, durch die Schulverwaltung unterstützten gezielten Gegenstrategie. Das wenige, was geschieht, beruht auf «privater» Initiative engagierter Lehrerinnen.

6.4 Die Kinder der Gastarbeiter

Die Kinder der Gastarbeiter haben überwiegend Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen (vgl. auch den Beitrag von Siewert). Bei unseren Schulbe-

suchen konnten wir verschiedene Varianten der Bemühung beobachten, diesen Kindern zu einem erfolgreichen Schulabschluß zu verhelfen. Sie unterscheiden sich durch den Zeitpunkt, zu dem die Aufnahme der Kinder in die «deutsche» Regelklasse angestrebt wird, und hinsichtlich der Bedeutung, die der Muttersprache der Kinder zuerkannt wird. Solange es sich nur um einige wenige Kinder handelt, versuchen die Lehrerinnen sprachliche Schwierigkeiten und Lernschwächen durch individuelle Hilfe auszugleichen. Im allgemeinen sind sie auf diese Probleme überhaupt nicht vorbereitet. Fortbildungsangebote scheinen erst organisiert zu werden, wenn sich die Situation bereits dramatisch zugespitzt hat. Das ist spätestens dann der Fall, wenn ein Drittel und mehr der Kinder aus Gastarbeiterfamilien stammen. Nach Meinung der Lehrkräfte verändern dann die Klassen ihren Charakter, denn sie werden nun von den Problemen der ausländischen Kinder geprägt. Unsere – allerdings schmale – Erfahrungsbasis bestätigt, was die einschlägige Literatur einstimmig berichtet: Diese Problematik ist noch keineswegs gelöst, und zwar weder in den Schulen, die die Gastarbeiterkinder möglichst schnell in die Regelklassen aufnehmen, noch in den Schulen, die Vorbereitungsklassen in Kurz- oder Langform einrichten.

Ein wesentlicher Faktor für Mißerfolge scheint uns zu sein, daß die Sprachprobleme der meisten dieser Kinder unterschätzt werden. Zu sehr vertraut man darauf, daß die Kinder von allein Wortschatz und Grammatik lernen und ihr Ausdrucksvermögen erweitern werden, wenn der Unterricht in deutscher Sprache gehalten wird. Gezielte intensive Hilfe haben wir in den besuchten Schulen so gut wie gar nicht gefunden. Die in den Richtlinien vorgesehenen Unterstützungsmaßnahmen (zusätzliche Lehrerstunden, Sondermittel für Anschaffungen) werden nach unseren Beobachtungen nicht voll angewandt. Um Schwierigkeiten zu überbrücken, schlagen die Lehrerinnen im Augenblick sicherlich hilfreichere Wege ein. Sie lassen zum Beispiel einen sprachlich gewandten Schüler oder gar einen türkischen Lehrer den Kindern in der Muttersprache die Erklärungen geben, ohne die der Unterricht nicht weitergeführt werden könnte. Nicht wenige lernen selbst die Muttersprache der Kinder, damit sie ihnen Verständnishilfen geben können. Gerade die freiwillige Teilnahme an Sprachkursen bezeugt den hohen Einsatz dieser Lehrerinnen. Aber für die Kinder wäre – ganz gleich, wie man zum Integrationsproblem steht – das Wichtigste, möglichst schnell einwandfreies Deutsch zu lernen. Sicherlich haben etliche dieser Kinder auch Schulschwierigkeiten, weil sie in sozial völlig anders strukturierten Verhältnissen aufgewachsen sind und unter den Lebensbedingungen leiden, denen ihre Familien hier oft ausgesetzt sind. Nach vielen Unterrichtsstunden, an denen wir teilgenommen haben, vermuten wir jedoch, daß ein beträchtlicher Anteil dessen, was diesen Kindern als intellektuelle Unfähigkeit angerechnet wird, auf sprachliche und soziokulturelle Verständnis- und Ausdrucksschwierigkeiten zurückgeführt werden muß.

Vermißt haben wir ferner ein differenzierendes Vorgehen. Denn es ist eigentlich unzulässig, von «den» Gastarbeiterkindern zu sprechen. Es gibt darunter eine kleine Gruppe, die den guten deutschen Schülern nicht nachsteht. Daneben gibt es andere, die mit geringen Hilfen dem Unterricht in deutscher Sprache folgen könnten. Für sie wäre zeitweilig ein Förderkurs sinnvoll. Andere benötigen sehr viel gezieltere Hilfen je nach Alter, Länge ihres Aufenthaltes in unserem Land, nach ihren sprachlichen Voraussetzungen und Lernproblemen. Fast immer aber werden alle Kinder entweder in die deutsche Regelklasse oder in eine Vorbereitungs- oder auf Dauer angelegte Ausländerklasse gesteckt, die in ihrer Heterogenität die Leistungsfähigkeit eines Lehrer weit überfordert. Versuche einer Binnendifferenzierung im Unterricht gibt es fast gar nicht, weil die Meinung vorherrscht, diese Kinder könnten nur unter strikter Anleitung lernen. Es ist nicht verwunderlich, daß die auch für die Kinder unbefriedigende Situation zwar nur selten zu Unruhe und Störung, vielfach aber zu Rückzug und Apathie führt, auf die die Lehrer nun wiederum je nach Naturell mit Strenge und Energie oder mit Resignation und Hilflosigkeit reagieren. Beides schafft keine Ausgangsbasis für eine gedeihliche Entwicklung der Kinder. Daher kann von vergleichbarer Chancengleichheit für die ausländischen Kinder nach wie vor nicht gesprochen werden.

Subjektive Vorurteile gegen diese Kinder haben wir kaum getroffen; die meisten deutschen Kinder akzeptieren zunächst die türkischen, griechischen oder jugoslawischen Kinder als Spielkameraden. Mit zunehmendem Alter erst scheinen sie die Einstellungen der Erwachsenen zu übernehmen. Manche Lehrer beklagen, daß sie zuwenig Anregungen und Materialien fänden, um der Entstehung dieser negativen Einschätzungen entgegenzuwirken. Es gibt eine Reihe von organisatorischen Maßnahmen, um die Integration der Kinder zu fördern, so werden zum Beispiel in einigen Regionen deutsche und ausländische Klassen je halbiert zu gemeinsamem Unterricht im Sport und in den musischen Fächern zusammengebracht. Wenig scheint hingegen dafür zu geschehen, um das Verständnis für die Andersartigkeit, aber die weithin auch gleichen Sorgen und Freuden der ausländischen Mitschüler zu wecken. Warum feiern die Schulen nicht auch heimatliche Feste ihrer ausländischen Schüler, warum anerkennen sie nicht Tradition und Kultur durch kleine Ausstellungen, warum richten sie nicht einen Mini-Kurs für 100 Wörter Türkisch oder Griechisch ein? Es mag Ansätze dafür geben, nach unserem Eindruck sind diese jedoch sehr selten.

Insgesamt ist nicht zu verkennen, daß die Probleme ausländischer Kinder in unseren Schulen mittlerweile sehr ernst genommen werden. Die Schulen erhalten für «nicht integrierte» ausländische Kinder zusätzliche Lehrerstunden, gegebenenfalls einheimische Lehrer; einige Fortbildungskurse sollen den Lehrerinnen helfen, die schwierigen Probleme zu bewältigen. Aber es

herrscht Ratlosigkeit vor, und die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich weitgehend überfordert. Sie sind es auch wirklich. Die Situation ist noch weit davon entfernt, befriedigend zu sein.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die meisten Probleme der Grundschule, die wir haben erkennen können, sind im Prinzip alte Probleme. Allerdings sehen wir sie in neuen Zusammenhängen und messen ihnen eine andere Bedeutung bei. Vor allem auf Grund des Geburtenrückganges treten sie teils verschärft in Erscheinung, teils werden sie nicht mehr so deutlich sichtbar, ohne daß freilich das ihnen zugrundeliegende Problem gelöst worden wäre.

Schon immer war der Übergang aus der Familie, aber auch aus Kindergärten und anderen vorschulischen Einrichtungen in die Grundschule eine Zäsur im Leben der Kinder, ebenso wie die Auflösung des Klassenverbandes beim Übergang auf die verschiedenen weiterführenden Schulzweige ein einschneidendes Ereignis bedeutete. Die zunehmende Nachfrage nach weiterführenden Bildungsgängen brachte die Grundschule verstärkt unter die Leistungsansprüche jener Schulzweige. Dabei sind Drill und Leistungsdruck, aber auch Konkurrenzverhalten vorwiegend eine Folge der jeweiligen Aufnahme- und Ausleseverfahren. Viele Schwierigkeiten, die den Kindern in den Grundschulen entstehen, könnten sich durch eine Veränderung dieser Auslese- oder Aufnahmeverfahren vermeiden lassen, ohne daß es weiterer schulorganisatorischer Maßnahmen bedarf. Diese Verfahren verstärken auch die Sorgen vieler Eltern um die schulische Zukunft ihrer Kinder. Sie werden diesen Eltern, die die Schulfortschritte ihrer Kinder ohnehin aufmerksam, wenn nicht argwöhnisch beobachten, zum Anlaß, auf die Leistungen ihrer Kinder noch mehr zu achten.

Durch den Schülerrückgang werden diese Probleme in den kommenden Jahren weniger in Erscheinung treten. Denn es ist zu erwarten, daß sich der Druck der Auslese beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen in dem Maße verringert, wie die Zahl der Kinder in den Altersjahrgängen sinkt. Auch die weiterführenden Schulen werden bemüht sein, ihre Schülerzahl nach Möglichkeit zu halten. Das ist nur zu erreichen, wenn sie ihren Schüleranteil steigern. Wenn die Grundschule ihre Chance, sich etwas von dem Druck der weiterführenden Schulen freizumachen und zu ihren eigenen Zielsetzungen zu finden, nutzen will, darf sie sich nicht mit dieser Scheinlösung des Übergangproblems zufriedengeben. Es müssen vielmehr Mittel und Wege gefunden werden, welche die Kontinuität des Lernens mehr als bisher sichern und Brüche insbesondere beim Überwech-

seln von einer Institution in die andere, aber auch von Klassenstufe zu Klassenstufe der Grundschule vermeiden.

Entgegen dem Eindruck, den Berichte über Lehrerarbeitslosigkeit vermitteln, besteht in der Grundschule nach wie vor ein gewisser Lehrermangel. Eine rechnerisch ausreichende Lehrerversorgung bedeutet nicht, daß der vorgesehene Unterricht voll erteilt wird, denn aus dem zugewiesenen Stundenetat müssen zu einem großen Teil auch Lehrerausfälle und Ermäßigungen gedeckt werden. Vor allem Zeiten eines hohen Krankenstandes bedingen oft wochenlang die Umstellung aller Stundenpläne. Es gibt außerdem von Bundesland zu Bundesland beträchtliche Unterschiede im zeitlichen Umfang des Unterrichts. Und schließlich richtet sich das Unterrichtsangebot auch danach, ob die Grundschule jene Lehrer bekommt, die sie braucht, nämlich Grundschullehrerinnen, die Fächer studiert haben, für die Bedarf im Kollegium besteht, und die grundschulspezifische Kompetenzen fachlicher, didaktischer und sozialpädagogischer Art erworben haben.

Durch den Rückgang der Schülerzahl wird in den Bundesländern, in welchen sich die Anzahl der Lehrer aus der Anzahl der Schüler (und nicht der Klassen) errechnet, der indirekte Lehrermangel zunächst noch verschärft, weil niedrige Klassenfrequenzen und auch die Verringerung der Klassenzüge den Schulen weniger Spielraum lassen. Zwar sollte nicht übersehen werden, welche Chancen darin liegen, wenn Lehrer mit Fächerkombinationen, die in der Grundschule kaum oder gar nicht benötigt werden, auf weiterführende Schulen umgesetzt werden und die Grundschulen so zu einem Stamm von Lehrerinnen kommen können, die nach Ausbildung und Neigung in die Grundschule passen. Aber es dürfen auch nicht die Gefahren übersehen werden, die entstehen, wenn sich Kollegien allenfalls noch verkleinern, aber niemand mehr hinzukommt. Diese «Stabilität» wird damit bezahlt, daß neue Ideen und Anregungen durch wechselnde oder neu in das Kollegium eintretende junge Lehrerinnen nicht mehr in die Schule gelangen. Ohne zusätzliche Impulse wird ein sich nicht mehr veränderndes Kollegium kaum gemeinsame Vorstellungen über Erziehung und Unterricht aktiv ausgestalten. Mehr als je zuvor werden in dieser Situation anregende pädagogische Diskussionen und Versuche, den Unterricht inhaltlich und in den Methoden weiterzuentwickeln, von Fortbildungsmaßnahmen abhängen.

Trotz sinkender Schülerzahlen und befriedigender Ausstattung der Schulen haben die Lehrer im Unterricht höhere Schwierigkeiten zu bewältigen. Die Heterogenität der Schüler jeder Klasse hinsichtlich Vorkenntnissen, Lernbereitschaft, Interessen und Lernstilen vergrößert sich gegenwärtig erheblich auf Grund der zunehmend praktizierten Regelverletzung, der seltener werdenden Überweisungen auf Sonderschulen und der Vergrößerung von Einzugsbereichen. Dazu kommt als besonderes städtisches Problem die Gruppe der Kinder mit defizienten Sprachkenntnissen und andersartigen Lerngewohnheiten (Gastarbeiterkinder), welche

der Grundschule gänzlich neuartige und schwer zu lösende Aufgaben stellt.

Die einzelnen Schulen wurden mit diesen Problemen in ganz unterschiedlicher Weise konfrontiert und müssen sie bewältigen, wobei die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel (wie Unterrichtsmaterial zur Binnendifferenzierung, Verfügungsstunden für besondere, schulspezifische Zwecke) in vielen Fällen unzureichend sind. Die Lehrerinnen werden mit ihren Problemen im Unterricht allein gelassen: Spätestens von der zweiten Dienstprüfung und ihrer Verbeamtung an erfahren sie weder Anerkennung noch Kritik, noch Hilfe in ihrer täglichen Unterrichtsarbeit. So ist es nicht überraschend, daß zwischen der neuen Grundschuldidaktik, die auf offenere und die Heterogenität der Schüler berücksichtigende Formen des gemeinsamen Lernens zielt, und der Unterrichtswirklichkeit eine große Kluft besteht. Zwar sind Klassenklima und Interaktionsstil warm und freundlich, doch ist frontal gesteuerter und stark verbalisierender Unterricht weiterhin die Regel, auch in Situationen, in denen es sehr nahe läge, eine andere Form des Unterrichts zu wählen. Viele Untersuchungen und eigene Beobachtungen lassen nicht Raum für die Hoffnung, eine Reduktion der Schülerzahl in den Klassen werde per se zu einer Veränderung des Unterrichtsstils führen. Kleine Klassen lassen die Nachteile frontalen Unterrichts nur weniger deutlich in Erscheinung treten. Wenn die Lehrerinnen nicht zugleich eine intensive, auf Individualisierung und gruppenteiliges Arbeiten im Unterricht abzielende Fortbildung betreiben, wird die Verkleinerung der Klassen lediglich zu einer vordergründigen Lösung des in der Praxis nach wie vor ungelösten Problems individualisierten Lernens führen. Förderstunden – vor allem mit kleinen Gruppen – geben den Lehrerinnen die Möglichkeit, sich um besonders unterstützungsbedürftige Kinder intensiver zu kümmern, aber es sind nur wenige Stunden, und sie liegen außerhalb des Unterrichts für alle. Das Instrumentarium der Lernhilfen wird durch diese zusätzlichen Stunden erweitert; Modell zur Bewältigung der Unterrichtsprobleme können sie nicht sein.

Immer schon hat es in der Schule Außenseiter und Problemkinder gegeben, doch stellt sich dieses Problem inzwischen mit neuer Schärfe. Die erwähnte Vergrößerung der Heterogenität der Klassen bei nach wie vor unzureichenden Maßnahmen individueller Betreuung führt notgedrungen dazu, daß die einzelnen Schüler mit ihren Schwierigkeiten sehr oft allein gelassen werden. Sie müssen die Aufmerksamkeit des Lehrers mit 25, 30 oder 35 Mitschülern teilen, ohne daß ihnen der Unterricht erlaubte, in sachbezogener Interaktion mit ihren Tischnachbarn auch emotionale und soziale Befriedigung zu finden. Es kommt hinzu, daß sich der Anteil der Kinder aus Familien, die mit inneren Schwierigkeiten zu kämpfen haben, ständig vergrößert und daß etwa die Hälfte aller Kinder Einzelkinder sind, die erst lernen müssen, sich in die Gruppe einzufügen, insbesondere wenn sie vorher keine der vorschulischen Einrichtungen besucht haben. Diese soziale Seite

des Schullebens, die auch den Lernerfolg beeinflußt, ist erkannt worden. Trotz mancher Bemühungen hat diese Entdeckung weder im Unterricht noch im außerunterrichtlichen Bereich bislang zu grundlegenden Veränderungen geführt.

Bei der Betreuung von «Problemkindern» bedarf es nach unserem Eindruck ebenfalls neuer Ideen und großer Anstrengungen. Es fällt schwer, den Erfolg der verschiedenen Bemühungen und Maßnahmen einzuschätzen, die auf die verschiedenen Problemgruppen angewendet werden. Offensichtlich hat aber jede Schule ihre Problemkinder – Legastheniker, Verhaltensgestörte, nicht integrierte Ausländer. In den Fällen, in denen es sich nur um wenige handelte, schienen sie manchmal gar nicht unwillkommen zu sein, weil man damit einen Anlaß hatte, Extrastunden und -stellen für die Schule zu fordern. Lag der Anteil der Problemkinder, die dem normalen Unterricht schwer folgen konnten, bei einem Drittel oder darüber, so bestand die Gefahr, daß die Schule keine zielgerichtete Arbeit mehr leisten konnte, sondern voll mit der Bewältigung von Krisen beschäftigt war. Diese Grenze ist im übrigen gewiß kein fester Wert, sie wird sich verschieben, je nachdem, welches Förderungspotential der Unterricht auch für die Problemkinder enthält.

Zu den wichtigsten Resultaten unserer Schulbegehungen gehört die Erfahrung der großen Unterschiede zwischen einzelnen Schulbezirken, vor allem aber zwischen einzelnen Schulen hinsichtlich der Probleme, mit denen sie konfrontiert sind. Will man den Schulen an den Stellen helfen, an denen sie Hilfe benötigen, muß man, so problematisch ein solches Vorgehen für Schulverwaltungen sein mag, vom «Gießkannenprinzip» Abstand nehmen und statt dessen eine gezielte, begründete Ungleichheit in den Ressourcen (Materialien, Lehrerstunden, Lehrerqualifikationen, frei verfügbare Gelder, Verfügungsstunden usw.) zwischen den Schulen herstellen.

Um so verfahren zu können, bedarf es zunächst eines Kriterienkatalogs, der die spezifischen Probleme der Schule zu identifizieren erlaubt, sowie eines Bündels möglicher Hilfsmaßnahmen, mit denen man zur Lösung des jeweiligen Problems beitragen kann. Unser Bericht hat auf einige dieser Punkte hingewiesen, bedürfte aber der Ergänzung insbesondere hinsichtlich der Maßnahmen, von denen man sich Abhilfe erhoffen kann.

Schulen, die auf Grund geschickter organisatorischer Vorsorge des Schulleiters oder auch nur auf Grund ihrer Größe oder ihres hohen Ausländeranteils über eine größere «Manövriermasse» verfügten, sei es finanzieller Art oder in bezug auf verfügbare Lehrerstunden, konnten sich im allgemeinen sowohl bei unerwarteten Engpässen als auch langfristig, etwa in der Betreuung von «Problemkindern», besser helfen als Schulen, die über wenig Spielraum verfügten. Es sollte jedoch nicht so sehr von der Geschicklichkeit des Schulleiters abhängen, ob es gelingt, die kleinen und mittleren Katastrophen des Schulalltags zu überwinden. Da die Sonderzuwendungen relativ

begrenzt sind (Unterschiede nach Bundesländern), besteht die Gefahr, daß sie beantragt werden, um sich überhaupt durchlaviieren zu können. Wenn die Schulverwaltung sowohl die kleineren Nöte als auch die gesamte Problemstruktur einer Schule bei ihrer Stunden- und Mittelzuweisung differenzierter und flexibler berücksichtigen könnten, wäre eher gewährleistet, daß nicht mehr ein guter Teil der zusätzlichen Hilfen in Vertretungsstunden und vorgeschriebenen Ermäßigungen gleichsam versickert.

Der naheliegende Gedanke, eine Art Lastenausgleich zwischen den Schulen vorzunehmen, ruft zunächst die Vorstellung der Verlagerung schwieriger Schüler an andere Schulen wach. Man braucht aber nicht erst an die kontroversen Erfahrungen mit dem «bussing system» in den USA zu erinnern, um die Schwierigkeiten des Unterfangens zu sehen. Es gibt dennoch Beispiele dafür, daß ganze Ausländerklassen von anderen Schulbezirken übernommen werden; sie scheinen oft ein Fremdkörper zu bleiben. Das grundsätzlich wünschenswerte Ziel, durch Richtzahlen eine Mindestgröße von Schulen zu gewährleisten, kann sich hier gegen pädagogische Intentionen richten. Uns scheint wichtig, die Probleme sich verkleinernder Schulen durch gezielte Hilfen und gegebenenfalls durch Veränderung der Richtzahlen aufzufangen und – außer in Extremsituationen – Schulschließungen und Schulleiterversetzungen zu vermeiden. Einer der Vorzüge unserer Grundschulen liegt gerade darin, daß sie Nachbarschaftsschulen sind. Schulschließungen stellen für viele Schüler, ihre Eltern und die Lehrerinnen eine außerordentliche Belastung dar.

«Lastenausgleich» trifft auch auf die Schwierigkeit, daß es kaum Formen und Traditionen der Kooperation zwischen den Schulen gibt. Der Schülerrückgang erschwert Kooperation zusätzlich, er verschärft sogar die Konkurrenz unter den Schulen um Einzugsbereiche, Schüler und Sonderprogramme. Die Tendenz der einzelnen Schulen, sich abzuschirmen, sich nicht in die Karten schauen zu lassen, wird verstärkt; Identifizieren von Problembeichen und gemeinsames Suchen nach den besten Lösungen werden erschwert. Auch aus diesem Grund sollten die Schulen von der Existenzbedrohung befreit und die Forderung erhoben werden, daß für jede ein situationsgemäßes Konzept entwickelt wird.

Ebenso ambivalent sind die Auswirkungen des Schülerrückgangs auf das Verhalten der Lehrer. Der Zwang, einzelne Lehrerinnen abgeben zu müssen, kann sowohl zu einer verstärkten Konkurrenz führen als auch zu einer verstärkten Zusammenarbeit des Kollegiums. Fast überall gibt es Ansätze, sich gegenseitig zu helfen, etwa durch Zusammenarbeit bei der Festlegung der Stoffverteilungspläne, sehr selten bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht. Auch das große Interesse, das unserem Besuch in den einzelnen Schulen und von Lehrerkollegien entgegengebracht wurde, machte deutlich, daß ein starkes Bedürfnis besteht, über die konkreten Probleme des Schulalltags zu reden, an Erfahrungen anderer zu partizipieren

und sich Meinungen zu bilden. Dieses Bedürfnis kann offenbar weder durch den Rektor, der nur mit Vorsicht und indirekt den Unterrichtsbereich seiner Lehrkräfte anzusprechen wagt, noch durch die Schulaufsichtsbeamten, die mit Verwaltungs- und Prüfungsaufgaben voll ausgelastet sind, noch durch die Informations- und Beratungsmöglichkeiten in den beiden Regionalen Pädagogischen Zentren Deutschlands gedeckt werden. Was zu fehlen scheint, sind «Schulberater», die ohne Prüfungs- und Aufsichtskompetenzen in die Schulen kommen und auf Grund ihres größeren Überblicks Schwachstellen identifizieren und Lösungs- und Verbesserungshinweise zu geben vermögen, aber auch über abrufbare und vorhandene Ressourcen und über neue Entwicklungen auf pädagogisch-didaktischem Gebiet informieren. Sie sollten interne Prozesse auslösen und unterstützen, damit die Schulen sich nicht – wie leider in den letzten Jahren allzu oft – mit Forderungen von außen konfrontiert sehen, die wohlüberlegt sein mögen, aber nicht ohne ausführliche Diskussion und Erprobung akzeptiert und erfüllt werden können.

Eine solche Agentur könnte neben den Anregungen zur Selbsthilfe auf didaktischem und sozialpädagogischem Gebiet helfen, den großen Fortbildungsbedarf zu konkretisieren und schulnah zu decken. Es steht zu erwarten, daß sich aus diesen Initiativen auch Ansätze für eine kooperative Unterrichtsgestaltung ergeben werden. Schließlich käme es auch darauf an, daß es der Grundschule gelingt, das ursprünglich große Interesse aller Eltern an dem, was in der Schule geschieht, zu erhalten und insbesondere jene Eltern an schulischen Entscheidungen und Aktivitäten zu beteiligen, die traditionell der Schule fern stehen. Ihr Interesse und Einfluß könnten dazu beitragen, dem «zeitlosen» Grundschulcurriculum mehr Lebensnähe und Aktualität zu verleihen und auch die nicht leistungsbezogenen Aspekte des Schulalltags stärker zu berücksichtigen.

Auch in dieser Beziehung empfinden viele Lehrerinnen ihre Ausbildung als unvollständig. Sie müssen sich selbst Formen des Umgangs mit Eltern mühsam erarbeiten, fühlen sich bedroht, wenn Eltern in den Unterricht kommen, weil sie nicht recht wissen, wie sie sie konstruktiv einbeziehen könnten, und sind vor allen Dingen überfordert angesichts der wachsenden sozialpädagogischen, ja sogar therapeutischen Aufgaben, die ihnen von den Eltern angesonnen werden und deren Wichtigkeit für die betroffenen Kinder sie klar erkennen.

Unter den vielen möglichen Maßnahmen, die als Reaktion auf den Schülerrückgang diskutiert und praktiziert werden, dürfte es sich nach unserer Einschätzung für die Grundschule am vorteilhaftesten auswirken, wenn alle frei werdenden personellen Ressourcen zunächst und in aller Entschiedenheit für eine intensive, vor allem unterrichtsmethodisch und sozialpädagogisch orientierte Fortbildung der jetzt tätigen Lehrerinnen genutzt würden. Denn ohne Hinzulernen und neue überzeugende Erfahrungen der Lehre-

rinnen wird – um nur zwei Beispiele zu nennen – weder die aus vielen Gründen an sich wünschenswerte Verkleinerung der Klassen zu einem wirkungsvolleren Unterricht führen, noch wird «soziales Lernen» die Schulwirklichkeit umgestalten.

Viele der von uns angesprochenen Probleme bedürfen der weiteren Klärung. Vorrangig scheint uns die Erarbeitung eines Modells zur intensiven, praxisgebundenen Lehrerfortbildung zu sein. Kaum weniger wichtig und dringlich dürften ferner Modellversuche zur schulischen Versorgung von Kindern mit geringen Deutschkenntnissen sein. Schließlich könnte sich ein Versuch mit Schulberatern als erfolgversprechend erweisen, wenn es gelingt, damit den Schulen aus ihrer «Betriebsblindheit» zu helfen, Anregungen für eigene pädagogische Überlegungen zu geben, Ressourcen in der eigenen Schule und an anderen Orten zu identifizieren und in den Kollegien, aber auch im Verbund der Schulen, ein Klima pädagogischer Kreativität zu schaffen. Die Schulen benötigen sicherlich nicht neue Heilslehren, sondern Hilfen, um die Fülle pädagogischer Ideen und unterrichtlicher Erfahrungen, die vorhanden sind, zu bearbeiten, sich anzueignen und entschieden zu verwirklichen.

Die beiden Empfehlungen, für die Lehrkräfte ein neues unterrichtsnahes Fortbildungsmodell zu entwickeln und die Schulen durch einen Schulberater besser vor Enge, Routine und falscher Anpassung zu schützen, bedeuten, die Stellung der Schule und der in ihr Tätigen im Geflecht der Institutionen zu verändern. Die an der Alltagsproblematik der Lehrerinnen orientierte Fortbildung soll den Lehr- und Lernerfahrungen von Schülern und Lehrerinnen mehr Gewicht gegenüber den «Forderungen von außen» geben. Sollte man nicht sogar verlangen, daß neue Lehrpläne oder Richtlinien nur dann verbindlich gemacht werden, wenn sie sich im Rahmen der Fortbildung als konstruktiv realisierbar erwiesen haben? Auch der Schulberater soll durch die Verbindungen, die er zwischen Schulen und Lehrerinnen herstellt, durch die Anregungen aus Modellversuchen und aus seiner Kenntnis der Entwicklungen in den unterrichtsrelevanten Disziplinen dazu beitragen, daß die Lehrerinnen nicht in der Isolation ihrer Schule und ihres Klassenzimmers «dequalifiziert» werden, sondern ihre Kenntnisse als Experten für Fragen der kindlichen Entwicklung, des Lernens und des Unterrichtens sowie für die Didaktik ihrer Fächer erweitern. Nur so können sie ihren Handlungsspielraum vergrößern, vor allem aber ihre Rolle als wichtigste Partner der Schulverwaltung und Bildungspolitik kompetent spielen.