

Groebe, Annemarie von der
Trägerische Sicherheiten. Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser

Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 311-323



Quellenangabe/ Reference:

Groebe, Annemarie von der: Trägerische Sicherheiten. Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 311-323 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309335 - DOI: 10.25656/01:30933

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309335>

<https://doi.org/10.25656/01:30933>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Hans-Georg Herrlitz

278

Viel Wasser, wenig Wein

Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten Herzog hat ein „Initiativkreis Bildung“ der Bertelsmannstiftung das Memorandum „Zukunft gewinnen – Bildung erneuern“ vorgelegt. Gegen die Leichtfertigkeit dieser programmatischen Äußerungen wird mit Günter Grass das „Plädoyer für die Erlernung der Langsamkeit“ und das „Prinzip Zweifel“ gestellt – damit das Konzept „erneuerte Bildung“ nicht allzu wässrig bleibt.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – Pädagogik aus politischer Absicht

In dieser Erinnerung an den vor 100 Jahren geborenen Reformpädagogen geht es nicht nur darum, sein pädagogisches Werk zu würdigen. Vielmehr geht es um die Frage, ob wir in der Auseinandersetzung mit Reichweins bildungs- und gesellschaftspolitischen Positionen unsere eigenen aktuellen Zielsetzungen und Handlungsweisen klären könnten und schärfen sollten.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums

Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen

In der bildungspolitischen Diskussion kommt nach Meinung der Autoren ein Aspekt zu kurz: Es ist Aufgabe der Schule, allen Kindern jene zentralen Kompetenzen zu vermitteln, die diese zur Mitwirkung in einer demokratischen Gesellschaft benötigen. Dieser Anspruch wird in den USA erneut diskutiert und von der dortigen Lehrer-Gewerkschaft unterstützt. In einer weiten und öffentlichen Diskussion wird versucht, solche Standards eines Kern-Curriculums zu entwickeln und verbindlich zu machen – als Voraussetzung für Kooperation und Solidarität.

Trügerische Sicherheiten

Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser

Der Forderung nach einem verbindlichen Curriculum – wie sie von Böttcher und Hirsch erhoben wird – wird hier widersprochen: Wenn Schülerinnen und Schüler nicht zum gewünschten Erfolg kommen, liegt dies nicht an mangelnder Verbindlichkeit der Inhalte, sondern daran, wie diese vermittelt werden sollen. Es fehlen didaktische Konzepte, wie die Schule auf die Unterschiedlichkeit der Kinder und ihre zum Teil dramatischen Lebensprobleme eingehen kann. Dies wird an Beispielen aus der Bielefelder Laborschule eindrucksvoll verdeutlicht.

Die Leserinnen und Leser der „Deutschen Schule“ sind herzlich eingeladen, diese Diskussion fortzuführen!

Hans-Werner Johannsen

324

Was wird aus den „Vollen Halbtagschulen“?

Zwischen Reform und Verlängerung von Unterricht

Seit gut 10 Jahren ist in Deutschland mit der „Vollen Halbtagschule“ eine Grundschulreform auf dem Weg, den Bereich der grundlegenden Bildung in einer kinder- und familienfreundlichen Primarstufenschule zukunftsweisend zu verändern. Rund 500 dieser Reformgrundschulen in Niedersachsen, Hessen und Bremen sind mit ihren kindgerecht rhythmisierten Schulvormittagen inzwischen fest in der Schulstruktur „implementiert“. Aufgrund fehlender Finanzen in den Länderhaushalten droht diese Reform allerdings steckenzubleiben oder durch Standardabsenkungen an Fahrt zu verlieren. Mit „intelligenten Lösungen“ sollte hier gegengesteuert werden.

Richard Sigel

340

Wege zu Offenem Unterricht in der Grundschule

Offenen Unterricht gestalten zu können, ist keineswegs selbstverständlich. Neue Aufgaben und Ansprüche müssen bewältigt und bearbeitet werden. Kollegialer Austausch und Fortbildung machen Schwierigkeiten, aber auch Ansätze und Erfolge deutlich.

Manfred Bönsch

351

Für alle ein Gewinn? Zum Verhältnis von Geld und Pädagogik

Sponsoring und Werbung in der Schule

Durch Sponsoring sollen Schulen die personellen und materiellen Möglichkeiten angesichts knapper öffentlicher Mittel verbessern können. Dies ist nicht ganz unproblematisch. Sinn und Unsinn, Grenzen und Möglichkeiten sind frühzeitig zu reflektieren, um das materielle Denken nicht auch in Schulen unkontrolliert zum bestimmenden Moment werden zu lassen.

Marianne Wiedenmann

359

Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung

Im Alltag (fast) aller Schulen haben Schülerinnen und Schüler immer häufiger Sprechprobleme. Die zum Teil schwierigen Symptome sollten und können nach integrativen Konzepten besser gefördert werden. An sechs Beispielen wird gezeigt, wie im 'normalen' Unterricht solchen Problemen begegnet und den Kindern geholfen werden kann.

„Themenwoche“

Fachübergreifendes Arbeiten in einem reformskeptischen Gymnasium

In einem ganz gewöhnlichen Gymnasium wurde versucht, die aktuellen Forderungen nach fächerübergreifendem Lernen nicht nur in Projekten einzelner Lehrkräfte umzusetzen, sondern in Form einer „Themenwoche“ mit der ganzen Schule zu realisieren. Der Entstehungsprozess und die Durchführung werden in der Absicht beschrieben, praktische Hinweise für einen solchen Reformschritt an einem Gymnasium zu geben.

Dieter Wunder

383

Über Gründe des Missverstehens in der deutsch-deutschen Vereinigung

Mit zwei Beiträgen in Heft 1/99 hat „Die Deutsche Schule“ eine Diskussion über die Beziehungen zwischen Ost- und Westdeutschen anstoßen bzw. vertiefen wollen. – In diesem Heft werden Rückfragen und Einwände formuliert, Tatsachen der damaligen Situation in Erinnerung gerufen und Deutungen zum Verständnis der andauernden Schwierigkeiten entworfen. Die Diskussion soll fortgesetzt werden.

Neuerscheinungen:

- Sebastian Müller-Rolli (Hg.): Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958. (HGH)
- Peter Meusburger: Bildungsgeographie (HGH)
- Herbert Altrichter, Wilfried Schley, Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. (Schnurer)
- Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. (B.G.)
- Bertelsmann Stiftung. Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hg.): Eine Welt der Vielfalt. (Schnurer)
- Andreas Klocke und Klaus Hurrelmann (Hg.): Kinder und Jugendliche in Armut. (Iben)
- Klaus-Jürgen Tillmann und Beate Wischer (Hg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. (JöS)
- Gerhard Regenthal: Corporate Identity in Schulen. (JöS)
- Sibylle Beetz: Hoffnungsträger „Autonome Schule“ (JöS)
- Bildung auf einen Blick. (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 3

Pedagogy on the offensive:

278

Hans-Georg Herrlitz

Much Water, Little Wine

The education initiative of the Bertelsmann foundation, under the patronage of president Herzog, has presented its memorandum: "Winning the future – renewing education". Against the carelessness of these programmatic opinions – to speak with Günter Grass, the 'learning of slowness' and the 'principle of doubt' shall be put so that concept of "renewed education" shall not remain too 'watery'.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – the political intention of pedagogy

This reminder of Reichwein's 100th anniversary not only intends to celebrate his achievement; it also puts forth the question whether we can use the efforts to come to terms with his societal and educational positions to clarify and sharpen our own current aims and actions.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

On the necessity of a mandatory core-curriculum

Or: no key-qualifications without knowledge

According to the authors, the education debate overlooks one vital aspect: it is the purpose of the public school to impart to all students those central competences they need to have to participate in a democratic society. These claims, supported by the American Federation of Teachers, is being re-discussed in the U.S. In a broad and public debate an attempt is made to develop – and make mandatory – core-curriculum standards as a condition for cooperation and solidarity.

Annemarie von der Groeben

311

Deceptive Securities

Or: Canons don't make better schools

Demands for a compulsive curriculum – as voiced by Böttcher and Hirsch are opposed here: if students don't succeed it is not due to a lack of compulsory standard of content, but rather to how this knowledge is imparted. There is a lack of didactic concepts addressing the issue of how schools are to deal with diversity and the at times dramatic problems of students. This shall be illustrated with impressive examples taken from the Bielefeld laboratory school.

*The readers of *The Deutsche Schule* are strongly encouraged to continue this debate!*

What will become of the „Volle Halbtagschule“?**Between Reform and the Prolongation of Instruction**

With the 'full half-day school' a primary school reform is on its way to fundamentally change the realm of basic instruction. Close to 500 of these reform primary schools in Lower Saxony, Hesse and Bremen with their child adequate periodization of school-mornings have been implemented. Due to a lack of finances in the state budgets the reform threatens to stagnate or to lose impact. This tendency should be countered with intelligent solutions.

Richard Sigel

340

Ways to Open Instruction in Elementary Schools

How to organize open instruction is by no means self-evident. New demands and claims have to be addressed and dealt with. Further education and interchange among colleagues illustrate the difficulties as well as successes.

Manfred Bönsch

351

Everybody Wins? The relation of Money and Pedagogy.**Sponsoring and Advertisement in Schools**

Sponsoring of schools is widely regarded to be a good opportunity to improve the financial resources for staff and equipment. But this is also problematic. Sense and senselessness, limits and possibilities are to be reflected early on to avoid uncontrolled materialistic thinking become the determining factor in schools.

Marianne Wiedenmann

359

Concepts for Language Support in the Context of School Development

Teachers are increasingly concerned with language problems of pupils, especially in primary school. More promising than additional speech-therapy are integrative concepts. Six examples shall illustrate how within the context of 'normal' instruction, these problems might be effectively addressed and the children be helped.

Ute Stock, Insa Schmidt, Jürgen Udo Pfeiffer und Jochen Riege

373

“Theme Week”**Making Reform Work: The Example of a skeptical Gymnasium**

In a conventional gymnasium the attempt has been made to realize the current demand for 'subject-overlapping' learning in the form of a school-wide 'theme week'. The various steps are described with the intention to provide practical guidelines.

Dieter Wunder

383

Reasons for Misunderstanding in German Unification

With two contributions in number 1/99, the Deutsche Schule wanted to initiate respectively deepen the discussion on the relation between East- and West Germans. – In the current issue questions and objections are being voiced, facts of that time recalled and possible interpretations for an understanding of the continuing difficulties provided. The discussion shall be continued.

Tables of content of previous issues and a list of publications reviewed are accessible by internet under <http://www.gew.de>.

Trügerische Sicherheiten

Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser

Mit dem folgenden Text antworte ich auf den Beitrag von *Wolfgang Böttcher und Donald Hirsch jr.* „Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums – Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen“ (S. 299-310). Sie plädieren darin für ein Kerncurriculum, einen verbindlichen Grundkanon an Faktenwissen an Stelle unpräziser, „weicher“ Vorgaben.

Vorweg gesagt: Natürlich vertrete ich hier nicht die Position, solide Kenntnisse seien unwichtig, Kerncurricula entbehrlich. Das Kerngeschäft der Schule ist Lernen. Kein vernünftiger Mensch wird das bestreiten. Die Schule kann diese Aufgabe gar nicht gründlich und gut genug betreiben. Die Frage ist nur, wie. Darauf gibt es sehr verschiedene Antworten. Um zwei von ihnen geht es in dieser Kontroverse.

Böttcher/Hirsch stelle ich folgende *Leitthese* gegenüber: Wo unsere Schulen schlecht sind, liegt dies in der Regel nicht an zu „weichen“, sondern zu starren inhaltlichen Vorgaben, nicht an zu wenig Steuerung, sondern zu viel lehrerzentriertem und -dominiertem Unterricht, nicht an zu wenig Wissensvermittlung, sondern zu ineffektiver, nicht an fehlender Lernziel-Operationalisierung, sondern an deren mangelnder Umsetzung in Aneignungsprozesse, die den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen.

Böttcher/Hirsch erhoffen sich von einem „Curriculum des Wissens“ (S. 305) positive Effekte: ein solides Wissensfundament, effizienten Unterricht, Kooperation und Solidarität in Schule und Gesellschaft, mehr Fairness und größere Reduktion von Chancenungleichheit. Wer würde dem nicht zustimmen? Die Hoffnung jedoch, in der Kanonisierung von Unterrichtsinhalten liege der Königsweg zu diesen Zielen, erscheint mir trügerisch.

Diese Position möchte ich an *Beispielen* begründen. Sie ist, wie zu zeigen sein wird, keineswegs ein Plädoyer für Beliebigkeit, sondern für eine *Didaktik der Vielfalt und Differenzierung*. Doch das sind, mit Böttcher/Hirsch gesprochen, „große Worte“, denen sie einen neuen Pragmatismus verbindlicher Festlegungen gegenüberstellen. Gehen wir also ins Detail.

1. Über lange und kurze Vokale, Diktate und andere Basics – oder: Plädoyer für eine Didaktik der Autodidaktik

Nicht umsonst werden Rechtschreibung und Grammatik immer wieder herangezogen, wenn es um Beispiele für *Basics* geht, also das, was alle Schülerinnen und Schüler verbindlich lernen sollen. Rechtschreibung ist eine klare Sache und sehr genau zu operationalisieren. Ein Unterricht im Sinne

von Böttcher/Hirsch, der genau festlegt, welche Inhalte wann beherrscht werden müssen, würde demnach zu mehr Erfolg führen. Im Umkehrschluß, der gegenwärtig Konjunktur hat, lautet das Argument dann: Viele Schülerinnen und Schüler haben gravierende Probleme mit der Rechtschreibung und Grammatik. Also macht die Schule ihre Sache schlecht, es wird zu wenig verlangt, zu wenig geübt, zu wenig kontrolliert. Dahinter steht – ausgesprochen oder unausgesprochen – der Vorwurf, die Lehrerinnen und Lehrer seien zu lasch, nicht streng und nicht genau genug, nähmen ihre Verantwortung gegenüber den Kindern und der Gesellschaft (manchmal ist dann auch die Rede vom Standort Deutschland) nicht ernst genug. Bei Böttcher/Hirsch klingt es so, als schwebten wir auf irgendwelchen Wolken, bestehend aus „hehren Zielen“ und „großen Worten“, die für sie offenbar das Charakteristikum von Reformpädagogik sind, anstatt unser Handwerk auszuüben und unsere Pflicht zu tun.

Ich arbeite seit über zwanzig Jahren an der *Bielefelder Laborschule*, wenn man so will, einer reformpädagogischen Hochburg. In ungezählten Deutschstunden und Förderkursen habe ich Rechtschreibung unterrichtet, mit vielen Kindern immer wieder einzeln geübt und das mit wechselndem Erfolg. Wie an vielen anderen Schulen gibt es auch bei uns Kinder, die im 4. Schuljahr rechtschreibsicher sind, solche, die es im 8. Schuljahr immer noch nicht sind, und solche, die es voraussichtlich nie sein werden. Warum? Im Förderunterricht habe ich es beispielsweise so erlebt:

Thomas, Sven und andere waren im 5. Schuljahr bestenfalls auf dem Durchschnittsniveau des 3., wenn es um Dehnung und Schärfung ging. Egal mit welchen Regeln und Beispielen, Tricks und Spielen, Visualisierungen und Übungen man ihnen kam – sie schrieben „schief“ und „Schiff“, „Kahn“ und „kann“, „Beet“ und „Bett“ manchmal richtig und manchmal falsch und das ohne System. Sie konnten einfach nicht zwischen langen und kurzen Vokalen unterscheiden. Sie hörten in „schief“ ein langes F, in „Kamm“ ein langes M und so weiter. Sie konnten die Vokale aufsagen, sie aber im Zweifelsfall nicht von Konsonanten unterscheiden und gerieten bei dem Versuch nur mehr in Verwirrung. Thomas schrieb „Der Schife Turm“. Daß und warum „Turm“ groß geschrieben wird, war ihm klar. Aber warum „schief“ erstens klein und zweitens mit -ie-, ging über sein Fassungsvermögen. (Natürlich ging es dabei nicht um jenen berühmten Turm in Pisa, der als Paradebeispiel für die Großschreibung von Adjektiven in Eigennamen gilt.) Irgendwoher kannte Thomas die blödsinnige Regel „Was man sehen und anfassen kann, wird groß geschrieben“. Mit Recht argumentierte er, den schiefen Turm könne man ja sehen und anfassen. Er kannte auch die Regel „Wörter, die einen Begleiter haben, sind Nomen und werden groß geschrieben“. Also schrieb er „der Schife Turm“; es war für ihn offenbar ein Ding, die Unterscheidung zwischen Nomen und Adjektiven hatte er ebenso wenig verstanden wie die Regeln der Dehnung und Schärfung.

Die *Arbeit in dieser Fördergruppe*, die nur aus sehr leistungsschwachen Jungen bestand, war für alle Beteiligten ein hartes Training, am meisten vielleicht für mich. Ich mußte mich von der Vorstellung verabschieden, daß es möglich ist, alle Kinder über die Anwendung von Regeln zum richtigen Schreiben bringen zu können. Ich lernte zu akzeptieren, daß dafür nicht der Unterricht der Primarstufe verantwortlich zu machen war. Ich verstand mit

der Zeit besser, welche persönlichen und biographischen Voraussetzungen die Kinder mitbrachten, wie diese in jede Unterrichtsstunde hineinwirkten und oft so viel mächtiger waren als alle Lernbemühungen.

Trotzdem waren wir erfolgreich. Die Kinder lernten ihre *Defizite zu sehen und ein hartes Lernpensum zu akzeptieren*, und ich lernte die Wende von der herkömmlichen Unterrichtsform hin zu einer Didaktik der Autodidaktik. An Stelle immer neuer Belehrungs- und Erklärungsversuche ließ ich die Kinder zunächst phasenweise, dann immer häufiger in Teams allein arbeiten. Die Vorgaben waren: Alle Mitglieder einer Gruppe sollten jeweils einen Abschnitt eines Kassettendiktats möglichst fehlerfrei schreiben. Sie hatten dafür so viel Zeit, wie sie brauchten. Alle Hilfsmittel waren erlaubt: Nachschlagen im Wörterbuch, gegenseitiges Fragen und Beraten, auch das sonst so verpönte Abschreiben. Kleine spielerische Anreize, von den Jungen bereitwillig akzeptiert, stachelten sie zu erhöhtem sportlichen Ehrgeiz an.

Der Erfolg lag nicht so sehr in den – trotz sichtbarer Fortschritte nach wie vor bescheidenen – Ergebnissen als vielmehr *in dem Weg dorthin*. Das je einzelne und gemeinsame Bemühen um die richtige Schreibung, die Überlegungen, Gespräche und Suchbewegungen, die es begleiteten, kurz: der Prozeß des Lernens gewann eine neue Qualität. Die Jungen diskutierten oft heftig über die Schreibweise eines Wortes, und in ihren Begründungen tauchten dann auch wieder, wenn auch bisweilen in sprachlich abenteuerlichen Formen, jene Regeln auf, die sie sonst so beharrlich nicht verstanden oder sofort wieder vergaßen.

Nach heutigem Stand der Didaktik ist genau dies der bessere Weg zum richtigen Schreiben: Abschied zu nehmen von den gleichen Vorgaben für alle, vom lehrerzentrierten Unterricht, stattdessen den „*Fehler als Fenster zum Lernprozeß*“ zu sehen (Bartnitzky, S. 91) und eben diesen Prozeß zu stützen. Aktives Lernen heißt, der richtigen Schreibung durch eigenes Tun auf die Spur zu kommen und alle Hilfsmittel zu nutzen, die es dafür gibt. Solcher Unterricht zielt auf verlässliche Grundlagen, die alle Kinder erwerben sollen, und akzeptiert, daß dies individuell höchst unterschiedlich verläuft. „Didaktik läßt sich ebenso wenig wie Medizin in Form von eindeutigen Vorschriften methodisieren“ – so faßt der Grundschuldikaktiker Hans Brügelmann seine langjährigen Erfahrungen in dem Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ zusammen (Brügelmann S. 126). Seine Schlußfolgerung: „Wer mit dem gegenwärtigen Unterricht und seinen Ergebnissen unzufrieden ist, muß die Ursachen also immer noch in Mängeln des traditionell dominierenden Lehrgangsunterrichts sehen“ (S. 129). Der Weg zu besserem Unterricht führt demnach über die Bereitschaft der Erwachsenen, aus Beobachtung und Erfahrung zu lernen, sich weiterzuentwickeln und dabei nicht stehenzubleiben.

Fazit dieser Überlegungen: Das Lernen der Rechtschreibung ist *ein individuell sehr unterschiedlicher Prozeß*. Das Ziel des richtigen Schreibens wird darum durch Festlegungen, was in welchem Alter beherrscht werden müsse, gerade nicht gefördert, sondern vielfach behindert, weil die einen überfordert, die anderen unterfordert sind. Verlässliche Grundlagen entstehen dadurch, daß die Kinder sich – auf unterschiedliche Weise und in

unterschiedlichem Tempo – die richtige Schreibweise zu erarbeiten lernen. Aufgabe der Rechtschreibdidaktik ist die Förderung je individueller Lernprozesse, nicht kontrollierter Durchschnittswerte. Mit Beliebigkeit hat das nichts zu tun. Die Verbindlichkeit wird jedoch anders definiert, die Systematik und damit die Operationalisierung der Anforderungen von den Inhalten in die Lernprozesse verlagert.

2. Über das Plusquamperfekt, Infinitive und andere Fallstricke – oder: Plädoyer für einen Kreativitätswettbewerb in der Fremdsprachendidaktik

Fremdsprachenunterricht, wie er an unseren Schulen vorherrscht, ist eine klare Sache, durch und durch operationalisiert, und dürfte hinsichtlich seiner Anforderungen wohl kaum unter das von Böttcher/Hirsch ausgesprochene Verdikt „weich“ fallen. Auch wenn erklärtermaßen das Ziel jeder Didaktik „lebender“ Fremdsprachen die *freie Kommunikation* ist, findet diese doch im Unterricht so gut wie nie statt. Immer befinden sich die Schülerinnen und Schüler erst auf dem Weg dahin, und der ist nur allzu oft ein immer gleichbleibendes Alltags-Einerlei: Wortschatz und Grammatik, Einführung und Wiederholung, Übung und Transfer, Lesen, gelenktes und freies Sprechen und am Ende der Test – bis mit der nächsten Lektion und neuen Inhalten alles wieder von vorn beginnt.

Genau diese *Monotonie*, meine ich, ist das Problem, nicht das Gütezeichen unseres Fremdsprachenunterrichts. Verglichen mit dem „richtigen“ Lernen im „richtigen“ Leben befinden wir uns in unseren Klassenzimmern unter einer didaktischen Glasglocke, deren Künstlichkeit auch durch noch so viel Lebensnähe der Lehrbuch-Inhalte nicht aufzuheben ist. Natürlich gibt es – zum Glück – Kinder die dabei sehr gut lernen. Aber die Zahl derer, die auch nach jahrelangem Schulunterricht im Ausland nicht den Mund aufzumachen wagen, ist hoch, und die der kognitiv weniger Begabten, die an der Grammatik scheitern, vermutlich noch weit höher. Wenn man den Preis aller in einem Jahrgang erteilten Fremdsprachenstunden ausrechnen würde, käme eine gigantische Summe heraus. Angenommen, die gleichen Schülerinnen und Schüler hätten im Jahr darauf keinen regulären Unterricht in dieser Sprache und das Geld würde stattdessen in Austauschprojekte investiert: vermutlich wäre dies ungleich effizienter. Millionen von Migranten, die oft ohne systematischen Unterricht „nur“ am Leben selbst die Sprache des Gastlandes lernen und das oft sehr gut und in kurzer Zeit, sprechen für diese Hypothese.

Dazu zwei *Beispiele* aus meiner Schule. Dort gibt es einen *Austausch* von Kindern im Grundschulalter mit einer französischen Partnerschule. Jahr für Jahr treffen sich zwei Gruppen in einer Jugendherberge oder einem Freizeitheim in Deutschland oder einer „Colonie de vacances“ in Frankreich, verbringen zwei Wochen miteinander und arbeiten an einem gemeinsamen Projekt. Die Verständigung erfolgt über die Sache und durch das Leben, also „irgendwie“ mit Händen und Füßen und allem, was eben an Sprache zur Verfügung steht. Dabei lernen die Kinder „nebenbei“ sehr viel von der Sprache der anderen und sind vor allem begierig darauf – eine hervorragende Voraussetzung für den bald darauf einsetzenden Fremdsprachenunterricht.

Der aber steckt auch an der Laborschule noch viel zu sehr in den oben beschriebenen Zwängen. In meinem Französischkurs (Jahrgang 8) gibt es einige, die das jeweilige Lehrbuch-Pensum mühelos und in kürzester Zeit beherrschen und sich dann aus den angebotenen Übungen und Aufgaben ein Zusatzcurriculum zusammenstellen. Andere bleiben wieder und wieder in den Fallstricken der Grammatik hängen. Jan übersetzt „Die Schüler arbeiten“ mit „Les élèves travailler“, weil er im Kopf hat, „arbeiten“ heiße „travailler“. Lisa übersetzt „Wir wollen arbeiten“ mit „Nous voulons travaillons“, weil sie im Kopf hat, „nous“ verlange die Endung -ons. Beide haben nicht verstanden, was ein Infinitiv ist. Ein typisches Beispiel für fehlendes Grundlagenwissen? In diesem Fall stimmt das ganz und gar nicht. Die beiden haben im 5. Schuljahr an einem Intensivkurs Grammatik teilgenommen, in dem es um eben solches Grundlagenwissen ging. Am Beispiel einer ganz fremden Sprache („Latein für alle“) oder der eigenen Muttersprache („Grammatik für alle“) lernen Laborschülerinnen und -schüler in diesem Alter die Funktionen im Satz zu unterscheiden, also die Satzteile und danach die Wortarten. Das Curriculum ist genauestens operationalisiert, mehrfach erprobt und erfolgreich durchgeführt worden. Aber die Hoffnung, das Lernen der zweiten Fremdsprache (Latein oder Französisch) werde den Kindern danach leichter fallen, hat sich eben nur zum Teil bewährt. Jan und Lisa haben alles brav gelernt und doch nicht wirklich verstanden, auch nicht nach der x-ten Wiederholung im Französischunterricht. Ihr Lernen verläuft so wenig in den üblichen „geregelten“ Bahnen wie das der schwachen Rechtschreib-Jungen.

Man könnte sagen, die beiden seien eben einfach lernschwach, was sicher nicht falsch ist. Die richtigere Antwort aber scheint mir zu sein, *daß der Unterricht für sie nicht richtig*, nicht genug auf ihre Fähigkeiten abgestimmt ist. Auch an der Laborschule, die Vielfalt zulassen und fördern möchte, hinkt die Didaktik vielfach noch der richtigen Einsicht und Absicht hinterher. Für Jan und Lisa müßte der Französischunterricht konsequent kommunikativ sein, überwiegend mündlich und ohne grammatische Fallstricke. Und so wie Kinder sich eigene Strategien des richtigen Schreibens nach und nach erarbeiten können, müßten die Erklärungen und Regeln parat liegen, um im richtigen Moment hilfreich zu sein. So aber, auf Vielfalt und Selbstlernen ist Fremdsprachenunterricht noch viel zu wenig angelegt, stattdessen auf eingleisiges Fortschreiten nach Lehrbuch. Der Zwang zur Einheitlichkeit macht ihn schlecht. In Lektion 7 kommt das Plusquamperfekt, und wenn Jan und Lisa darüber in völlige Verwirrung geraten und beim Nachdenken über die Verbformen über jede so stolpern wie der Tausendfüßler über seine Beine, sind sie eben „mangelhaft“.

Fazit: Eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, die der Vielfalt menschlichen Lernens entspricht, ist noch unterentwickelt. Daran, so scheint mir, liegt es, daß die Ergebnisse insgesamt so unbefriedigend bleiben, der Ertrag dem Aufwand oft bei weitem nicht entspricht. Um das zu ändern, wäre eine stärkere Vereinheitlichung im Sinne von Böttcher/Hirsch genau der falsche Weg. Man müßte vielmehr einen Kreativitäts-Wettbewerb zum Fremdsprachenlernen in allen Ländern und Schulen ausschreiben. Es gibt nicht *das* richtige Curriculum und *die* richtige Didaktik für alle. Und es gibt auch keine überzeugende Logik, der zufolge die Lektion über den Tower

im 7., die über Shopping im 5. und die über New York im 9. Schuljahr dran wäre. Gewinnen würde die Schule, die sich dem Ernstfall des Lernens im richtigen Leben und damit auch der Vielfalt seiner Formen und individuellen Strategien am meisten annähert. Gerade im Bereich der Fremdsprachen und im Zeitalter medialer Globalisierung erscheint der herkömmliche Buch-Unterricht im geschlossenen Klassenzimmer geradezu antiquiert. Wir sollten ihn überwinden, anstatt ihn durch inhaltliche Festlegungen zu zementieren.

Ein Plädoyer für Beliebigkeit also? Nein, sondern gegen die trügerische Hoffnung, alle Schülerinnen und Schüler könnten gleiche Wissensstandards erreichen, wenn nur die Inhalte hinreichend präzise benannt seien. Ein Plädoyer gegen Kerncurricula? Ebenfalls nein, sondern gegen die Annahme, die Progression des Lernens sei durch vorgegebene Inhaltssequenzen zu gewährleisten oder gar zu garantieren.

3. Über Mozart, Shakespeare, Julius Cäsar und andere Unterrichtsinhalte – oder: ein Plädoyer für Bildung

Wer noch nie eine Melodie von Mozart gehört, noch nie den Namen Shakespeare gehört, geschweige denn eines seiner Dramen gelesen oder gesehen hat, ist ein geistig armer, ein kulturell benachteiligter Mensch. Ganz ausdrücklich stimme ich Böttcher/Hirsch darin zu, daß Schulen den Auftrag haben, die nachwachsende Generation mit den Grundlagen unserer Kultur vertraut zu machen. Ja, man müßte sie, wenn sie solches nicht tun, wie Eltern, die ihre Kinder unzureichend versorgen, wegen kultureller Vernachlässigung verklagen können.

Wieder liegt der Unterschied der Positionen nicht in der Absicht, sondern in der Frage, wie diese zu verwirklichen ist. Böttcher/Hirsch nennen als positives Beispiel für „klare Wissensstandards“ ein in den USA entwickeltes Kerncurriculum Musik für den Jahrgang 5: „Wie eine Melodie mit Akkorden zusammenwirkt, die Linien der Melodie, Rhythmus, Mozart, Beethoven, John Philip Sousa, Scott Joplin, das Orchester, Tasteninstrumente“ (S. 306).

Mit Verlaub: Mir scheint diese Aufzählung ebenso geeignet für den Lehrplan einer Musikakademie zu sein wie für ein 5. Schuljahr – oder auch nicht. Die Zusammenstellung wirkt völlig willkürlich, ist ohne Klarlegung der didaktischen Absichten und weitere Operationalisierung der Inhalte und Methoden unverständlich. Diese werde, so heißt es, auf 15 Seiten mitgeliefert.

Das genau ist der entscheidende Punkt: *Nicht die Inhalte sind es, die den Kern eines Curriculums ausmachen, sondern die Frage, was wie in welcher Absicht mit ihnen geschieht.* Was heißt es, wenn auf dem Lehrplan eines 5. Schuljahrs „Mozart“ und „Beethoven“ steht? Sollen die Kinder die Lebensdaten und einige Werktitel der beiden Komponisten lernen oder einige Musikbeispiele hören? Wie wäre letzteres zu überprüfen? Sollen sie beispielsweise „Komm lieber Mai und mache die Bäume wieder grün“ oder „Freude, schöner Götterfunken“ singen oder eine paar Takte „Kleine Nachtmusik“ oder „Fünfte“ summen oder im Test ankreuzen können, aus welchem Musikstück eine vorgespielte Melodie stammt? Und nach welcher Logik soll gerade dies gerade in diesem Schuljahr verlangt werden?

Warum liest man „Hamlet“ oder hört die „Zauberflöte“? Was heißt es, wenn das Ergebnis als „verbindliches Wissen“ abprüfbar sein soll, noch dazu in einer bestimmten Altersstufe? Der „Zauberlehrling“ beispielsweise ist schon für kleine Kinder eine faszinierende Geschichte. Sie kann gelesen, gespielt, besprochen, nacherzählt, umgestaltet, illustriert werden, und das ist gewiß ein guter Sinn von Literaturunterricht. Man kann das Gedicht auch zum Objekt für Studien zu Rhythmus und Versmaß machen bzw. mißbrauchen oder als Parabel für menschliche Hybris interpretieren. In unterschiedlichen Altersstufen wird man mit unterschiedlichen Absichten unterschiedlich verfahren, und das aus guten Gründen. Welchen Sinn also macht es, einen bestimmten Text für eine bestimmte Altersstufe verbindlich vorzuschreiben?

Die Vorgaben für die Konstruktion von Curricula hängen entscheidend davon ab, *welcher Bildungsbegriff dabei zugrunde gelegt wird*. Mir ist unverständlich, warum Böttcher/Hirsch, die ja eine sehr dezidierte Position über Curricula vertreten, auf diese Grundfrage nicht oder nur am Rande eingehen. Vielleicht, um nicht in den Sog der schier uferlosen Diskussion um dieses Zentnerwort zu geraten. Mir scheint es dennoch ganz unerläßlich, die eigene Position dazu offenzulegen, weil man sonst allzu leicht in Scheindiskussionen und unnötige Widersprüche gerät.

In der auch von Böttcher/Hirsch zitierten Studie „*Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft*“ findet sich folgende Definition: „Bildung soll als individueller, aber auf die Gesellschaft bezogener Lern- und Entwicklungsprozeß verstanden werden, in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird,

- den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmungen zu verwirklichen,
- diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,
- Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
- die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare, den eigenen Möglichkeiten entsprechende Relation zu bringen.“ (Bildungskommission NRW, S. 31)

Eine sehr allgemeine, nach Böttcher/Hirsch vielleicht allzu „weiche“ Definition. Die Aussagen der Kommission über das Verhältnis zwischen verbindlichen Curricula und Gestaltungsfreiräumen sind jedoch nur vor diesem Hintergrund zu verstehen. Bildung wird hier weder material noch formal noch von den Bedürfnissen der Gesellschaft noch von denen des Individuums her festgelegt, sondern, unter ausdrücklicher Berufung auf Humboldt, als ein individueller Aneignungsprozeß gesehen, der in dem Spannungsfeld dieser unterschiedlichen Ansprüche angesiedelt ist. Eine Umsetzung dieses Bildungsbegriffs in Unterrichtsvorschriften kann nicht zu geschlossenen Curricula im Sinne von Böttcher/Hirsch führen. Umgekehrt können die Vorschläge von Böttcher/Hirsch zur verbindlichen Festlegung von Inhalten nicht auf dem gleichen Bildungsbegriff basieren. Sie zitieren Huiskens, der Bildung mit dem „Ausräumen von Wissensmängeln“ gleichsetzt (Huiskens 1998, S. 133). Ob sie sich diese Definition zu eigen machen, wird nicht klar gesagt, ist aber anzunehmen.

Nur vor dem Hintergrund dieser sehr grundsätzlichen Fragen ist die Kontroverse um geschlossene oder offene Curricula auszutragen. *Was heißt es beispielsweise, wenn „Shakespeare“ auf dem Lehrplan steht?* Angenommen, eine Theatergruppe spielt den „Sommernachtstraum“. Für alle Beteiligten ist das gewiß ein herausragendes Bildungserlebnis. Aber was genau ist das Bildende? Der Inhalt? Wohl kaum; auch nach mehrmaligem Lesen/Sehen wird man immer noch Mühe haben, ihn wiederzugeben. Oder ist es einfach die Kenntnis eines Shakespeare-Stücks? Oder der Zeit, in der es entstanden ist? Oder ist es die Sprache? Oder die Dramaturgie des Stücks? Oder die subjektive Erfahrung des Spielens? Oder die Qualifikationen, die man sich dabei aneignen kann? Oder alles zusammen? Die Antwort, die Hartmut von Hentig darauf gibt, lautet, Bildung sei „Formen und (reflexiv) sich-Formen; die Gestalt, die ein Bildungsgegenstand hinterläßt, ist das Entscheidende, nicht die Prozedur, nicht ihre Dauer und nicht der Gegenstand. Dieser ist nicht unwichtig, aber er setzt nicht das Maß“ (Hentig 1996, S. 61). Sein Fazit: Keine alten und neuen Kanons, sondern *Anlässe* für Bildung: Geschichten; das Gespräch; Sprache und Sprachen; Theater; Naturerfahrung; Politik; Arbeit; Feste feiern; die Musik; Aufbruch. Seine *Maßstäbe*: „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen; ein Bewußtsein von der Geschichtlichkeit unserer Existenz; Wachheit für letzte Fragen; die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.“ (S. 75)

Lauter „weiche“ Sätze? Welche „harten“ aber könnten erklären, warum es unverzichtbar sein soll, die Beschäftigung mit Julius Cäsar für ein Schuljahr, sagen wir das 8., zwingend vorzuschreiben? Wie würden die „Hardliner“ argumentieren, wenn andere ihresgleichen mit ähnlichen Begründungen für 150 andere, aus ihrer Sicht ebenso wichtige Gegenstände streiten würden? In der Geschichts- und Literaturdidaktik ist diese Diskussion längst ein Dauerbrenner. Muß Bismarck auf dem Lehrplan stehen? Und, wenn ja, müssen dann August Bebel und Rosa Luxemburg gestrichen werden, weil kein Platz für sie da ist? Wer soll das nach welchen Kriterien beurteilen? Oder in der Literatur: Wenn Shakespeare ein „Muß“ ist und Goethe natürlich auch, was ist dann mit Schiller und Lessing, Heine und Büchner, Eichendorff und Chamisso, Dante, Tolstoi, Racine, Cervantes und all den anderen Großen? Und dann erst kämen die Neueren und Gegenwärtigen und würden den Streit vollends ausufern lassen.

Gegenwärtige Bildungstheorien wie beispielsweise die von Hentig oder Klafki (Klafki 1991), dessen Position in das Gutachten der Bildungskommission eingegangen ist, stimmen darin überein, daß dieser Streit über einen verbindlichen Kanon angesichts der unvermeidlichen Widersprüche, in die er führt, längst obsolet geworden ist. *Ein allgemeinbildender Unterricht kann nicht aus vorgegebenen Inhalten abgeleitet werden.*

Letztlich läuft es auf die Frage hinaus, wozu die Schule da ist. Eine Lernfabrik, deren „Output“ abprüfbares Wissen ist? Ich unterstelle Böttcher/Hirsch nicht, daß sie sich mit diesem reduktionistischen Effizienzdenken identifizieren. Sicher könnten sie ihr Verständnis vom Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule in Form von Prinzipien und übergeordneten

Lernzielen definieren. Daß sie es hier nicht tun, führt meiner Meinung nach zu unnötigen Konfrontationen und Mißverständnissen. Ich mag nicht glauben, daß sie glauben, gebildet sei, wer beispielsweise bei der von ihnen zitierten „Stern“-Umfrage gut abschneide. Umgekehrt sollten sie nicht unterstellen, daß Bildungskonzepte wie die genannten lediglich „große Worte“ seien, die im Schulalltag zu einer Situation der Vagheit und Beliebigkeit führten.

Fazit dieser Überlegungen: Die Festlegung von Gegenständen für eine bestimmte Altersstufe macht noch kein Curriculum aus, geschweige denn ein allgemeinbildendes. *Das Wissen, das im Umgang mit ihnen erworben werden kann, kann ganz unterschiedlicher Art sein und unterschiedlich begründet werden. Auf diese Begründungen kommt es an.* Sie sind den Inhalten nicht immanent, sondern müssen notwendig aus übergeordneten Kategorien abgeleitet werden.

4. Über „harte“ und „weiche“ Vorgaben – oder: ein Plädoyer gegen falsche Gegensätze

„Ein Kerncurriculum des Wissens will eine Alternative zu einer Situation der Vagheit und Unverbindlichkeit bieten“. (S. 305) Dieser Satz bringt beispielhaft auf den Punkt, worum es Böttcher/Hirsch geht. Mir ist trotz aller Beispiele letztlich schwer verständlich, woraus sie diese Polarisierung ableiten, warum sie mit solcher Heftigkeit gegen die von ihnen ausgemachte „weiche“ Position der Gegner, die sie dem „reformpädagogischen Mainstream“ zuordnen, argumentieren und erst recht, warum sie von diesen als Antwort auf ihren Vorstoß eine „ideologische Grundsatzdebatte“ erwarten.

Die Wege des Mainstream verlaufen oft in Zickzacklinien. Gegenwärtig ist, ganz platt gesagt, Reformpädagogik „out“ und Effizienzdenken „in“. Dies dürfte im Sinne von Böttcher/Hirsch sein, die ja nicht in Frage stellen, daß der „Output“ von Schulen in Form von Wissen nachzuweisen sei.

Für die Lehrerinnen und Lehrer, die täglich in der Schule ihre Arbeit tun, ist es oft schwer, sich angesichts der Vehemenz, mit der solche Debatten geführt werden, nicht einfach kopfschüttelnd abzuwenden. Was tun wir denn Tag für Tag anderes, als den Kindern so gut wir können unsere Sache beizubringen? Da ist nichts vage und unverbindlich; die einzelne Stunde ist in der Regel durch das Buch oder das Curriculum oder die Absprache im Jahrgang ganz genau, oft zu genau vorstrukturiert. Wenn meine Schüler nicht wissen, was ein Infinitiv ist oder lange und kurze Vokale nicht unterscheiden können, so doch nicht deshalb, weil unser Grammatik- und Rechtschreibunterricht nicht hinreichend operationalisiert ist, sondern weil sie Lernschwierigkeiten haben, die wir mit noch so viel Planung und zusätzlichem „Input“ nicht restlos beheben können.

Aus dieser Sicht erscheint die ganze Debatte über Rahmenrichtlinien und Lehrpläne, „harte“ und „weiche“ Vorgaben sehr abgehoben von der Wirklichkeit in unseren Schulen. *Im Alltag geht es um andere Probleme: die Unterschiedlichkeit der Kinder, die dramatischen Lebensprobleme, die viele von ihnen mit in die Schule bringen, und deren Folgen.* Daß dies alles durch strikt

vorgeschriebene Inhalte und entsprechend rigide Planung in den Griff zu bekommen, dürfte niemand ernsthaft erhoffen. Umso mehr nimmt es wunder, daß Böttcher/Hirsch zu glauben scheinen, die angebliche oder wirkliche Misere deutscher Schulen (was immer man darunter zu verstehen hat) sei durch dieses Zaubermittel zu beheben.

„Klare Wissensstandards vor weichen Tugenden“ fordern Böttcher/Hirsch und konkretisieren dies am Beispiel sogenannter Schlüsselqualifikationen. „Kritik- und teamfähig, kreativ und informationsverknüpfend, selbstverantwortlich und der Welt und ihren Kulturen gegenüber tolerant sollen die jungen Menschen die Schulen verlassen. Diesen emphatischen Formulierungen, die sich ja auch klassischerweise in den Schulgesetzen oder Landesverfassungen finden, mag man intuitiv zustimmen. Aber wo bleiben angesichts solcher großen Worte verbindliche Absprachen darüber, ob ein Schulabsolvent eine BWA zu lesen in der Lage sein muß, Effektivzinsen berechnen kann oder weiß, wie der Bundeskanzler gewählt wird?“ (S. 302)

Intuitiv ist mir solcher Pragmatismus sympathisch. Mit der Aufzählung von Modewörtern ist in der Tat nichts gewonnen. Aber mit einer beliebig langen Reihe sogenannter verbindlicher Absprachen eben, so meine ich, auch nichts. Schon gar nicht ist damit das Verhältnis zwischen über- und untergeordneten Zielen geklärt.

Nun ist hier gewiß nicht der Ort, die Taxonomie-Debatte wieder auszuweiten. Das ist auch nicht nötig. Wohl aber muß jede Entscheidung über Unterricht und seine Inhalte begründbar sein, und dies führt auf Prinzipien zurück, über die man einig sein kann oder nicht. Natürlich sollen die Heranwachsenden wissen, wie der Bundeskanzler gewählt wird. Aber das ist ein untergeordnetes Detail in einem übergeordneten Zusammenhang, der Erziehung zur Demokratie. Die beginnt mit dem täglichen Zusammenleben in der Schule. Alles Wissen über demokratische Verfassungen bleibt leer, wenn es nicht durch die elementare Erfahrung „politischen“ Handelns und Denkens bei der Regelung der eigenen Angelegenheiten gestützt wird. Allgemein gesagt: Die Wissensvermittlung steht im Kontext der gesamten pädagogischen Arbeit und gewinnt von daher ihre Qualität.

Was wollen wir denn, wenn wir eine Unterrichtseinheit, beispielsweise *über gesunde Ernährung* durchführen? Geht es darum, am Ende in einem Test möglichst viel Wissen nachzuweisen? Oder darum, die Ernährungsgewohnheiten der Kinder durch Aufklärung und Beispiel positiv zu beeinflussen? Die Frage scheint mir müßig. Natürlich ist beides wichtig und gewollt. Das zweite ist das übergeordnete Ziel. Ohne diese Orientierung bliebe das Gelernte leeres Faktenwissen. Ohne Faktenwissen aber bliebe das übergeordnete Lernziel eine bloße Worthülse.

An der Laborschule ist das Projekt „Körper, Ernährung, Gesundheit“ ein fester Baustein im Curriculum der Grundschule. Er wurde in mehreren Durchläufen entwickelt und erprobt, die Ziele und Verfahren sind mit aller nur wünschbaren Genauigkeit operationalisiert. Ich erinnere mich an eine Pausenszene während dieses Projekts: Einige Kinder kamen nach der Pause aus der nahe gelegenen Universität, wo sie am Kiosk ihre Süßigkeiten gekauft hatten.

Im Kollegium wurde heftig darüber diskutiert. Sollte man die Kioske anweisen, nur Gesundes zu verkaufen? Sollte man die Kinder durch noch mehr Aufklärung zu beeinflussen versuchen? Am Ende wurde beschlossen, in der Schule ein gesundes Frühstück anzubieten. Viele Kinder, so wußten wir, kamen mit leerem Magen in die Schule und nahmen ihre erste Mahlzeit am Kiosk ein. Niemand hielt das gemeinsame Frühstück für die Lösung aller Probleme, glaubte daran, daß die Kinder künftig keine Süßigkeiten mehr kaufen würden. Aber wir waren uns einig: Dies ist es, was wir tun können und müssen. Wir können noch so viel Wissen vermitteln und es noch so präzise abprüfen – wirksam und glaubhaft wird unsere Gesundheitserziehung erst, wenn wir sie in die Praxis umsetzen.

Warum „weiche“ Formulierungen, in denen Prinzipien und übergeordnete Lernziele nun einmal daherkommen, Böttcher/Hirsch so suspekt sind, ist mir von daher unverständlich, erst recht aber der konstruierte Gegensatz „klare Wissensstandards vor weichen Tugenden“ (S. 304).

Mit Recht weisen Böttcher/Hirsch auf ein Desiderat der gegenwärtigen deutschen Schulforschung hin: das Fehlen systematischer Wirkungsanalysen in letzter Zeit (S. 300). Nicht nur die großen Studien aus den 80-er Jahren (Fend 1980, Rutter u.a. 1980), sondern auch gegenwärtige Untersuchungen wie TIMSS (Baumert/Lehmann 1997) weisen darauf hin, daß es auf die Frage, was eine gute Schule sei, nur komplexe Antworten gibt, daß umgekehrt schulische Erfolge nicht auf eine oder wenige systemische Bedingungen rückführbar, sondern offenbar von der Qualität der einzelnen Schule abhängen. Schlicht gesagt: Viel Faktenwissen der Schülerinnen und Schüler macht noch keine gute Schule aus. Und, so meine persönliche Überzeugung, nur in einer guten, das heißt „stimmigen“ Schule, deren Pädagogik und Didaktik übereinstimmen, wo Leben und Lernen aufeinander bezogen und die Kinder in einem Klima der Toleranz und Achtung aufwachsen, wird Wissen wirksam, können gelernte Fakten auch Einstellungen und Überzeugungen beeinflussen. Vermutlich würden Böttcher/Hirsch dem zustimmen. Warum aber blenden sie diese Zusammenhänge, auf die sie in ihrem Aufsatz ja verweisen, dann systematisch aus den eigenen Überlegungen aus?

5. Über Fairness und Konsequenz – oder: ein Plädoyer für eine Pädagogik der Chancengerechtigkeit

Böttcher/Hirsch machen es sich zum besonderen Anliegen, durch curriculare Vorgaben zum Abbau von Chancenungleichheit beizutragen. Die Laborschule hat sich dies seit ihrer Gründung zum Ziel gesetzt. Wer täglich mit Kindern aus sogenannten bildungsfernen Schichten zu tun hat, kann den Autoren in dieser Hinsicht also nur zustimmen.

Wiederum sind es die Mittel zur Erreichung dieses Ziels, die unsere Positionen unterscheiden. Böttcher/Hirsch knüpfen an ein „Curriculum des Wissens“ die Erwartung: „Es erhöht die Erfolgsaussichten einer auf die Reduktion von Chancenungleichheit ausgelegten Schulpolitik. Wenn Lehrer von den Kindern einer bestimmten Jahrgangsstufe annehmen können, daß sie über ein bestimmtes Wissen verfügen, haben alle Kinder die gleiche faire Chance zum Wissensaufbau und einem erfolgreichen Lernen.“ (S. 307)

Wenn es doch so wäre! Tatsächlich aber blieben meine rechtschreibschwachen Jungen, um auf das Anfangsbeispiel zurückzukommen, weit unter der Jahrgangsnorm. Es dürfte niemanden wundern, daß sie sämtlich aus sogenannten bildungsfernen Schichten kamen. Die Schule reagiert, wie beschrieben, auf solche Lernprobleme mit besonderen Fördermaßnahmen.

Böttcher/Hirsch schlagen einen anderen Weg vor, die Reduktion des Lernpensums auf „einen relevanten und geteilten Kern allgemeinen Wissens“ (S. 307). Beides schließt sich nicht aus, sondern kann sich sinnvoll ergänzen. Es leuchtet ein, Kerncurricula nach diesem Prinzip zu konstruieren. Nur daß dies allein zum Abbau von Chancenungleichheit beitragen könne, halte ich auf Grund langjähriger Erfahrung wiederum für eine trügerische Hoffnung.

Wie soll denn dieser Kern, beispielsweise für den Rechtschreibunterricht, aussehen? Entweder sind die Anforderungen so minimal gehalten, daß wirklich alle Kinder sie erreichen können – dann stellt sich das Problem der Unterforderung vieler. Oder sie orientieren sich an einem gedachten Durchschnitt – dann landen die schwachen Schülerinnen und Schüler „unterm Strich“. Und daß die Schichtzugehörigkeit mit solchen schulischen Mißerfolgen korreliert, ist eine traurige Tatsache, die alle Bemühungen der 70er und 80er Jahre nicht haben aufheben können. Im Gegenteil: Neuere Studien belegen das dramatische Ausmaß dieser Unterschiede. Eine in Hamburg durchgeführte vergleichende Untersuchung aller 5. Klassen ergab, daß die guten Leistungen von Kindern in dem sozial besonders belasteten Stadtteil Wilhelmsburg in etwa den schlechtesten von Schülerinnen und Schülern aus dem Nobel-Vorort Blankenese entsprachen. (Lehmann 1997) Die Vermutung, dies liege allein an mangelnder Präzisierung der Unterrichtsinhalte und sei folglich durch entsprechende curriculare Maßnahmen zu beseitigen, erscheint mir völlig unrealistisch.

„Standards sollten verbindlich, klar, anspruchsvoll und eindeutig sein. Der vorgeschriebene Lernstoff sollte auch konsequent bewertet werden. Schüler müssen also mit Konsequenzen rechnen, wenn sie nicht lernen“ – so Böttcher/Hirsch (S. 305). Das sind, mit Verlaub, große Worte. Sie klingen so entschieden und klar und lassen doch die wesentlichen Fragen offen. Wie soll denn die Wilhelmsburger Schule erreichen, daß ihre Kinder ebenso gut abschneiden wie die aus Blankenese? Indem sie so lange Fünfen und Sechsen verteilt, auch an die jeweils Besten einer Lerngruppe, bis alle Kinder aufgeholt haben? Wie solche „Motivation“ auf Kinder wirken würde, die ohnehin meist ein klares Bewußtsein davon haben, daß sie nicht auf der Sonnenseite der Gesellschaft stehen und sich häufig genug schon früh als „Loser“ fühlen, läßt sich denken. Oder, wenn es denn nicht die schlechten Zensuren sein sollen, was wären dann die „Konsequenzen“?

Es leuchtet ein, was Böttcher/Hirsch über das Prinzip „social promotion“ sagen: Daß es eine falsche Rücksicht und ein schlechter Dienst sei, von Kindern auf Grund ihrer Schichtzugehörigkeit weniger zu verlangen. Wie aber können Schulen dann zum Abbau von gesellschaftlichen Benachteiligungen beitragen? Die Antwort der Laborschule: nicht durch mehr inhaltliche Gleichheit, sondern durch mehr inhaltliche Differenzierung, nicht durch die

Reduktion des Unterrichts auf abfragbares Wissen, sondern durch die Öffnung des Unterrichts für vielfältige Lernwege und Erfahrungen, die jedem Schüler und jeder Schülerin ein individuelles Leistungsoptimum ermöglichen. Natürlich wäre es vermessen zu behaupten, dies funktioniere immer. Wo Unterricht an der Laborschule mißlingt oder hinter den Erwartungen zurückbleibt, so meine Überzeugung, liegt es daran, daß sie auf diesem Weg nicht konsequent genug weitergeht, sondern sich zu sehr einem wie auch immer gearteten Stoffdruck beugt.

Ganz gewiß läßt sich an unseren Schulen vieles kritisieren, gibt es entsprechend viel zu verbessern und zu tun. Die Frage, in welche Richtung diese Entwicklung denn gehen solle, spaltet gegenwärtig die pädagogische Öffentlichkeit. Die einen verlangen mehr Gleichschaltung und Kontrolle im Sinne einer erhofften höheren Effizienz, die anderen mehr Autonomie und Entwicklungsfreiheit mit der gleichen Begründung. Böttcher/Hirsch weisen mit Recht darauf hin, daß Autonomie und Rechenschaftspflicht einander nicht ausschließen, sondern bedingen.

Es käme also darauf an, *beiden Ansprüchen gerecht zu werden*. Die Schulen müssen frei sein, um pädagogische innovative Entwicklungsarbeit leisten zu können. Ein Kriterium für die Qualität dieser Arbeit wäre nach meiner Überzeugung, wie sie der wachsenden Unterschiedlichkeit der Kinder gerecht werden, ihren Unterricht so anlegen, daß möglichst alle zu individuellen Bestleistungen kommen können. Eine Didaktik zu entwickeln, die dem entspricht, halte ich für die wichtigste Zukunftsaufgabe. Sie müßte nicht auf mehr Gleichheit, sondern auf mehr Vielfalt angelegt sein.

Literatur

- Bartnitzky, Horst: Schulqualität fördern – zum Beispiel beim Rechtschreiben. In: Brügelmann, Hans (Hg.): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber 1999
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein.-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995
- Brügelmann, Hans: Back to the Basics? Ebd. S. 123-126
- Brügelmann, Hans: Kunstfehler oder – die Kunst des Fehlers. Ebd. S. 126-130
- Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997
- Fend, Helmut: Theorie der Schule. München 1980
- Hentig, Hartmut von: Bildung. München 1996
- Huiskens, Freerk: Erziehung im Kapitalismus. Hamburg 1998
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim-Basel ³1991
- Lehmann, F.H. u.a.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg 1997
- Rutter, Michael / Maugham, B. / Mortimer, P. / Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980

Annemarie von der Groeben, geb. 1940, Pädagogische Leiterin der Laborschule Bielefeld

Anschrift: Ellerstr. 29, 33615 Bielefeld