

## Schulansichten - Beobachtungen aus einer Lerntherapeutischen Beratungsstelle

Hartmut Giest

Es werden Überlegungen zu Schule und Unterricht aus der Perspektive einer Lerntherapeutischen Beratungsstelle angestellt. Auf dem Hintergrund eines Rückblicks auf die Schule in der DDR und auf der Basis von Beobachtungen im Prozeß der Umstrukturierung der Schule in den neuen Bundesländern werden einige Konsequenzen für die weitere Entwicklung der Schule und des Unterrichts in Deutschland diskutiert.

Some reflections on school, learning, and instruction are described. The perspective of those reflections is that of an institution which deals with children's problems in learning and behavior in school and classroom. On the background of a historical review on GDR school and observations in the course of the transformation process of schools in the former GDR conclusions for further development of school and classroom praxis in Germany are discussed.

Ich möchte den vielen Krisen, in denen wir den Vorzug oder die Qual haben zu leben, keine weitere hinzufügen - es gibt genug. Dennoch ist es angebracht, von der Krise der Schule zu sprechen. Und das betrifft sowohl die Schule insgesamt als auch ihre einzelnen Stufen. Durch sie erfaßt werden Lehrer, Eltern und vor allem die Schüler selbst - unabhängig davon, ob es ihnen immer auch bewußt ist. Der Soziologe Ulrich Beck verweist in diesem Zusammenhang auf das gesellschaftliche Phänomen der Ratlosigkeit auf dem Hintergrund des Übergangs von der alten Industriemoderne zur Risikogesellschaft (vgl. Bastian 1994). Den Menschen ist die Sicherheit abhanden gekommen. Weder die Familie, noch die Gemeinde, der Stand, die Religion bieten Sicherheit. Aufgrund des raschen gesellschaftlichen Wandels erleben das die Menschen vor allem in Osteuropa und im Osten Deutschlands aktuell besonders krass.

Und wie immer, wird die Schule in diese Unsicherheit voll einbezogen. Wie ein Spiegel bildet sie die gesamtgesellschaftlichen Probleme ab, gegenwärtig allerdings mit der besonderen Note, daß allgemein Ratlosigkeit herrscht.

Vielleicht war es Ausdruck dieser Ratlosigkeit, daß die Akzeptanz der veränderten Schulstruktur unter der Bevölkerung der neuen Bundesländer seit 1991 mehr oder weniger stark abgenommen hat (vgl. Kanders, Rolff 1994). Vielleicht aber bot die gewesene Schulstruktur (unter der Voraussetzung ihrer rigorosen Entideologisierung) Vorzüge, die Schüler und Eltern, aber auch viele Lehrer durchaus zu schätzen wußten. Und offenbar waren sie nicht die einzigen, berücksichtigt man die Aussage Hildegard Hamm-Brüchers: „Die haben im Osten zwar ein ideologisiertes Schulsystem gehabt, aber im Prinzip ein richtiges“.

Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, daß die „neue“ Struktur, die mit den Gebrechen ihres altbundesdeutschen Abbildes angehumpelt kam, angesichts der Erwartungen, die an sie gestellt wurden, gewaltig in's Rutschen geriet. Das aber spürten vor allem die Eltern, die Kinder und nicht zuletzt die Lehrer. Verstärkt wurden die Probleme durch völlig ungewohnte gesellschaftliche Strukturen, Prozesse und Verhaltensmuster, die in der Endkonsequenz für reformpädagogische Bemühungen kontraproduktiv sind. Die Erwartungen der Eltern und z.T. ihrer Kinder an die Schule orientieren sich an ihrem Bild von der Gesellschaft, aber auch an konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen. Wenn die Arbeitsplätze und Lehrstellen rar werden, erhöht sich der Konkurrenzdruck auf dem Arbeits- und Lehrstellenmarkt, und dieser schlägt voll auf die Schule durch. Eltern sind von Ängsten geplagt, daß ihre Kinder nicht genügend lernen, Leistungen erbringen können, um diesem Konkurrenzdruck standzuhalten.

Die Folge davon ist wachsender Frust bei Kindern, Lehrern und Eltern. Jeder überfordert jeden und wird von jedem überfordert. Die Eltern verlangen mehr Leistungen und Engagement von den Lehrern und ihren Kindern, die Lehrer von den Kindern und ihren Eltern und die Kinder mehr „Leistung“ (Zuwendung, Liebe, Zeit) von Eltern und Lehrern. Und alle sind ratlos.

Ein besonderes Beispiel hierfür sind Unsicherheiten der Eltern und ihrer Kinder bei der Wahl der Schullaufbahn. Der Drang nach höchstmöglicher Schulausbildung - z.T. unabhängig von den Leistungsmöglichkeiten der Kinder und entgegen der Empfehlung der Schule - ist ungebrochen. Aber das Ganze hat seine Kehrseite: Wer den Sprung in die höhere Schullaufbahn nicht schafft, landet als „Rückläufer“ in der Real-, Gesamt- oder Hauptschule. Die an sich hervorragende und kinderfreundliche Idee der Gesamtschule droht zu verwässern, weil diese zum Auffangbecken aller Kinder wird, die weder die Realschulempfehlung noch die Empfehlung für das Gymnasium erhalten haben. Dem wird vonseiten der Gesamtschulen durch Auswahlmechanismen zwar gegengesteuert, aber das ändert erstens am Gesamttrend wenig, noch entspricht es dem pädagogischen Grundgedanken der Gesamtschule.

Vielleicht stimmt das alles so nicht generell. Wie dem auch sei, viele Lehrer, Eltern und auch Schüler teilen unsere Ansicht. Und wir alle können die geschilderten Beobachtungen nicht übersehen.

Besonders krass spiegelt sich das angesprochene Problem in folgender Antwort einer Realschullehrerin auf meine Frage wider, ob nicht pädagogisches Engagement, vor allem für Kinder, die ihr reales Leistungsvermögen nicht ausschöpfen, auch eine Aufgabe der „höheren“ Schulen wäre. Die Antwort war: „Was sollen wir machen? der Junge hatte seine Chance. Wenn er zu faul war, sie zu ergreifen, so ist das seine Sache, nicht die unsere. Außerdem bekommen wir ja die Kinder aus dem Gymnasium. Die machen es also auch so.“

Das Schulsystem legitimiert die Aussonderung. Der Wechsel von der Förderung, vom freundlichen Spiel der Kräfte in der Grundschule zum knallharten Leistungskampf in der „höheren“ Schule ist für manchen Schüler zu krass. Die an sich richtige Idee der Differenzierung, des unterschiedlichen Bildungsangebots, - den unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder entsprechend, mit dem Ziel, jedes Kind angemessen fördern zu können verkommt zu einem Aussonderungspragmatismus, der dem pädagogischen Anspruch nicht genügen kann. Das unbewußte „Denkschema“ ist einfach: Weil es unterschiedliche Schultypen gibt, muß es wohl auch Schüler geben, die in diesen beschult werden. Nicht die Schule ist für die Kinder da, sondern die Kinder für die Schule. Das jedoch ist weniger den Lehrern anzulasten, sondern ist ganz klarer Ausdruck eines unvollkommenen Schulsystems und der verfehlten Chance, aus dem in den neuen Bundesländern möglich gewordenen Neuanfang wirklich neu anzufangen, indem Bewahrenswertes bewahrt und Neues integriert wird, keinesfalls jedoch altbekannte Fehler wiederholt werden (vgl. Uhlig 1994).

Dies alles ist inzwischen allgemein bekannt und wird mit einem matten Achselzucken registriert: „Was sollten wir angesichts des Handlungszwanges und der Eigengesetzlichkeit der in Bewegung geratenen Gesellschaftsstrukturen anderes tun?“

Die Antwort auf diese recht hilflos gestellte Frage kann ich auch nicht geben. Aber ich möchte, auf dem Hintergrund einer Reflexion über die DDR-Schule, einige aktuelle Beobachtungen aus der lerntherapeutischen Praxis und der Lehrerfort- und -ausbildung, also aus der Draufsicht auf Schule und Unterricht, zum Anlaß nehmen, Schule, so wie sie ist, zu hinterfragen. Dies geschieht in der Hoffnung, daß es noch nicht zu spät ist, bei der Weiterentwicklung der Schule in der Bundesrepublik, nun aus nüchterner Distanz, auch Erfahrungen der DDR-Schule zu berücksichtigen, um endlich aus dem „didaktischen Pendel“ eine „didaktische Spirale“ der Höherentwicklung werden zu lassen. In meinen Reflexionen über die Schule in der DDR geht es mir nicht vordergründig um eine Gegenüberstellung zur Schule in den alten Bundesländern, sondern um die Kennzeichnung einiger Aspekte der

Erfahrungen von Eltern, Kindern und Lehrern, die sie mehr oder weniger akzentuiert u.a. auch im Zusammenhang mit unserer Beratungs- und Therapiearbeit äußerten.

Die knappen Anmerkungen zur Schule in den alten Bundesländern sollen auf eventuelle gemeinsame Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Schule in Deutschland hindeuten. Ich würde mir wünschen, daß dieser Aufsatz von dem einen oder anderen Leser zum Anlaß genommen wird, aus der Perspektive der alten Bundesländer Schulansichten beizusteuern, um einer konstruktiven Debatte über Weiterentwicklungen der Schule Auftrieb zu geben und dem oben erwähnten Trend zur Ratlosigkeit gegenzusteuern.

Einige Besonderheiten der Grundschulen in den neuen Bundesländern:

- Ausgangspositionen

Grundschule in Deutschland hat gemeinsame Ausgangspositionen, sie fußt auf reformpädagogischen Traditionen. Nach dem zweiten Weltkrieg erfolgte in Ost und West der Rückgriff auf die Auffassungen der Reformpädagogen. Die weitere Entwicklung ist zunächst durch die unterschiedlichen historischen Bedingungen geprägt. So lassen sich eindeutig angloamerikanische und sowjetische Einflüsse in West- und Ostdeutschland lokalisieren. Der technische Fortschritt führte zu einem Boom der Naturwissenschaften und zur Forderung nach Wissenschaftlichkeit der Bildung des gesamten Volkes in Ost und West. War dies im Osten mehr oder weniger direkter Ausdruck des Gesellschaftssystems und seiner herrschenden Ideologie (Anspruch „wissenschaftliche“ Weltanschauung), so löste im Westen vor allem der sogenannte „Sputnikschock“ diese Entwicklung aus. Die Grundschule oder Unterstufe, ob als Bestandteil eines „einheitlichen“ Bildungssystems im Osten oder als föderativ organisiertes Reservat für die Kultivierung reformpädagogischer Traditionen und Rettung der Errungenschaften der Weimarer Republik (u.a. gemeinsame Erziehung und Bildung aller Kinder des Volkes in den Klassen 1 bis 4) im Westen konnte sich zum Glück nie von den Muttermalen der Reformpädagogik befreien. Immer spielte das Kind hier eine wichtige Rolle, während in der Mittel- und Oberstufe bzw. in der Sekundarstufe 1 und 2 (hier jedoch unterschiedlich in den einzelnen Schultypen ausgeprägt) den Wissenschaften bzw. der Sache der Vorzug gegeben wurde. Da offenbar das Kind, wie generell der Mensch, eine geringere Rolle als die Sachen spielten - z.B. das Geld oder die Notwendigkeiten der ökonomisch-gesellschaftlichen Entwicklung (der sozialistische Ersatz des Regulationsmomentes Geld) - wurde in Ost und West und wird im vereinten Deutschland fachliche Bildung stärker gewichtet und besser bezahlt als „Menschenbildung“, das Fach rangiert vor der Pädagogik.

- Traditionen

40 Jahre Tradition in einer ambivalenten Pädagogik in der DDR stehen ebenso 40 Jahren Ambivalenz in der BRD gegenüber. Während auf der bundesdeutschen Seite jedoch die Ambivalenz zwischen Anspruch der Grundschule einerseits und der Realität der Sekundarstufen und der Gesellschaft andererseits zu verzeichnen ist, ging in der DDR diese Ambivalenz tiefer. Sie war Ausdruck des Gegensatzes zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Gesellschaft schlechthin. Der Anspruch (im Mittelpunkt der Gesellschaft steht der Mensch) gestattete es vor allem den Unterstufenlehrern (in den 50er Jahren mehr, dann weniger und in den späten 80er Jahren wieder mehr), die Bedürfnisse des Kindes wenigstens teilweise im Unterricht zu berücksichtigen. Im übrigen gab es Mitte der 80er Jahre auch Beispiele für Bemühungen um Integration von Behinderten, allerdings - entgegen sonstigen Gepflogenheiten - ohne Ideologisierung aus dem Anspruch heraus, optimale Bedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (aus damaliger historisch-konkreter Sicht) zu gewährleisten. Daß sich diese, sicher vereinzelt, Bemühungen auf Kinder mit körperlichen Behinderungen beschränkten, hatte aus meiner Sicht keine tieferen ideologischen, sondern simple ökonomische Gründe. Es war allzumal billiger, Sonderschulen zu bauen, als

flächendeckend Schulen (aber nicht nur Schulen, sondern auch öffentliche Gebäude) behindertengerecht umzubauen bzw. zu bauen. Unter den damaligen Bedingungen waren personell (latenter Arbeitskräftemangel) keine Möglichkeiten gegeben, über die Einstellung zusätzlicher Kräfte eine wohnortnahe Beschulung und entwicklungsfördernde Integration von behinderten und nichtbehinderten Kindern zu realisieren.

Nicht verschwiegen werden soll jedoch, daß „optimale Entwicklung der Persönlichkeit“ nicht nur anthropologisch definiert war und sich aus individuellen Entwicklungszusammenhängen (optimale Entwicklung dieses oder jenes Kindes) ergab, sondern sie hatte eine ideologische (optimal war die Entwicklung nur dann, wenn sie in Richtung auf ein „klassenmäßiges“ Verhalten, auf das Umsetzen der staatstragenden Ideologie verlief) und eine gesellschaftliche Dimension (Grenzziehungen aus organisatorischen, finanziellen und politischen Rahmenbedingungen heraus). Beispielsweise ist heute in Deutschland wenig bekannt, daß Kindern der sogenannten „Intelligenz“ oder der „Angestellten“ geringere Möglichkeiten zum Hochschulbesuch (Zugang zu EOS und Studium) eingeräumt wurden als sogenannten „Arbeiterkindern“. Der Zynismus dieser Regelung bestand offenbar darin, unter der Losung „Förderung von Arbeiterkindern“ zu sichern, daß die Führungskaste im realen Sozialismus für ihre Kinder bessere Aufstiegschancen und damit eine aus eigenen Reihen erfolgte Rekrutierung des Nachwuchses sichern wollte. „Arbeiterkinder“ waren auch alle Kinder von Parteikadern und Kinder von Angehörigen bewaffneter Kräfte. Kinder der wirklichen Arbeiter hatten da weniger Chancen, aber die Statistik stimmte, und der Machterhalt war gesichert, - was wollte man mehr.

Diese Ambivalenz bedeutete neben ideologischer Starrheit aber auch Raum für pädagogische Initiative, für die liebevolle Arbeit mit den Kindern - und das nicht nur im Sinne eines Drills oder einseitigen Kollektivismus. Diese kindorientierte Arbeit, staatlich gewollt und gefördert (Förderung, Unterstützung, enge Zusammenarbeit mit den Elternhäusern), kam in der Regel den Kindern und ihren Eltern zugute. Dem Lehrer war (als Vertreter des Staates, wie auch jetzt) Macht gegeben - mehr Macht als jetzt. Diese Macht konnte er im Sinne der Kinder und ihrer Familien oder auch gegen diese gebrauchen. Beides ist geschehen. Bewußter Machtmißbrauch war jedoch, nach meinen Erfahrungen, eher die Ausnahme.

- Dominanz der Kognition gegenüber der Emotion

Die Schule in der DDR wird zu recht wegen ihrer einseitigen Betonung des Rationalen, der kognitiven Momente kritisiert. Dies wurde aus der staatstragenden Ideologie abgeleitet. Ein wesentliches Bildungs- und Erziehungsziel war es schließlich, die Kinder mit der „wissenschaftlichen Weltanschauung“ vertraut zu machen. Der Anspruch der Wissenschaftlichkeit ist an sich nicht zu kritisieren, doch fragt sich, ob nicht im Namen der Wissenschaft ideologische Aussagen zu Wahrheiten hochstilisiert wurden, die nur Ausdruck des Glaubens waren (vgl. Giest 1989, 1991, Giest et.al. 1991). Und noch eines ist wichtig. Wenn nach der Wende die Bedeutung der Ästhetik, der Gefühle und Empfindungen im Bildungsgeschehen betont wurde, dann mit Recht. Emotionen hatten in der DDR-Schule keinen Eigenwert. Sie waren erwünscht an den Stellen, an denen sie das Rationale unterstützen konnten. Insofern wurden sie mitunter dazu mißbraucht, den Geist gefügig zu machen. Und das immer dann, wenn Widersprüche zwischen den eigenen individuellen Bedürfnissen und den staatlichen oder ideologischen Interessen und Grundsätzen auftraten (Reisefreiheit, Verwandtenbesuche, Beschäftigung mit der westlichen Kultur).

Die Kultivierung der In-Welt (sich des Ich's, seiner unverwechselbaren Individualität, seinen individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen an das Leben bewußtzuwerden und anzustreben, diese - evtl. auch im Dissens mit „gesellschaftlichen Interessen“, gegen den Strom - durchzusetzen) hatte keinen Eigenwert im Zielkatalog pädagogischer Aufgaben. Neben den

fehlenden soziologischen Momenten war auch das Ich und der Umgang mit dem Ich kein Thema in der DDR-Schule (vgl. u.a. Teml 1991).

- **Ausbildung**

Die Lehrer in der DDR hatten eine solide, auf die Bedürfnisse und Besonderheiten der „Stufe“ bezogene Ausbildung mit hohen pädagogischen, didaktischen und pädagogisch-psychologischen Anteilen. Was allerdings etwas zu kurz kam, war die soziologische Ausbildung. Aber auch hier kann man den Zusammenhang mit dem ideologischen Grundmuster der DDR-Gesellschaft erkennen. Kollektive Erziehung (das meint Erziehung zur Kollektivfähigkeit), bedeutete vor allem, Erziehung zur Unterordnung eigener unter die „gesellschaftlichen“ Interessen, zur Disziplin und Anpassung. Sie war gepaart mit einem mehr oder weniger autoritären Führungsstil des Lehrers. An der führenden Rolle des Lehrers ließ kein ernstzunehmender Didaktiker rütteln, und jedes Bemühen um die Befähigung der Kinder zur Eigenregulation, das kritische Hinterfragen der Führungsrolle des Lehrers, ja das In-Frage-Stellen dieser Position wurde als Rütteln an den Grundfesten sozialistischer Pädagogik gedeutet und entschieden bekämpft.

Auch individualpsychologische Momente, wie das Sich-Selbst-Finden der Kinder, Entspannungsübungen, die Entfaltung des Seelenlebens wurde nicht gelehrt und spielte bis in die 80er Jahre hinein kaum eine Rolle in der Forschung und Ausbildung (vgl. Kahl et.al. 1989).

Mit dieser Ausbildung und Erfahrung im Schulalltag wurde die Lehrerschaft abrupt mit den „neuen“ Schulstrukturen, neuen pädagogischen Ansätzen, Ideen, Methoden und einer unübersichtlichen, z.T. an einseitigen Konzepten orientierten, Medienflut überhäuft.

### 3 Phasen der Nachwende

Gestützt auf Wahrnehmungen in einer Reihe von Fortbildungsveranstaltungen, Diskussionen und Foren in den letzten vier Jahren und auf dem Hintergrund der engen Zusammenarbeit mit einigen Schulen (vor allem im Ostteil Berlins) im Zusammenhang mit Diagnostik und Therapie von Lernschwierigkeiten, meinen wir, drei Phasen der Nachwende beobachtet zu haben.

- **Euphorie**

In den Jahren 1990/91 entstanden überall in den neuen Bundesländern pädagogische Initiativen, die bemüht waren, Innovation in den Schulen durchzusetzen. Es schien vieles möglich, und es wurde auch vieles versucht. Aber auch diese Phase war durch Ambivalenz gekennzeichnet. In der ersten Euphorie, der rigorosen Abrechnung mit dem Alten, wurde das, was war, total verworfen, oder aber man beharrte bockig darauf. Besonders deutlich wurde dies am Umgang mit der neuen, bunten Medienflut im Unterricht: Die im Westen in 40 Jahren gewachsenen Erfahrungen im Umgang mit diesen bunten Medien fehlten hier. Eine solide wissenschaftliche Ausbildung, die befähigte, diese Medien auf ihren konzeptionellen Gehalt hin zu untersuchen, fehlte auch. Kurz - es bestand ein Defizit an Kompetenz im Umgang mit dem Neuen, Unbekannten, und es gab keine Orientierungsgrundlagen. Verlage gaben sich die Klinken der Schulen in die Hand. Die Auswahl der Medien erfolgte übereilt, z.T fehlten ganze Klassensätze an Literatur, alte Materialien und Gerätschaften wurden jedoch vielfach vernichtet. Daß es im übrigen auch entsprechend ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen aus den alten Bundesländern nicht ganz leicht fällt, sich im Medienschwung zurechtzufinden, darauf verweisen spezielle Untersuchungen (Rauch & Tomaschewski 1986, Rauch 1991).

- **Depression**

Mit der Umstrukturierung der Schulen zog die Unsicherheit in die Schulhäuser. Depression unter den Lehrern machte sich breit (bedingt durch den Werte- und Strukturwandel, Angst vor Kündigung und Überprüfung, Angst vor neuem Dirigismus und Bürokratie). Eventuell ist auch diese Unsicherheit (bei Direktoren, die nur kommissarisch eingesetzt wurden und Angst vor unpopulären Maßnahmen hatten, bei Lehrern, die Angst hatten, durch Eltern als „Altlasten“ diffamiert zu werden, wenn sie ihnen und ihren Sprößlingen „zu nahe träten“ usw.) eine Bedingung für das Gewaltproblem an den Schulen im Osten Deutschlands. Es gelang an vielen Schulen nicht, Macht durch Autorität zu ersetzen. Andererseits wurden durch die Umstrukturierung sowohl Lehrer als auch Schüler aus gewachsenen sozialen Strukturen gerissen, die sich nicht in dieser Rasanz neu entwickeln konnten (Schulgemeinschaft - Lehrerkollegien, Schüलगemeinschaft, Schulklima, Schultraditionen).

- Konsolidierung aber auch Rückzug

Gegenwärtig beobachten wir eine gewisse Konsolidierung, die durch das selbstbewusste Innovieren von Schule und Unterricht bei einem (kleinen?) Teil der Lehrer gekennzeichnet ist. Andererseits ist auch ein verstärkter Rückzug auf „bewährte“ Positionen („Das haben wir schon immer so gemacht“) zu beobachten. Hinzu kommt eine vielfach wahrzunehmende Isolation der Lehrer, die schon eh und je nicht als besonders kooperativ bekannt waren. Der Rückzug in die eigene Klasse, das Bemühen, mit allen Problemen allein fertig zu werden, sie evtl. auch nicht öffentlich werden zu lassen, verstärkt gerade bei der zuletzt genannten Gruppe von Lehrern eine resignative Haltung gegenüber den Möglichkeiten der Pädagogik, der Wirksamkeit ihres pädagogischen Handelns.

Vor allem in den letzten zwei Jahren wurden eine Reihe von Trends von uns beobachtet, die nach unseren Wahrnehmungen mehr oder weniger direkt mit der wendebedingten Umstrukturierung der Schule in engem Zusammenhang stehen. Diese sind:

- Unsicherheiten in der Lese-Lehr- und Lernmethode und Methodik des Anfangsrechnenunterrichts im Spannungsfeld zwischen lehrer- und schülerzentriertem Unterricht. In den Auswirkungen sind vorrangig jene Kinder betroffen, die Schwierigkeiten beim Lernen haben und intensiv gefördert werden müssen, die mehr direkter Förderung bedürfen.
- Einseitige und „ideologische“ Interpretation der reformpädagogischen Ansätze nicht nur durch Lehrer.

Diese werden z.T. auf ihren äußeren Rahmen reduziert, ohne die Gedankenwelt der Reformpädagogik tief aufzunehmen. Beispiele sind der inflationäre Gebrauch des Projektbegriffs (vgl. etwa Emer et. al. 1991), das unreflektierte Abgehen von der Benotung in der Eingangsstufe - es wird einfach auf Zensuren verzichtet, ohne dafür eine auf hoher Qualität der Diagnostik beruhende verbale Einschätzung einzuführen. Ergebnis ist, daß Leistungsdefizite bei Kindern längere Zeit unbemerkt bleiben und erst in der zweiten Klasse, bzw. dann, wenn die Zensurierung einsetzt, die „Alarmglocke schellt“. Formal und z.T. resignierend werden neu an die Schule gestellte Anforderungen mit dem Resultat erfüllt, daß Besonderheiten der Eingangsstufe nicht ausreichend Beachtung finden, daß Forderung und Förderung in ihren Wirkungen zurückgehen, daß Momente eines „Spielbetriebes Grundschule“ in den Klassen 1 bis 4 bei gleichzeitiger rigoroser Aussonderung und Selektion (ohne adäquate Förderung) in den Klassen 5 und 6 und vor allem, wie oben ausgeführt, in der Sekundarstufe 1 wahrzunehmen sind (vgl. Heyer 1993).

- Rückgang der Quantität und Qualität der Elternarbeit und gleichzeitig „Verbürokratisierung“ der Schule.

Statt des persönlichen Gesprächs wird nicht selten ein Formular bemüht. Der Drang nach rechtlicher Absicherung erhöht sich gleichzeitig mit dem Anstieg der juristisch bzw. verwaltungsrechtlich zur Verfügung stehenden Mittel auf Seiten der Eltern. Leider ist mit dieser wünschens- und begrüßenswerten Rechtssicherheit - eine zunehmende Entfremdung der Personen verbunden. Zwischen Eltern und Schule (Lehrer, Erzieher, Direktor) rücken die Rechtsvorschriften. Diese sind dann kein Mittel, um Zusammenleben zu regeln, sondern bestimmen das Zusammenleben.

Die Akteure büßen ihre Subjektrolle ein. Zum Teil werden Aufgaben, die nicht mehr zur Pflicht gemacht werden (Elternbesuche und Elternarbeit, individuelle Zuwendung zum Kind, innovatives Überprüfen des eigenen Arbeitsstils) auch nicht mehr ernstgenommen. Das ist alles sehr unterschiedlich, aber ein Trend ist hier nicht zu übersehen - zumindest nicht aus der Sicht der Eltern, die unsere Beratungsstelle aufsuchten.

- Rückgang der Qualität und Quantität des Schullebens, des gemeinsamen Tuns von Kindern und Lehrern, des Lebens in einer Schulgemeinschaft, Rückgang an Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, und Zunahme eines abstrakten Freiheits- und Rechtsbegriffs. Wenn Lehrer aktuell über ihre geringen Einflußmöglichkeiten auf die Erziehung der Kinder klagen, die Erziehung gar als ausschließliche Aufgabe der Eltern sehen, dann evtl. - bewußt oder unbewußt - aus der Perspektive verlorener Macht heraus. Macht ist jedoch, wie oben schon angedeutet, nicht mit Autorität gleichzusetzen. Autorität muß erarbeitet werden, Macht wird verliehen. Oerter & Montada (1987) berichten über den Zusammenhang zwischen Erziehungsstil der Eltern und Ausprägung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften bei ihren Kindern. In einer Rangreihe, geordnet nach den Merkmalen Kontrolle vs. Autonomie und Liebe, Zuwendung vs. Feindseligkeit, unterscheiden sie den autoritären, autoritativen und permissiven Erziehungsstil. Die günstigste Entwicklungsbedingung stellt der autoritative Stil dar (klare Regeln und Anforderungen an das Kind, Ermunterung des Selbständigkeitsstrebens und warmherziger, liebevoller Umgang). Dieser Zusammenhang dürfte auch für die pädagogische Tätigkeit des Lehrers von einiger Bedeutung sein. Leider fanden und finden auch jetzt psychologische Erkenntnisse kaum Eingang in pädagogisches Denken und Handeln (Flor et.al. 1992, Sieber 1994).

Die demokratische Form des Umgangs in der Schule hat unter der Bedingung des Wegfalls der Macht des Lehrers zunächst ein Vakuum entstehen lassen, in das kein „machtorientierter“ Pädagoge einzudringen wagte oder konnte. Wer aber nur in Machtstrukturen denkt, wird die Verstärkung des Mitspracherechts der Eltern und der Kinder als Kontrolle und Beschneidung seiner Rechte empfinden. Vielleicht ist dies auch ein Grund für die Zunahme der Gewalt an den Schulen: Das Regulativ Fremdbestimmung (über die rigide Ausübung der Machtfunktion durch den Lehrer) ist einer verantwortungslosen Eigenregulation (permissiver Erziehungsstil) gewichen, bei der man in einigen wenigen; insgesamt aber zu vielen Fällen, nicht mehr von Regulation sprechen kann. Immer häufiger sind Verhaltensweisen bei den Kindern zu beobachten, die man im weitesten Sinne als Vandalismus und grenzenlose Brutalität kennzeichnen muß. Da wird ohne Grenzempfinden der (schwächere) Mitschüler im wahrsten Sinne des Wortes krankenhauserreif geschlagen und getreten, da wird überfallen und gestohlen, gezündelt und erpreßt. Und die Kinder, die das tun, werden immer jünger. Es greift aber sicherlich zu kurz, diese Verhaltensweisen ausschließlich dem gesellschaftlichen Wandel, der mangelnden Erziehung durch das Elternhaus (Zukunftsangst, Arbeitslosigkeit bei den Eltern) oder auf den Einfluß der Medien zurückzuführen. Freiheit ist stets an Verantwortung gebunden. Verantwortung zu tragen, muß jedoch gelernt werden. Aus der gesellschaftlichen Umwelt (Alltag, Elternhaus) allein können diese Lernprozesse jedoch nicht erwachsen. Dem steht massenhaftes Erleben genau des Gegenteils entgegen. Hier ist der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule direkt angesprochen (vgl. Portmann 1993).

Zu wenig wird beispielsweise der Freizeitbereich genutzt, mit den Kindern gemeinsame Erlebnisse zu haben. Insofern waren die staatlich verordneten, in der Regel vom Klassenlehrer durchzuführenden Pioniernachmittage (sieht man von den wenigen ideologisch dominierten Veranstaltungen einmal ab), Arbeitsgemeinschaften und Klassenfahrten u.a. in dieser Hinsicht pädagogisch sehr wertvoll. Sicher, niemand hindert einen Lehrer, solche Aktivitäten auch heute noch anzubieten. Aber es geschieht oft genug nicht. In der Grundschule sind viele Lehrerinnen und Lehrer, aus welchen Gründen auch immer, gleich nach dem Unterricht nicht mehr anzutreffen. - Beispielsweise war es mir nicht möglich, mit Lehrern einen Nachmittagstermin zu vereinbaren. Es scheint so, als ob sie sich selbst nicht in der Schule wohlfühlten. Ein gemeinsamer Ort des Zusammenlebens, des Miteinanderlebens von Schülern und Lehrern sieht doch anders aus.

Aber vielleicht hängt auch diese Haltung mit der oben geschilderten Resignation zusammen. (Beispielsweise berichten Studenten vermehrt über ablehnende Haltungen der Lehrer dem Nachwuchs gegenüber. Dies geschieht, weil die als Unterstufenlehrer ausgebildeten Pädagogen die Konkurrenz der als Grundschullehrer ausgebildeten Absolventen der Universität fürchten. Immer noch fehlt die Anerkennung der Gleichwertigkeit der Abschlüsse und eine gerechte Besoldungsregelung für ehemalige UnterstufenlehrerInnen.)

- Rückgang des Fördergedankens und Anstieg der Idee zur Aussonderung nach Klasse 6

Als Nebeneffekt einer Erweiterung des institutionellen Förderangebots (Teilungs- und Förderstunden, Schulpsychologische Beratungsstellen mit Schulpsychologen und Therapeuten, Förderklassen, Förderausschuß u.a.), der allen Beratungseinrichtungen nur zu gut bekannt ist, tritt eine Bedarfserweiterung ein. Diese institutionalisierten Einrichtungen produzieren gewissermaßen und ungewollt den ständig wachsenden Bedarf. Denn, so die sicher auch unbewußte Denkweise, wozu sind die Einrichtungen denn da als dazu, alle entsprechenden Probleme zu lösen. Ich will an dieser Stelle keineswegs die gewachsenen Schwierigkeiten der Schulen klein oder schön reden, aber mitunter kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß Probleme mit Kindern von der Schule wegdelegiert werden, die nur hier gelöst werden können. Dazu bedarf es natürlich der diagnostischen und pädagogisch-psychologischen bzw. didaktischen Kompetenz des Lehrers oder auch nur des tieferen Vertrautseins mit Ursachen und Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten und von Lernschwierigkeiten.

- Zunahme der Beliebigkeit der Unterrichtsziele, Inhalte und Formen der Unterrichtsgestaltung zu (vgl. Beck 1993).

Der richtige Trend zur Rücknahme an Lehrplanvorgaben (der Berliner Vorläufige Rahmenplan spiegelt diesen aktuell sicher noch nicht wider) läßt bei vielen Lehrern ein Vakuum entstehen. Damit geht einher, daß die Beliebigkeit dessen, was im Unterricht veranstaltet wird, zunimmt. Die gewonnene Freiheit, ohne den Dirigismus der Lehrpläne unterrichten zu können, muß durch (bewußte, wissende) Verantwortung und Kompetenz ergänzt werden, damit der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule realisierbar wird. Diese wiederum bedürfen zu ihrer Kultivierung Zeit, Kraft, Kooperation und permanente Fort- und Weiterbildung auf hohem Niveau. Angesichts der aktuellen Bedingungen in den Schulen („schwieriger“ werdende Kinder, größere Klassenfrequenzen, höhere Stundenzahlen für Lehrer, Geringschätzung des Qualifikationsbedarfs der GrundschullehrerInnen - vgl. die vom Wissenschaftsrat im Januar 1993 verabschiedeten 10 Thesen zur Hochschulpolitik und die Aussagen der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zum gleichen Thema) scheinen sich diese Forderungen jedoch nur schwer realisieren zu lassen.

- Rücknahme expliziter Förderung im Rahmen direkter Methoden zugunsten nondirektiver Methoden, mit dem Effekt, daß lernschwache Kinder benachteiligt werden (Bennett 1977, Simons 1992, Lehtinen 1992, Giest im Druck). Ziechmann (1979) betont beispielsweise die

Notwendigkeit des therapeutischen Eingriffs der Lehrer, falls trotz aller Bemühungen und Angebote im nondirektiven (bzw. schülerorientierten, informellen) Unterricht sich kein Lerneffekt einstellen will. Dazu bedarf es einerseits der diagnostischen und andererseits der therapeutischen Kompetenz des Lehrers, auf die er angesichts der Ausbildungsbedingungen nicht vorbereitet ist und für die er aufgrund der Zeitnot dieser Berufsgruppe ohnehin keinen zeitlichen Rahmen findet.

Ich möchte dies an einem Beispiel demonstrieren, welches die Problemsituation erhellen soll. Deutsch und Mathematik hatten in den Stundentafeln der DDR-Schule einen sehr breiten Raum. Das Übungsangebot, die Systematik des Lehrgangs bewirkten auch höhere Ergebnisse beim Lesen- und Schreibenlernen sowie in der Mathematik, wenngleich sich dies in den wenigen dazu durchgeführten empirischen Untersuchungen nicht immer statistisch relevant nachweisen ließ.

May und Balhorn (1991) berichten in ihrer Hamburger Studie zur Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit über deutliche Unterschiede zwischen ehemals Ost und West (zum Vergleich zur Hamburger Stichprobe wurden Kinder aus drei Großstädten der DDR herangezogen) - vgl. Tabelle 1.

| (in %)                     |    | HAMBURG   |           |           |           | DDR |           |           |             |
|----------------------------|----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|-----------|-----------|-------------|
| Klassen                    |    | 1         | 2         | 3         | 4         | 1   | 2         | 3         | 4           |
| sichere Schreiber          | 25 | 25        | 25        | 25        |           | 35  | 49        | 51        | 61          |
| gute Schreiber             |    | 25        | 25        | 25        | 25        |     | 36        | 34        | 37          |
| <b>Summe</b>               |    | <b>50</b> | <b>50</b> | <b>50</b> | <b>50</b> |     | <b>71</b> | <b>83</b> | <b>88</b>   |
| unsichere Schreiber        |    | 25        | 25        | 25        | 25        |     | 21        | 13        | 11          |
| sehr unsichere Schreiber   |    | 20        | 20        | 20        | 20        |     | 7         | 4         | 1           |
| extrem unsichere Schreiber |    | 5         | 5         | 5         | 5         |     | 1,5       | 0         | 0,5         |
| <b>Summe</b>               |    | <b>50</b> | <b>50</b> | <b>50</b> | <b>50</b> |     | <b>29</b> | <b>17</b> | <b>12,5</b> |

Tab. 1: Entwicklung der Schreibfähigkeit (1.-4. Klassen)

Bei der Hamburger Population wurde eine Punktbewertung so angelegt, daß die oben vorfindbare Verteilung zustande kam. Dann wurde auf dieser Basis der Vergleich durchgeführt, indem die Leistungen der DDR-Stichprobe mit der gleichen Punktbewertung gemessen wurde. Deutlich wird, daß im Vergleich zur Hamburger Stichprobe in den DDR-Schulen ein Aufwärtstrend bei den guten Leistungen und ein entgegengesetzter Trend bei den weniger guten Leistungen zu verzeichnen ist. Besonders bedeutsam, und aus meiner Perspektive vor Ort nunmehr auch deutlich zu beobachten, ist der Wert der 5 extrem

unsicheren Schreiber (Lese-Rechtschreib-Schwäche ist zu vermuten) in den Hamburger Schulen. Dieser Wert bleibt über die vier Schuljahre konstant. Dagegen nimmt der ohnehin schon geringere Wert bei der DDR Stichprobe ab. Die Lese-Rechtschreib-Schwäche kann im Rahmen des schulischen Unterrichts abgebaut werden. Ich spreche hier nicht von der klassischen Legasthenie, sondern von den vielen Grenzfällen, bei denen die Unterscheidung zwischen kognitiver LRS und Legasthenie (Grissemann 1974<sup>3</sup>) nicht gelingen will, weil beispielsweise eine allgemeine Lernschwäche, jedoch noch nicht eine Lernbehinderung vorliegt. Diese Kinder haben einen erhöhten Übungsbedarf, sie brauchen mehr Zeit zum Üben und/oder effektive Lernstrategien. Das Lernen fliegt ihnen nicht zu. Im Gegensatz zum Schüler in der Leistungsspitze und im Mittelfeld entwickeln sich hier Lernstrategien nicht spontan, oder diese sind wenig effektiv.

Vergleicht man diese Daten mit Untersuchungen der Legasthenieforschung (vgl. Meyer 1977), so fällt folgendes auf:

Von 6371 im Jahr 1976 mit dem DRT-2 untersuchten Kindern erreichen ca. 23% Leistungen im Prozentband unter 25%. Bei 11 % der Kinder des untersuchten Jahrgangs konnte eine Legasthenie schweren Grades festgestellt werden. Damit decken sich die Ergebnisse dieser und der Hamburger Untersuchung recht gut (25% der Schüler in der Hamburger Studie sind sehr oder extrem unsichere Schreiber).

Ich will nicht die vehemente Kritik an der Untersuchung durch die Autoren der zu anderen Aussagen gekommenen Bremer Studie verschweigen (Brügelmann et.al. 1992, Flor et.al. 1992). Die Daten der Hamburger, wie im übrigen auch jene der Bremer Studie, lassen sich schwer einer genaueren Prüfung unterziehen. Zumindest die Hamburger Daten scheinen jedoch von einigem Wahrheitswert zu sein, setzt man die aktuell zu machenden Erfahrungen in den neuen Bundesländern und im Ostteil von Berlin damit in Beziehung.

Ein Vergleich der Stundentafeln (Berlin-Ost vor und nach 1990) ergibt folgendes Bild (vgl. Tabelle 2):

| Klasse     |                          | 1     | 2  | 3  | 4  |
|------------|--------------------------|-------|----|----|----|
| Deutsch    | 1990                     | 11/10 | 12 | 14 | 14 |
|            | 1994 (integ. Unterricht) |       | 6  | 7  | 7  |
|            | 1990                     | 5     | 6  | 6  | 6  |
| Mathematik | 1994                     | 5     | 5  | 5  | 5  |

**Tab. 2: Stundentafelvergleich Berlin-Ost**

Der Grundgedanke, mehr Ausgewogenheit in der Bildung zu erreichen und die Bedeutung der ästhetischen Bildung und des Sports gegenüber der Wissensaneignung anzuheben, ist sicherlich richtig. Der Weg, der beschritten wurde, ist jedoch falsch. Lehrer beklagen, für systematisches Üben keine richtige Zeit mehr zu besitzen. Nun klagen Lehrer ja unentwegt über Zeitnot, hier jedoch läßt sich diese Zeitnot anhand der Stundentafel objektivieren. Wer vor allem unter dem fehlenden Übungsangebot, unter der fehlenden Zeit leidet, sind die Kinder mit weniger guten Leistungen und deren Eltern, wenn sie denn engagiert sind und das schulische Lernen ihrer Kinder unterstützen wollen. Deshalb beobachten wir in den Schulen

jetzt einen Trend (die Schulpsychologischen Beratungsstellen können ein Klage lied davon singen), der genau in Richtung auf die Ergebnisse der Hamburger Studie geht. Eine erneut durchzuführende vergleichende Untersuchung wäre sehr interessant. Nach unseren Beobachtungen (Anmeldungen von Kindern mit Problemen beim Lesen, Schreiben und Rechnen in der Lerntherapeutischen Beratungsstelle und bei verschiedenen psycho-sozialen Diensten im Stadtbezirk) würde nun mindestens ein Bild der Ausgeglichenheit der Leistungen in Ost und West zu vermuten sein, wenn nicht ein Trend zu besseren Leistungen in den alten Bundesländern. 1991 konnten Flor et.al (a.a.O.) noch von einer signifikanten Überlegenheit der Leistungen (Gesamtwert im Allgemeinen Schulleistungstest AST-4 - Fippinger 1992) einer Zufallsstichprobe (nicht repräsentativ) von Kindern 4. Klassen in den neuen Bundesländern gegenüber der Stichprobe aus den alten Bundesländern berichten.

Es gibt nach meiner Auffassung nur zwei Alternativen, um dieses Problem zu lösen: a) die Erhöhung der Effektivität der Lern- und Lehrprozesse und die gezielte (auch direkte) Förderung der Kinder, die eine solche Förderung brauchen<sup>1</sup> und/oder b) das fächerübergreifende Unterrichten, in dessen Rahmen die Kulturtechniken sinnvoll angewendet werden können, aus praktischen Aufgaben heraus für die Kinder an personaler Bedeutung gewinnen. Schreiben kann man nur durch Schreiben lernen, Lesen und Rechnen auch nur über Lesen und Rechnen, aber dies müssen nicht formale Übungen sein. Deshalb stellt die Rückkehr zur DDR-Studenten tafel ebenfalls keine Lösung des angesprochenen Problems dar. Bedeutsam ist vielmehr, daß die Kulturtechniken als Mittel für die Bewältigung von die Kinder interessierenden Tätigkeiten angewandt werden und so sinnvoll in die Tätigkeitsstruktur des Kindes eingebaut werden. Die Praxis ist allerdings, daß Leseübungen und Rechtschreibübungen isoliert durchgeführt werden. Damit kommt man in einen Teufelskreis: Das formale Rechtschreibübun wird als sinnlos erlebt, weil damit keine Kommunikationsanforderungen verbunden sind. Es macht von daher auch keinen Sinn, das Aufgeschriebene sorgfältig zu kontrollieren. Ergebnis dessen ist - und dies ist für Legastheniker fatal: Statt die Richtigschreibung zu trainieren, wird das falsch geschriebene Wort trainiert und als Wortbild gespeichert. Die den Fehlern zugrundeliegenden „Betriebsunfälle“ (Grissemann) können sehr unterschiedlich sein. Dennoch fällt auf, daß viele Kinder eine Reihe von Wörtern immer auf die gleiche Weise falsch schreiben (weil sie nicht sauber akustisch differenzieren oder mundartliche Besonderheiten lautgetreu in Schriftsprache umsetzen u.a.).

Im Ergebnis eines solchen Unterrichts bleibt Lehrern und Kindern eigentlich nur ein Weg - das direkte Auswendiglernen der Diktate, der formale Drill, mit dem im Klassendurchschnitt noch ausreichende Ergebnisse erreicht werden können. Selbst Legastheniker, sofern keine Ausfälle in der visuellen und loder akustischen Merkfähigkeit zu verzeichnen sind, können mit sehr intensiver Unterstützung ihrer Eltern dann noch zunächst ausreichende Leistungen erzielen, währenddessen sie im Testdiktat versagen (siehe die oben zitierten Daten).

Das hier gezeichnete Bild des aktuellen Unterrichts in den Grundschulen, die unserer Beobachtung zugänglich waren, scheint in düsteren Farben gemalt zu sein. Sicher, man hätte auch die „Highlights in der Schullandschaft“ aufgreifen können, jene Schulen, an denen selbstbewußt innoviert wird - sie gibt es auch. Sie sind es, die breit in die Literatur hingehen (vgl. etwa Hameyer 1992; Hameyer et.al. 1992). Die Regel sind diese Schulen jedoch nicht, wie auch schülerorientierter Unterricht nicht die Regel ist. In einer Lerntherapeutischen Beratungsstelle wird man in erster Linie auf die Defizite der Schule aufmerksam gemacht. Diese im Hinblick auf den Einzelfall auszugleichen ist ja ihre Aufgabe. Deshalb sei es

---

<sup>1</sup> Diese Alternative spricht nicht gegen eine weitere Öffnung des Unterrichts, sondern ist eine Voraussetzung und Bedingung hierfür.

gestattet, defizitäre Aspekte von Schule und Unterricht in das Zentrum der Betrachtungen zu rücken, weil hier anzusetzen ist, wenn es um Weiterentwicklung von Schule und Unterricht gehen soll.

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus unserer Sicht für die Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts?

### 1. Stärkung der Position des Lehrers

Im Gegensatz zum direktiven oder lehrerzentrierten Unterricht hängt im offenen oder nondirektiven Unterricht alles von der Expertise, Profession und Persönlichkeit des Lehrers ab. Vor allem bedarf er in Zeiten der Unsicherheit und Ratlosigkeit der Fähigkeit, sich konstruktiv und kritisch mit theoretischen Konzeptionen auseinanderzusetzen, diese zu reflektieren und ihren Beitrag für die Lösung der aktuellen schulischen und unterrichtlichen Probleme zu erkennen. Nur hierdurch kann er Selbstsicherheit erlangen. Eine offene Frage, die der theoretischen und praktischen Reflexion bedarf, ist jene nach dem Verhältnis zwischen kreativer Intuition und Routine. Pragmatik und Rezeptorientierung sind bei der Arbeit mit Kindern in sozialen Zusammenhängen keine Lösung. Zur Professionalität des Lehrers gehört auch ein tieferes Verständnis der Kinder und der oftmals paradoxen Situationen im Unterricht. Gerade jene Kinder, die der dringenden Hilfe bedürfen, signalisieren die Hilfsbedürftigkeit mitunter über Aggressionen (Symptomträger - vgl. Hennig & Knödler 1987).

Schließlich fehlen den Kindern und auch den Lehrern effektive Strategien des Lernens und Lehrens, aber auch Bewältigungsstrategien, die helfen, mit Spannungen und Konflikten fertig zu werden. Was viele Lehrer vermissen - und auch sie verhalten sich oft paradox - ist der kollegiale Austausch mit dem anderen Lehrer. Die Realität sieht aber, wie oben geschildert, oft so aus, daß die Vereinzelung zunimmt, der Kontakt, das gegenseitige Hospitieren, das Teamteaching gescheut wird. Die Erfahrungen innovativ arbeitender Schulen (vgl. Hameyer et.al. a.a.O.) zeigen jedoch, daß Teamarbeit ein entscheidendes Moment und eine hervorstechende Eigenschaft dieser Schulen ist.

### 2. Stärkung der Position des Schülers

Es geht hierbei nicht schlechtweg um selbständiges (eigenständiges) Lernen, sondern um die Befähigung aller Kinder - entsprechend ihren Lernmöglichkeiten -, selbständig selbstbestimmte und höher werdende Lernanforderungen mit Freude, Kreativität und Kooperativität zu bewältigen. Fragen, die sich in diesem Zusammenhang auf tun sind u.a.

- Wie kann über exemplarisches Lernen (Berücksichtigung der wachsenden „Stofffülle“) und tätigkeitsorientierten Unterricht eine moderne, anthropologisch begründete, humanistische Bildung vermittelt werden?

- Welche Rolle spielen moderne Medien hierbei und für die Effektivierung von Lern- und Lehrprozessen?

Auf dem Hintergrund meiner Erfahrungen im Umgang mit Lernsoftware in der Legasthenie- und Dyskalkulietherapie liegt die Effektivierung in der Reduzierung des formalen Aufwands, der das Üben „von Hand“ begleitet, in der animierenden Kraft der modernen Medien, in der Verbindung von Anspannung (Üben) und Entspannung (Spielen). Der Kontakt zum Lehrer erübrigt sich allerdings nicht, sondern der Computer bleibt das Mittel, dessen sich Lehrer und Schüler bedienen. Die Subjekte bestimmen dabei weitgehend die Maschine und nicht umgekehrt.

- Wie kann die Einheit von Erleben (sich mit allen Sinnen den Phänomenen stellen - als Antwort auf das Fehlen sinnlicher Erfahrungen bei den Kindern in vielen „modernen“ Lebensräumen), Wahrnehmen, Erkennen, Gestalten im Unterricht erzielt werden - d. h. wie

läßt sich konkret der Weg von der undifferenzierten Ganzheit zur erkannten und gestalteten Systematik erkenntnismäßig gestalten?

- Welche Attraktoren gibt es - „homöopathische Mittel“ -, die Kinder vom Alltag in die Wissenschaft ziehen, die gestatten, verantwortungsbewußt und frei in sozialen und natürlichen Räumen zu handeln?

Es geht um die Befähigung zum Lernen mit der Intention, das Niveau der Lerntätigkeit (vgl. Dawydow, Lompscher & Markowa 1982, Lompscher u.a. 1988, 1989 ) zu erreichen. Erst auf diesem Niveau kann die Voraussetzung, Bereitschaft und Fähigkeit für lebenslanges Lernen geschaffen werden.

(Charakteristisch sind hierbei solche Qualitätsparameter wie kreatives Lernen, Problemlösen, Anwendung heuristischer Strategien vs. Auswendiglernen und Anhäufung toten Wissens, Planmäßigkeit, Bewußtheit im Lernen vs. Spontaneität im Lernen, Ausbildung wissenschaftlichen Denkens vs. Versuch der „Kultivierung“ des Alltagsdenkens). Kreativität, Verantwortung, Freiheit, Kooperativität, Produktivität, Kommunikativität im Lernen sind nicht naturgegeben oder prägbar, sondern Ergebnis aktiv und bewußt vollzogener Lernprozesse und als solche Merkmale einer gut entwickelten Lerntätigkeit. Die Merkmale Formalität, Reproduktivität, Passivität, individuelle Isolation, Zwang und Druck sind eher das Gegenteil, wenn auch in der Realität des Unterrichts häufig anzutreffen.

### 3. Schwächung der Pöosition der Lehrpläne (bzw. Präzisierung ihrer Rolle und Funktion)

Abbau der Idee einer Fernsteuerung durch Lehrpläne von beiden Seiten („Steuerabsicht“ der Lehrplanmacher und Wunsch nach Steuerung durch den Lehrplan auf Seiten der Lehrer): Lehrer können und sollen die Kompetenz erwerben, eigenverantwortlich und damit frei - entsprechend den besonderen Bedingungen und Anlässen in ihrer Klasse, in der Gemeinde bzw. in der Gesellschaft - entscheiden, was Gegenstand ihres Unterrichts sein soll. Dazu bedarf es der Verhandlung mit den Eltern und den Kindern; Nicht anders kann auf die Tatsache der Unsicherheit über aktuelle und perspektivische Inhalte des Unterrichts reagiert werden. Den Rahmen für ein solches schulinternes Curriculum bilden die sogenannten „Schlüsselqualifikationen“. Alles andere ist Sache der Akteure. Dies ist auch als eine sinnvolle Reaktion auf die Tatsache aufzufassen, daß einerseits in wachsendem Maße Eltern, Kinder und auch Lehrer mit dem nicht einverstanden sind, was in Rahmenplänen festgeschrieben ist und andererseits der Wunsch nach immer neuen Zielen und Inhalten geäußert wird. Dies hängt mit der Rasanz gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse zusammen, welche wiederum ein schnelles Veraltern der Lehrpläne (vor allem der Inhalte) bewirkt.

### 4. Schwächung der Position der Medien

Diese Position kann auch im Sinne einer Stärkung der Position der Medien als Mittel in der Lern- und Lehrtätigkeit verstanden werden. Mit der Idee des informellen bzw. des offenen Unterrichts verbunden, wurde die Bedeutung der Medien, des Materials aufgewertet. Dies geschah vor allem deshalb, um Alternativen zum lehrerzentrierten Unterricht zu schaffen und Kindern Gelegenheit zu geben, den eigenen Interessen folgend, ihr Lernen zu bestimmen. Dies geht - der Besonderheit der kindlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt (vor allem in spielerischer Weise) folgend - am besten über die Faszination des Materials. Das Problem einer solchen Position ist jedoch, daß zunächst die Lerninteressen vorausgesetzt werden (falls nicht vorhanden, muß der Lehrer therapeutisch eingreifen s.o.) Dann bleibt der Lerneffekt einer gewissen Beliebigkeit unterzogen und schließlich werden die Kinder eine „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987) aus sich heraus schlecht erreichen. Damit verbunden besteht die Gefahr, daß das Medium die Tätigkeit bestimmt und das Kind Anhängsel dieses „Mittels“ wird. Dies geschieht immer dann, wenn Kinder real ohne inhaltliche Selbstbestimmung und eigene Verantwortung und Freiheit mit Arbeitsblättern, Bildern,

Videofilmen und Computern beschäftigt werden. Gefragt ist die Kompetenz im Umgang mit modernen Medien in einer solchen Weise, daß sie in der Tätigkeitsstruktur die Position des Mittels (Werkzeugs) einnehmen.

#### 5. Abbau der Separierung von Kultur im Unterricht

Wie schon weiter oben angedeutet, ist die einseitige kognitive Ausrichtung, wie sie für die DDR-Schule charakteristisch war, nicht durch einen formalen Akt zu beseitigen, wie ihn die Veränderung der Stundentafel darstellt. Wie wir gesehen haben, wird damit der Rückgang der kognitiven Fähigkeiten leicht erkaufte (Lese-, Rechtschreib-, Rechenkompetenz, stringentes Denken und die Verfügbarkeit über sicheres bereichsspezifisches Allgemeinwissen, welches ein Mindestmaß an Kommunikabilität der individuellen Lernergebnisse gestattet). Eine ausgewogene, harmonische Bildung ist nicht durch Veränderungen der Stundentafel zu haben. Die Aneignungsbedingungen unterschiedlicher Kulturbereiche sind verschieden, wie auch ihr Anteil am Leben außerhalb der Schule. Formaler Proporz der Fächer bedeutet nicht inhaltliche Ausgewogenheit. Den Ausweg bietet hier eigentlich nur ein fächerübergreifender Unterricht, in dessen Zentrum gleichberechtigt die Sach-<sup>2</sup> und Sprachkultur liegen, weil gerade sie für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in dieser konkret-historischen Gesellschaft und nicht an sich von dominanter Bedeutung sind. Diese Kernbereiche sind allerdings wechselseitig mit den anderen Kulturbereichen verbunden. Statt der Fächerorientierung ergibt sich eine Orientierung auf Kulturbereiche und Aneignungsweisen (vgl. Tab. 3).

---

<sup>2</sup> Aus Gründen der Begriffsnot spreche ich von Sachkultur (vgl. auch Terminus Sachunterricht), obwohl die Kultivierung der In-, Mit-, und Umwelt = Lebenswirklichkeit gemeint ist.

| Aneignungsweise<br>Kulturbereich                     |   | Zuordnung zu<br>traditionellen<br>Unterrichtsfächern  |
|--|---|---|
| Arbeit<br>(Arbeitskultur)                            | * praktische Aneignung<br>(Gestaltung der Welt) | Werken, Arbeitslehre,<br>Sachunterricht, Schulgar-<br>tenunterricht, aber auch<br>Sprachunterricht und<br>Unterricht in den Wissen-<br>schaften und Sport, Kunst,<br>Musik - d.h. Anwendung<br>aller Kulturbereiche |
| <b><i>Projektarbeit</i> ---&gt;</b>                  |   |   |
| Sprache<br>(Sprachkultur)                            | sprachliche Aneignung                           | Deutsch, Musik,<br>Fremdsprachen  |
| Ästhetik/<br>Kunst                                   | ästhetische Aneignung                           | Musik, Kunst, Deutsch,<br>Fremdsprachen, z.T. Sport   |
| Somatik<br>(Körperkultur)                            | körperliche Aneignung                           | Sport, (Gesundheits-<br>erziehung, Hygiene,<br>Schwimmen), Biologie   |
| Alltag, Wissen-<br>schaft,<br>(Sachkultur) Aneignung | lebenspraktische und<br>wissenschaftliche       | Sachunterricht, Erd-<br>kunde, Geschichte,<br>Biologie, Mathematik,<br>z.T auch Deutsch   |

\* Arbeit wird hier im Sinne menschlicher Tätigkeit in der Einheit von Theorie und Praxis verstanden

Tab.3: Kulturbereiche und Aneignungsweisen als Zugang zu Ansätzen fächerübergreifenden Unterrichts

Sie tragen zur Entwicklung der sach- und sozialbezogenen Kompetenz (Erleben, Wahrnehmen, Erkennen und Gestalten der In-, Mit- und Umwelt) entscheidend bei, indem

- die Aneignung der sprachlichen (insbesondere schriftsprachlichen) Kompetenz den Zugang zur (schriftlich fixierten) menschlichen Kultur gestattet (eine enorme Handlungsraumerweiterung und damit Freiheit zulässt) und
- in Wechselwirkung damit die „inhaltsbezogene“ - d.h. auf die Inhalte der „Texte“, die „Sachkultur“ bezogene Kompetenz erworben wird.

Hiervon und von den Aneignungsbedingungen beider Kulturbereiche (Feinmotorik, ästhetische Wahrnehmung, musische, somatisch-körperliche Fähigkeiten und Voraussetzungen - z.B. beim Schreibenlernen) ergibt sich eine Sogwirkung für die Aneignung

- ästhetischer Kompetenz (ästhetische Differenzierung, Aneignung und Gestaltung der Welt)
- musischer Kompetenz
- somatisch-körperlicher und
- praktisch-gestalterischer Kompetenz, in welche alle Teilbereiche mit unterschiedlichem Anteil eingehen.

Literatur

- Bastian, J. (1994): Ratlos, unsicher... und dabei auf neuen Wegen. In: *Erziehung & Wissenschaft*, 4, S.6-9.
- Beck, G. (1983): Lehren im Sachunterricht zwischen Beliebigkeit und Wissenschaftspraxis. In: *Grundschulzeitschrift* 67(1993), S.6-8.
- Becker H., Kienitz W. & Weiß H.: Anpassung des Ostens an den Westen oder Bildungsreform in ganz Deutschland? Gedanken und Vorschläge linker Pädagogen zu schulpolitischen Fragen. Berlin 1992. ??
- Bennett, N. (1979): *Unterrichtsstil und Schülerleistung*. Stuttgart: Klett. Brügelmann, H.; Lange, I.; Spitta, G. (1991): Leistungspatt in der Rechtschreibung? In: *Grundschulzeitschrift*, S.32-34.
- Dawydow, W.W., Lompscher, J. & Markowa, A.K. (Hrsg.) (1982): *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Berlin/Moskau: Volk und Wissen/Pedagogika.
- Emer, W.; Horst, U.; Ohly, K.P. (Hrsg.): *Wie im richtigen Leben... Projektunterricht für die Sekundarstufe II*. Bielefeld: Ambos 1991
- Fippinger, F. (1992): *Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen IAST4*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Flor, D.; Ingenkamp, K.-H. Schreiber, W. (1992): *Schulleistungsvergleiche zwischen den Bundesländern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Giest, H. (1989): *Heimatkundeunterricht - Probleme, Ursachen und Vorschläge für Erneuerung und Kontinuität*. In: *Die Unterstufe*
- Giest, H. (im Druck): *Rinderherdenaufgabe - ein Beispiel für Problemlösen in der Grundschule*. In: *LLF-Berichte*. Universität Potsdam.
- Giest, H.; Frohne, I.; Niederland, S. (1991): *Kind und Wirklichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Giest, H.: *Zu einigen Aspekten kognitiver Anforderungsbewältigung im Rahmen sachbezogenen Lernens - aus ontogenetischer Sicht*. In: *Unterstufe I Grundschule in Ost und West - Erstes deutsch-deutsches Kolloquium am 29. und 30. Juni 1990 in Berlin*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, 1990, S.184-198;
- Grisseman, H. (1974<sup>3</sup>): *Die Legasthenie als Deutungsschwäche*. Bern: Huber.
- Hameyer U. (1992): *Innovative Grundschulprofile*. In: „Grundschule“, 2, S. 51- 54.
- Hameyer U., Lauterbach R. & Wiechmann J. (Hrsg.) (1992): *Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hennig, C. & Knödler, U. (1987): *Problemschüler - Problemfamilien*. München-Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Heyer, P. (1993): *Weiterentwicklung der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung der Klassenstufen 5 und 6*. In: *Arbeitskreis aktuell - Mitteilungen des Grundschulverbandes*, Nr.44, S.5- 6.
- Kahl, H.; Römhild, I.; Woltschkow, K. (1989): „Das Strausberger Experiment“: ein Beitrag der pädagogisch-medizinischen Forschung zur gesundheitsfördernden Gestaltung des ganztätigen pädagogischen Prozesses in der Klassenstufe 1; Studie. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (Fortschrittsberichte und Studien).
- Kanders, M. & Rolff, H.-G. (1994): *Die Ergebnisse der 8. IFS-Meinungsumfrage -Abgekühlte Erwartungen im Westen - Ernüchterung im Osten*. In: *Erziehung & Wissenschaft*, 4, S.27-28.
- Lehtinen, E. (1992): *Lern- und Bewältigungsstrategien im Unterricht*. In: H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien*, S. 125-150. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Lompscher, J. (Hrsg.) (1988): *Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit*. Berlin: Volk und Wissen/Luchterhand.
- Lompscher, J. u.a. (1989): *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit*. Berlin: Volk und Wissen.

- May, P. und Balhorn, H. (1991): Kein Patt zwischen Ost und West. In: Grundschulzeitschrift, 5, S.52-57.
- Meyer, H. (1977): LRS - Jahrgangsuntersuchungen an Grundschulen in Hannover. In: Zur Lage der Legasthenieforschung. Bonn.
- Oerter, R.; Montada, L. (1987): Entwicklungspsychologie. Psychologie Verlags Union. München Weinheim.
- Oser, F. (1988): Die Gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schulwelt: Der Kohlbergansatz, eine Herausforderung für die Erziehung. In: Berichte zur Erziehungswissenschaft. Freiburg (Schweiz): Universität Freiburg.
- Portmann, R. (1993): Der Unruhe mit Ruhe begegnen. In: Arbeitskreis aktuell -Mitteilungen des Grundschulverbandes, Nr.44, S.1-5.
- Rauch, M. & Tomaschewski, L. (1986): Schulbücher für den Sachunterricht. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Rauch, M. (1991): Projekt Vergleichende Analyse und Bewertung von Unterrichtswerken für den Sachunterricht. Freiburg: Pädagogische Hochschule (unveröffentlichtes Manuskript).
- Sieber, P. et.al. (1994): Konzepte des Lernens - Bilder von Lernenden in Literatur und Sprachunterricht. Thesen zum Abschlußplenum. Zürich: Symposiom Deutschdidaktik.
- Simons, P. (1992): Lernen, selbständig zu lernen- ein Rahmenmodell. In: H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), Lern- und Denkstrategien, S. 249- 264. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- TemI, H.: Entspannt lernen. Linz: Veritas 1991.
- Uhlig, Ch. (1994): Schule in der DDR - Anspruch und Wirklichkeit. In: blz 1, S. 7-8.
- Wygotski, L.S. (1987): Ausgewählte Schriften, Bd.II. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen.
- Ziechmann, J. (1979): Schülerorientierter Sachunterricht Braunschweig: Westermann. (Erziehung und Didaktik)