

Bildung heute : Die Gefahr der Instrumentalisierung eines Menschenrechts

Autor(en): **Oser, Susi**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Neue Wege : Beiträge zu Religion und Sozialismus**

Band (Jahr): **98 (2004)**

Heft 3

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-144443>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Begriff ohne klare Konturen

Mit dem Begriff Bildung geht es mir wie mit anderen Wissensbereichen, in die ich mich neu vertiefe: Je mehr ich darüber lese, höre und nachdenke, desto geringer scheint mir mein Wissen und mein Verstehen, während die Bedeutung, die ich der Materie und deren Begreifen beimesse, umgekehrt proportional wächst. Grund genug, sich noch intensiver damit auseinanderzusetzen.

Seit dem «PISA-Schock» und erst recht seit den staatlichen Sparprogrammen im Bildungswesen ist Bildung zu einem magischen Wort geworden. Besorgte Eltern und Lehrer fürchten um die Zukunft der Kinder, Politiker um einen gewichtigen wirtschaftlichen Standortfaktor und Erziehungswissenschaftler und Neurobiologen um die optimale Förderung und Entwicklung heranwachsender Menschen, während sich Wahlstrategen begeistert auf die wählerwirksame Trumpfkarte stürzen.

Hört man genauer hin, ist eine verwirrende Vielfalt im Begriffsverständnis zu entdecken: Deutungen wie Erziehung, Schulung, Leistung, Wissen, Lernen verleihen dem Wort eine *bunte Undefiniertheit* und damit eine *unüberprüfbare Verwendbarkeit*. Politik und Pädagogik mit unklaren Begriffen zu betreiben ist eine gefährliche Sache. Das zeigt auch ein Blick in die Geschichte: Das jeweilige Bildungsverständnis wirkt sich unmittelbar auf pädagogische Haltungen, Inhalte und Strukturen von Schulen und Ausbildungsstätten aus und damit auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ebenso wie auf die Entwicklung der Gesellschaft. Eine Begriffsklärung tut Not. Die Beleuchtung verschiedener alter und neuer Gesichtspunkte ist dabei hilfreich.

Vom Wörterbuch zur Kinderrechtskonvention

Das althochdeutsche Wort *bildunga* bedeutet Schöpfung, Bildnis, Gestalt. Interessant – aber was ist damit gemeint?

Bildung heute: Die Gefahr der Instrumentalisierung eines Menschenrechts

Seit Jahrhunderten ist der Begriff «Bildung» heftig umstritten. Politiker und pädagogische Reformer haben zu diesem Thema immer wieder kalte Kriege geführt oder seine Inhalte in heissen besetzt, ohne dass je eine endgültige Einigung erzielt worden wäre. Seit ein paar Jahren jedoch sind neue, gewichtige Grundlagen für eine Begriffsdefinition vorhanden. Nachdem Bildung bisher vor allem eine Domäne der Geisteswissenschaften war, mischen sich nach dem «Jahrzehnt der Gehirnforschung» auch Neurobiologen ein ins Gespräch. Mit guten Gründen: Ihre Erkenntnisse enthalten ein grosses Potential von gesellschaftlichem Nutzen – aber auch von Gefahren. Wird der Begriff jetzt nicht geklärt, könnte die politisch-ökonomische Instrumentalisierung neurobiologischen Wissens verheerende Folgen haben.

S.O.

Etwas mit Absicht Geformtes, kunstvoll Hergestelltes? Oder etwas Gewordenes? Ein Akteur der *bildungs* wird nicht benannt.

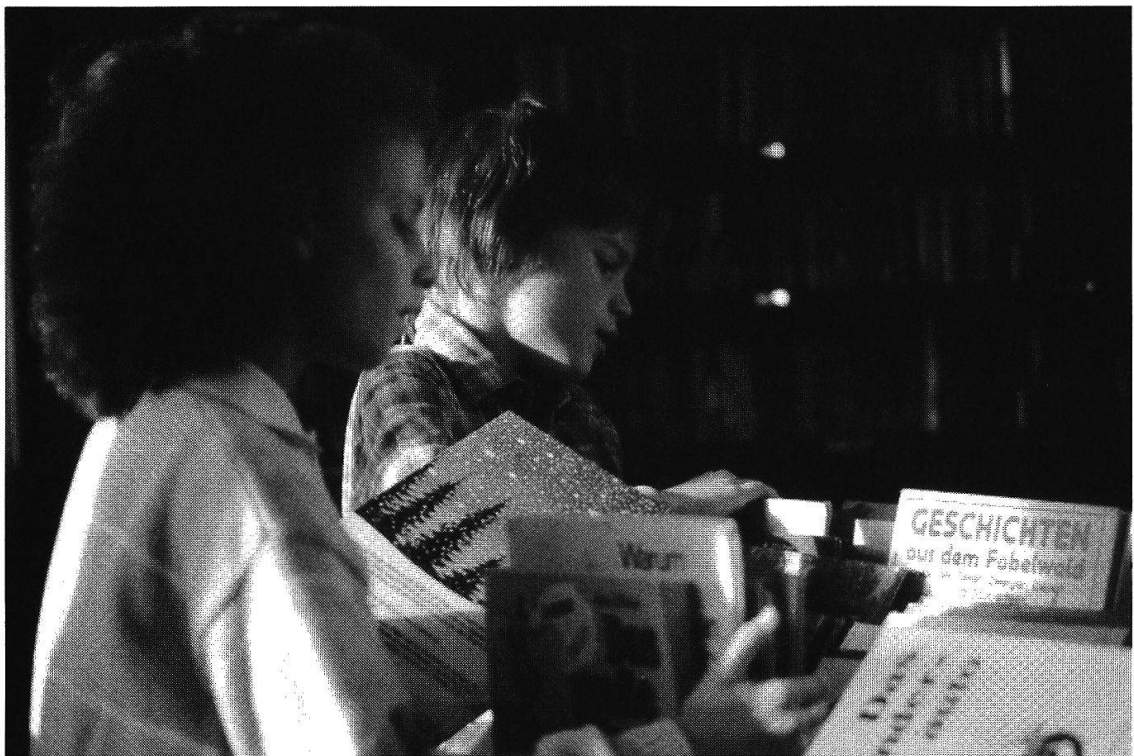
Für den heutigen Begriff gibt das Wörterbuch zwei Bedeutungsfelder an: Auf der einen Seite das *Bilden*, die Erziehung, auf der anderen das Gebildetsein, das *Ausgebildetsein*, das erworbene Allgemeinwissen. In der ersten Bedeutung ist der Akteur deutlich eine Zweitperson – ein Lehrer oder eine Erzieherin. Im zweiten Fall hat man etwas erworben, ist man etwas geworden. Wie und durch wen oder was, bleibt dahingestellt. Eine Gestalt ohne Gestalter?

Entfaltung zu bringen». Um in den Bildern von *bildungs* zu reden: Das Kind soll dabei unterstützt werden, seine persönliche Gestalt zu entfalten. Mit dieser Umschreibung kommt die Konvention dem Bildungsbegriff heutiger Hirnforscher sehr nahe. Doch eins nach dem andern. Zuerst der angekündigte Blick auf die Bildungsgeschichte.

Seit Jahrhunderten umstritten

Wie Pendelschläge folgten sich in den letzten Jahrhunderten die Auslegungen des Bildungsbegriffs durch die Politik und durch reformerische Denker – ein Hin und Her, das nie wirklich voranzu-

«Gelernt wird,
womit Zeit ver-
bracht wird.»



In der *UN-Kinderrechtskonvention* ist das Recht auf Bildung in zwei Artikeln verankert. Artikel 28 postuliert den unentgeltlichen Besuch der Grundschule als Pflicht für alle sowie die Förderung «verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art». Sie sollen allen Kindern zugänglich gemacht werden. Artikel 29 hält fest, dass Bildung darauf ausgerichtet sein soll, «die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur

kommen schien, weil dem Begriff Haltungen zugrunde lagen, für deren Klärung keine wissenschaftlichen Erkenntnisse beigezogen werden konnten. Grundfrage war und blieb: Sollen junge Menschen das lernen, was nützlich ist, was ihnen hilft, *brauchbare Mitglieder der Gesellschaft* zu werden und ihren Beruf gut auszuüben oder geht es – so die emanzipatorische Gegenposition – um die *allseitige Entwicklung der Persönlichkeit*, um die individuelle Entfaltung?

Omnia omnibus lautete anfangs 17. Jahrhundert der revolutionäre Bildungsbegriff von *Comenius*: Für alle soll alles allseitig unterrichtet werden. Dies war eine der ersten deutlichen Absagen an schichtspezifische Bildungseinrichtungen. Doch immer wieder setzten sich Pragmatiker durch, die dem Volk das Nützliche verschrieben, das ökonomisch Verwertbare. Für eine Bildung, die der individuellen Entfaltung dienen soll, brauchte es stets neue Reformer. *Rousseau* beispielsweise, der im 18. Jahrhundert den jungen Menschen nicht in bestimmte Rollen wie Militärs oder Geistliche drängen will: «*Leben* ist das Handwerk, das ich ihn lehren will.»

Oder *Wilhelm von Humboldt*, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Theorie universaler Bildung propagiert: Im Zentrum der Bildung stehe nicht der gewerbliche Nutzen, sondern der Mensch, der seine Fähigkeiten und Kräfte entwickeln will. *Hartmut von Hentig*, der 1996 sein Buch «Bildung» veröffentlichte, fasste *Humboldts* Vorstellung so zusammen: «Bildung ist die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere.»

Die *reformpädagogische Bewegung* anfangs 20. Jahrhundert knüpfte wieder an *Rousseau* an, wehrte sich gegen eine Verkopfung der Schule und forderte, Schule müsse beim Alltag der Kinder ansetzen und die Entwicklung des Individuums in den Mittelpunkt stellen.

Im Dritten Reich mischten sich in Deutschland die Anliegen der Reformer auf gefährliche Weise mit denen der *Nationalsozialisten*: Auch diese kritisierten den Intellektualismus – allerdings ohne die individuelle Entfaltung zu propagieren. In ihrer völkischen Vision integrierten sie gemeinschaftsbildende Be-

strebungen der Reformer ebenso wie die Verehrung deutscher Dichter und Denker der Klassik. Viele Menschen mit humanistischer Bildung verfielen diesem Konzept.

Nach dem Zusammenbruch der Nazi-diktatur versuchte man sich trotz allem am «klassischen Bildungsgut» wieder aufzurichten. Zeitlos gültige Bildung sollte das Unheil wieder gut machen, das die Politik angerichtet hatte. Das *emanzipatorische Potential* von Bildung sollte neu belebt werden. *Adorno* zum Beispiel stellte 1959 in seiner «Theorie der Halbbildung» fest, Bildung werde der Unterordnung des Individuums unter gesellschaftliche Zwänge geopfert. Womit man wieder bei der alten Streitfrage angelangt war.

In den 60er- und 70er-Jahren kam der Bildungsbegriff in Verruf, wurde von verschiedener Seite als belastet, «zerfasert» und «diffus» taxiert. Statt von Bildung sprach man jetzt lieber von *Sozialisation*, von *Qualifikation* und vom *Lernen*. *Hartmut von Hentig* schlug 1968 gar vor, den Begriff «Bildung» zu eliminieren: Mit dem «Wissen, das in Köpfe gestopft wurde», sei man offensichtlich gescheitert.

Doch spätestens seit der PISA-Studie hat der Begriff wieder Hochkonjunktur und ist in aller Leute Munde. Meist wird er unreflektiert als «in der Schule erworbenes Wissen» verstanden – oft genug reduziert auf Rechnen und Sprache –, während er in der wissenschaftlichen Diskussion, befruchtet durch die Beiträge der *Neurobiologie*, zunehmend klarere Konturen annimmt. Das Zusammenführen von Erziehungswissenschaftlern mit Neurobiologen im *OECD-Projekt* «Erziehungswissenschaften und Gehirnforschung» zeigt hier wohl bereits Wirkung.

Die Neurobiologie bringt sich ein

«Wir Naturwissenschaftler sind durch die Eigendynamik unserer Forschung dazu gebracht worden, uns mit Fragen

zu befassen, die traditionell von den Geisteswissenschaften behandelt wurden», sagt *Wolf Singer* im Streitgespräch mit einem Philosophen. «Unser Wissen muss Auswirkungen haben auf unser Rechtssystem, auf die Art, wie wir Kinder erziehen und wie wir mit Mitmenschen umgehen.» Und *Manfred Spitzer*, der bei einer Anhörung zur PISA-Studie im deutschen Bundesrat als Experte fungierte und in einer Expertengruppe der OECD zum Thema Gehirn und Bildung sass, sagt: «Mir wurde klar, wie wichtig das Verständnis der neurobiologischen Grundlagen des Lernens ist, um bei den jetzt anstehenden notwendigen Änderungen unseres Bildungssystems keine Fehler zu machen» (Spitzer, 2002).

Ausgangspunkt des bildungsrelevanten Wissens der Hirnforschung ist die *Formbarkeit des Gehirns durch Erfahrung*: Erfahrungen und Gehirnreifung bedingen sich gegenseitig. Dieser Prägungsprozess, der zu einem grossen Teil in der frühen Kindheit geschieht, ist nicht rückgängig zu machen. «Die frühen Instruktionen, die durch Erziehung die Architektur im Gehirn verändern», haben irreversible Folgen. «Versäumnisse lassen sich später nicht mehr nachholen» (Singer, 2003).

Ein zweiter wichtiger Punkt ist die Tatsache, dass sich das Gehirn diejenigen Informationen und Entwicklungsmöglichkeiten aus seiner Umgebung aussucht, die es zur Zeit am besten verwerten kann. Dies bezieht sich auf allgemein relevante Inhalte wie die Entwicklung von Sprache, von Bewegungsabläufen oder von Sinneswahrnehmungen, aber auch auf besondere Fähigkeiten: «Das Gehirn weiss offenbar, wo es Ressourcen hat» (Singer, 2003). Das bedeutet, dass *das Richtige zur richtigen Zeit* angeboten werden muss.

Ein dritter Punkt ist die *enorme Lernfähigkeit, Lernbereitschaft und Neugierde des Kindes* – je kleiner desto grösser. Kinder haben die genuine Aufgabe, sich ihre Umwelt anzueignen, sich darin zu

rechtzufinden und das Lebensnotwendige zu lernen. So lernen Tuareg-Kinder Feuer zu machen, Ziegen zu versorgen und stabile Zelte zu bauen, während Kinder von Papua Neuguinea lernen, wie man Fische fängt, Holz spaltet, Wurzeln sammelt oder Kanus baut. Unsere Kinder lernen, Legohäuser oder -flugzeuge zu bauen, Bücher zu lesen, Gleichungen zu lösen, Automaten zu bedienen und Computer zu nutzen. Alle tun dies mit denselben grundlegenden Hirnstrukturen. Die vorhandenen Materialien sind ihre Lehrstücke, die Umgebung ist ihr Lernfeld, die Erwachsenen stehen ihnen Modell.

Ein vierter, wichtiger Punkt ist, dass das *Gehirn immer lernt*, weil es gar nicht anders kann. Das gilt sowohl für die Schule als auch für die Freizeit. «Gelernt wird, womit Zeit verbracht wird» (Spitzer 2002).

Diese neurobiologischen Grundsätze werfen ein neues Licht auf die Beeinflussbarkeit von Gehirnen. Das Feld des Machbaren scheint weit. Die frühe Prägbarkeit kann beispielsweise ausgenutzt werden, indem man die Kinder möglichst rasch einschult, ihnen möglichst früh Inhalte und Denkmuster vorsetzt, die in unserer *wirtschaftsgeprägten, globalisierten Zeit* relevant erscheinen. Die *Werbung* für Bücher, Broschüren und Kurse in einer aktuellen Ausgabe der Zeitschrift «kindergarten heute» macht das deutlich: «Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen», «So geht's – Spass mit Zahlen und Mathematik im Kindergarten», «Hochbegabtenförderung im Vorschulbereich. Zertifikatskurs für pädagogische Fachkräfte in Kindergarten / Hort».

Solch eindimensionalen, kurzsichtigen Reaktionen auf die Erkenntnisse der Hirnforschung treten nun Wissenschaftler verschiedenster Richtung in einem überraschend einmütigen Chor entgegen. Sie legen dem Bildungsbegriff eine

neurobiologisch orientierte Sichtweise zugrunde: Die *persönliche Ausprägung* des Entwicklungspotentials wird in einer *umfassenden* Weise betrachtet. Durch Bildung soll das Kind bei der Entwicklung *seines Potentials* unterstützt und gefördert werden.

Heutige Übereinstimmung im Bildungsverständnis

«Bildung ist das Resultat von Entwicklungen von Fähigkeiten, die im Menschen angelegt sind.» Sie wird durch Schulung an Vorbildern und durch Erfahrungen bei praktischen Tätigkeiten – beim Nachbilden – vorangebracht. Pädagogik muss darauf ausgerichtet sein, die individuellen Möglichkeiten zu erkennen und zur Weiterentwicklung anzuregen. Diese Definition stammt nicht etwa von einem Neurobiologen, sondern vom deutschen Philosophen *Christoph Hubig*, Professor am Institut für Philosophie in Stuttgart. Es könnten hier auch verschiedenste Erziehungswissenschaftler zitiert werden. Der Grundtenor bleibt sich gleich:

Das Kind wird nicht als ein zu bildendes Objekt, sondern als ein sich die *Welt aneignendes Subjekt* verstanden.

So auch bei führenden Hirnforschern wie Manfred Spitzer oder Wolf Singer. «Ein Bildungssystem ist nur dann gerecht und effizient, wenn jeder entsprechend seinen unterschiedlichen Anlagen möglichst optimale Antworten findet für das, was er fragt» (Singer, 2003). Förderung, schreibt er, müsse in hohem Mass auf die *individuellen Bedingungen* abgestimmt sein. «Wegen unterschiedlichen Anlagen und Entwicklungsgeschwindigkeiten ist kaum damit zu rechnen, dass Kinder gleichen Alters gleiche Bedürfnisse und Fähigkeiten haben. Dies stellt das fast ausschliesslich altersorientierte Klassensystem in Frage. Die Existenz zeitlich gestaffelter sensibler Phasen für die Ausbildung verschiedener Hirnfunktionen führt zu dem Postulat, dass das Rechte zur rechten Zeit verfügbar

oder angeboten werden muss. Es ist nutzlos und womöglich sogar kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht adäquat verarbeitet werden können, weil die entsprechenden Entwicklungsfenster noch nicht offen sind» (Singer, 2002).

Welche Entwicklungsfenster in welchem Zeitraum offen sind, ist allerdings nur zu einem geringen Teil geklärt. Besonders gut erforscht ist diesbezüglich die Entwicklung der Sinne. Aber auch sensible Phasen für verschiedene kognitive Leistungen – beispielsweise den Spracherwerb oder die Fähigkeit abstrakten Denkens – konnten inzwischen nachgewiesen werden. Die allmähliche Hirnreifung zieht sich bis in die Pubertät. Gerade *weil* in der Hirnentwicklung noch so vieles im Dunkeln liegt, ist die Beachtung und Berücksichtigung *individueller Entwicklungsphasen und -themen* im Bildungsprozess unerlässlich.

Hirnforscher betonen, dass Bildung nicht nur in der Schule stattfindet: Das Leben, die Lebensbedingungen, die Erfahrungen im eigenen Umfeld bilden. Die Bedeutung und die Anforderungen der Schule nehmen jedoch zunehmend mehr Raum ein und stellen zurzeit einen gesellschaftlichen Brennpunkt dar. Deshalb soll auch hier im weiteren das *Bildungssystem Schule* im Zentrum stehen.

Konsequenzen für die Schule:

Heterogenität nutzen ...

Wird nun Bildung als individuelle Entwicklungs- und Kompetenzförderung verstanden, bekommen wir mit unseren heutigen Bildungsinstitutionen *ernsthafte Probleme*. Unsere Schulen verstehen sich als *Wissensvermittler*. Ihre Lehrpläne sind fest umrissen und auf *Jahrgangsziele* ausgerichtet: Alle lernen zur selben Zeit dasselbe auf die selbe Weise. Jedenfalls ist dies so vorgesehen. Für Kinder, die dabei in Schwierigkeiten geraten, wurden *teure Förderprogramme* eingerichtet. Ein Drittel der Kinder im Kanton Zürich zum Beispiel benötigen

inzwischen sonderpädagogische Massnahmen, um mithalten zu können – Tendenz zunehmend. Entweder wird die Heterogenität der Schülerschaft laufend grösser oder die Lehrkräfte sind sensibilisierter für Lernschwierigkeiten einzelner Kinder. Jedenfalls scheint das herkömmliche Schulsystem den heutigen Bildungsanforderungen nicht gewachsen zu sein.

«Man muss sich freimachen von der Illusion, dass alle gleich sind und dass aus allen das Gleiche werden kann. Diese Annahme ist unsinnig und widerspricht elementaren biologischen Gesetzen», konstatiert Singer.

Nicht nur die Neuropsychologie, auch die PISA-Studie hat uns gelehrt: Die Antwort auf eine heterogene Schülerschaft ist das *Loskommen von homogenen Lerninhalten*. Viele Schulen, die in der PISA-Studie besonders gut abschnitten, waren *Gesamtschulen*, in welchen *verschiedene Jahrgänge gemeinsam* lernen. Bei meinen Schulbesuchen als Bezirksschulpflegerin bin ich immer wieder beeindruckt von den Unterrichtsformen, die Gesamtschullehrer einsetzen. Ein differenzierter Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ist ihnen zur notwendigen Selbstverständlichkeit geworden. Ein Lehrer erklärte dazu, es sei einfacher, Kinder verschiedenen Alters in derselben Klasse zu haben als eine altershomogene Schülerschaft, welche zur Annahme verleite, alle stünden am selben Ort. Er habe es längst aufgegeben, für Kinder desselben Jahrgangs dieselben Wochenpläne zusammenzustellen. Das mache keinen Sinn.

Individuell gestaltete Wochenpläne sind eine gute Art, der Heterogenität zu begegnen. Selbst in Jahrgangsklassen ist die Arbeit mit solchen Wochenplänen ab und zu anzutreffen. Zwar, sagte mir ein junger Lehrer, sei es schwierig, den Überblick zu wahren, es brauche viel Vorbereitung. Dafür habe er während des Unterrichts Zeit, die Kinder zu beo-

bachten und mit einzelnen individuell zu arbeiten. So lerne er sie und ihre Fähigkeiten besser kennen. Diese Aussage entspricht den Erkenntnissen des *Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung* in Berlin: «Lehrer werden Designer möglichst anspruchsvoller Umgebungen. Ihre Aktivität verlagert sich in die Vorbereitung. Während des Unterrichts haben sie Zeit, sich um Einzelne zu kümmern.»

In einem Bildungssystem, welches den Kindern die richtige Materie zur richtigen Zeit anbieten will, muss die *genaue Beobachtung jedes einzelnen Kindes* im Mittelpunkt stehen. Ganz besonders gilt dies für das *Grundschulalter*. Pädagogen müssten lernen, «aufmerksam darauf zu achten, was die Kleinen wollen. Die haben meistens sehr präzise Vorstellungen davon, was sie wollen. Dem sollte man dann so viel Raum geben, wie nur irgendwie möglich, ohne instrumentelle Fähigkeiten hintanzustellen, die man einfach zur Bewältigung des Lebens braucht. Schreiben und rechnen lernen müssen sie halt alle. Aber man kann da sicher des Guten zu viel tun und sie in anderen wesentlichen Entwicklungsfeldern deprivieren. Ich denke, dass unsere Schulen massiv deprivieren» (Singer, 2002). Wie oben gezeigt wurde, sind solche Versäumnisse irreparabel.

... Inhalte breit anlegen

Neben der Gefahr der Deprivation droht, wie zuvor angeführt, auch eine subtile Steuerung der Gehirnentwicklung für wirtschaftliche oder andere Zwecke. Die überstürzte, durch die Wirtschaft gesponserte *Computereinführung* in den Schulen könnte hier als Beispiel dienen: Die Auswirkungen dieser neuen Technik in den Schulzimmern der Primarschulen wurden *nicht durchdacht*, eine pädagogisch fundierte Diskussion fand nur am Rande statt. Dort allerdings zeigten sich sowohl Praktiker als auch Wissenschaftler verschiedenster Richtungen über diese Entwicklung besorgt.

In der *Grundschule* habe der Com-

puter nichts zu suchen, sagt beispielsweise der Hirnforscher Manfred Spitzer kurz und bündig. Dort gelte es andere, «ganz grundlegende Fähigkeiten zu erlernen». Dazu zählt er das *Zuhören* und *Ausredenlassen* oder das *Zusammenarbeiten*. Statt die Auswirkungen zu analysieren, welche die vermehrte Nutzung des Computers in der Schule auf die kommunikativen und sozialen Fähigkeiten hat, wurden dem *zürcherischen Lehrplan* einfach ein paar neue anders farbige Blätter angehängt mit dem allumfassenden Titel «Fächerübergreifende Unterrichtsgegenstände». Darunter kann noch vieles Platz finden! Dieses Vorgehen zeigt bildhaft auf, wie die Schule heute mit ihrer Bildungsverantwortung umgeht. Neue, als gesellschaftlich relevant deklarierte Inhalte werden ins Curriculum eingeschleust, andere, die sich *nur* mit Lebenspraktischem oder mit Lebensfragen befassen, «aus Spargründen» gekürzt oder ausgegliedert – wie dies soeben im Kanton Zürich mit den Fächern *Handarbeit*, *Hauswirtschaft* und *Religion* geschehen ist.

Die Ausweitung kognitiver Inhalte ist unübersehbar und wird immer wieder deutlich mit *gesellschaftlichen* – sprich wirtschaftlichen – *Notwendigkeiten* begründet. Neben der Einführung der Informatik gehören auch die *Fremdsprachen* dazu, die kurz hintereinander Eingang in die Primarschule gefunden haben: Zuerst Französisch, dann Frühenglisch. Einen deutlicheren Kommentar zu dieser vorherrschenden Tendenz als denjenigen von *Hans Brügelmann* aus Wien, der sich als Erziehungswissenschaftler mit Lernbiographien von 5- bis 15-Jährigen befasst, habe ich kaum je gehört: «Was von Politikern jetzt gefordert wird, ist kollektive Besetzung individueller Lebenszeit, und zwar in der wertvollsten und folgenreichsten Phase des Menschenlebens. Das darf man mit guten Gründen einen unsittlichen Anschlag auf die Kindheit nennen.» Singer verpflichtet ihm bei: Man werde den Mög-

lichkeiten, die das Gehirn hat, nicht gerecht, «wenn man es von Anfang an auf die relativ schmale Schiene der rationalen Leistungsfähigkeit trainiert».

Dies sind keine Plädoyers für oder gegen Frühenglisch, sondern für eine viel breitere Auffächerung der Lerninhalte, damit jedes Kind die Chance hat, im bestehenden Angebot das Richtige zu finden. Die Schule wird nicht darum herumkommen, deutlich Stellung zu beziehen, ob sie sich dem neurobiologischen Bildungsbegriff anschliesen und das *individuell Mögliche* in den Vordergrund rücken will oder ob sie sich nach dem *gesellschaftlich Opportunen* ausrichtet.

«In der Grundschule hat der Computer nichts zu suchen» (Bilder: François Baer)



Verkümmerte Bildungsbereiche

Singer wie Spitzer weisen immer wieder auf unbeachtetes und ungenutztes Potential hin. Singer betont insbesondere die Bedeutung *kommunikativer Förderung*: Kommunikative Prozesse seien ausserordentlich wichtig für die Hirnentwicklung und es stelle sich die Frage, ob wir genügend investieren, um unsere Kommunikationsmöglichkeiten auszuschöpfen. Ein erheblicher Teil vermittelter Information werde über Mimik,

Gestik und Intonation transportiert. «Auch ist wohlbekannt, dass durch bildnerische, musikalische, mimische, gestische und tänzerische Ausdrucksformen Information transportiert werden kann, die sich in rationaler Sprache nur sehr schwer fassen lässt.» – «Ich behaupte, und entferne mich damit sicher nicht zu weit von der Wahrheit, dass alle Kinder mit dem Angebot kommen, diese nicht-rationalen Kommunikations- und Ausdrucksmittel zu nutzen und dass alle Kinder über sie verfügen, dass wir diese aber zu wenig und wenn überhaupt, dann zu spät fördern und sie auf Kosten der Ausbildung der rationalen Sprache vernachlässigen oder gar unterdrücken. Hier liegt nach meiner Einschätzung ein Fall von Deprivation vor» (Singer, 2002).

Beim kritischen Blick auf das, was unsere Köpfe bis jetzt hervorgebracht haben, muss man Singers Bildungskritik Recht geben. Zwar sind wir auf dem Mond gelandet und eine menschliche Heimsuchung des Mars ist zumindest von Bush fest eingeplant. Aber ein *sorgsamer Umgang mit der Erde* ist uns bisher nicht gelungen, obwohl sie unsere Lebensgrundlage ist. Die bisherigen naturwissenschaftlichen Forschungen haben uns hier keinen Schritt weiter gebracht. Im Gegenteil. Woran liegt das? Hängt es unter anderem auch damit zusammen, dass das kindliche Entwicklungspotential «nichtrationaler Kommunikations- und Ausdrucksmittel» übergangen wurde, weil wir selber blind dafür geworden sind?

Es gibt weitere Entwicklungsbereiche, die mir bedroht scheinen, weil sie *außerhalb des Zeitgeistes* liegen und weil ihre *tiefere Bedeutung* für die Entwicklung des Kindes noch viel zu wenig erforscht und bekannt ist. Dazu gehört das kindliche, selbst initiierte Spiel, die spontanen Rollen- und Funktionsspiele, die sich bis weit ins Grundschulalter hineinziehen. Dazu gehören aber auch das magische und das animistische Denken,

die kindliche Intuition, der kindliche Humor, die Fähigkeit der Empathie. Sie sind bisher noch von keinen Lehrplänen erfasst. Trotzdem oder gerade deshalb spielt jedes Kind, denkt jedes Kind magisch, forscht jedes Kind voller Neugierde – wenn man es lässt.

Freiraum für Entwicklung

Eine Schule, die sich nach ökonomischen Notwendigkeiten der Gegenwart ausrichtet und eine *einseitige Wissensaneignung* anstrebt, bildet nicht, sie *depriviert*. Sie übersieht das menschliche Potential von Entwicklungsmöglichkeiten und Fähigkeiten. Damit schadet sie nicht nur dem einzelnen Kind, sondern auch der gesellschaftlichen Weiterentwicklung – was natürlich nicht im Sinn ökonomischen Wachstums gemeint ist.

Beim Thema Bildung geht es nebst dem Festlegen von Inhaltsbereichen «um die Schaffung von Lebensbedingungen, unter denen das Richtige überhaupt erst gelernt werden kann» (Spitzer, 2002). Dies gilt nicht nur, aber ganz besonders für die frühen Jahre. Für die Schule hiesse dies, eine möglichst *breite Palette von Lernanlässen und Lernangeboten* bereitzustellen, zugriffbereit, wenn «offene Zeitfenster» danach verlangen. Es hiesse, sich vermehrt am Kind zu orientieren – an seiner natürlichen Neugierde und an seinem genuinen Drang, die eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Lehrpläne und Lernziele müssen mehr als bisher Raum lassen für das, was das Kind von sich aus tun möchte und tut, weil es in seinem *inneren Entwicklungsplan* Sinn macht. Es geht um Leerpläne – vom Kind zu füllen. ●

Literatur

Manfred Spitzer, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/ Berlin 2002
Wolf Singer, Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung, Frankfurt am Main 2003
Wolf Singer, Der Beobachter im Gehirn, Essays zur Hirnforschung, Frankfurt am Main 2002
Hartmut von Hentig, Bildung, München 1996.