

Tendenzen und Probleme einer Reform der Lernziele und Lehrinhalte der Grundschule

Autor(en): **Messner, Rudolf**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **60 (1973)**

Heft 18

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-532252>

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.

die Lehrmethoden und die Lehrmittel ein. Der Versuch wurde im April 1972 in Rolle durchgeführt und wird nun in einem Teil der beiden waadtländischen Bezirke Vevey und Lavaux in größerem Rahmen fortgesetzt.

VS: Zweite Landessprache für Primarschüler obligatorisch

Von diesem Herbst an wird für rund zweitausend Walliser Primarschüler Französisch beziehungs-

weise Deutsch als zweite Unterrichtssprache obligatorisch sein. Wie der Vorsteher des kantonalen Erziehungsdepartements, Antoine Zufferey, an einer Pressekonferenz in Sitten bekanntgab, werden die Schüler aus 40 Klassen vom dritten Schuljahr an während zwanzig Minuten pro Tag an vier Wochentagen in der zweiten Sprache unterrichtet. Nach und nach soll der Fremdsprachenunterricht auf sämtliche Primarschulklassen des Kantons ausgedehnt werden.

Tendenzen und Probleme einer Reform der Lernziele und Lehrinhalte der Grundschule¹

Rudolf Messner

Viele Anzeichen sprechen dafür, daß das Bewußtsein für die Notwendigkeit wächst, unsere Schulen den Erfordernissen einer sich wandelnden Gesellschaft anzupassen. Dennoch bleibt Schulreform, gerade im Bereich der Grundschule, ein schwieriges Geschäft. Zum einen muß die Öffentlichkeit darüber aufgeklärt werden, daß Schulreform einen langen Atem braucht und kurzfristig nur geringe Erfolge bringen kann. Zum anderen müssen sich die betroffenen Lehrer, Eltern und Schüler daran gewöhnen, der scheinbaren Selbstverständlichkeit der Schulrealität in kritischer und experimenteller Haltung gegenüberzutreten. Schließlich ist erforderlich, daß Wissenschaft und Schulpraxis neue Formen der gegenseitigen Anregung und der Arbeitsteilung entwickeln. Bei der Reform der Grundschule sind in den letzten Jahren – der internationalen Entwicklung folgend – Reformversuche von Schul- und Unterrichtsorganisation im Vordergrund gestanden. Dabei wurden Einzelkorrekturen schon sehr bald zugunsten des begrüßenswerten Versuchs aufgegeben, die Wirkung von Reformbemühungen durch die Bündelung einzelner Maßnahmen zu steigern. So wurden in einem der in Österreich eingeleiteten Modellversuche Ansätze der Leistungsdifferenzierung in Deutsch und Mathematik, der Einrichtung von Förderstunden für leistungsschwächere Schüler, Änderungen der Leistungsbeurteilung, die Erprobung des Zweilehrersystems, die Einführung neuer Lehrinhalte (Mathematik, fremd-

sprachliche Vorschulung) sowie Bemühungen um neue Formen der Aufklärung der Eltern kombiniert (vgl. Karl A. ECKMAYR: *Schulversuche im Grundschulbereich*. In: *Erziehung und Unterricht*, 8/1971, S. 507–513).

Neben solchen Reformansätzen hat sich in den letzten Jahren im deutschen Sprachraum allerdings eine viel umfassendere Tendenz bemerkbar gemacht, die Lernziele und Lehrinhalte der Grundschule zu verändern. Diese Entwicklung, die sich auf alle Fächer des herkömmlichen Schulkanons erstreckt sowie schul- und unterrichtsorganisatorische Bemühungen einschließt, wird zusammenfassend meist mit dem Stichwort «Curriculumreform» bezeichnet. Sie kann als ein großangelegter Versuch betrachtet werden, die Divergenzen zwischen dem, was die Grundschule traditionellerweise lehrt, und dem, was 6- bis 10jährige Kinder für ihr späteres Leben in einer hochtechnisierten, mit komplizierten sozialen Problemen konfrontierten Gesellschaft lernen sollten und auf Grund vieler Erkenntnisse der Sozialwissenschaften in einer reformierten Schule auch lernen könnten, systematisch zu verringern. Im folgenden können lediglich einige exemplarisch gemeinte Hinweise auf Ziel- und Inhaltsperspektiven gegeben werden, die sich dem Grundschulunterricht gegenwärtig eröffnen. Gleichzeitig soll angedeutet werden, wie außerordentlich problemgeladen und einer Überprüfung bedürftig die einzelnen curricularen Bestrebungen sind.

Beispiele für Neuentwicklungen im Bereich der Lernziele und Lehrinhalte der Grundschule

a) Naturwissenschaftlicher Elementarunterricht: Strukturen und Methoden als Wege in der Wissenschaft

In den USA haben vor etwa 15 Jahren Reformversuche eingesetzt, die eine stärkere Orientierung der Lehrpläne an jenen Fachwissenschaften zum Ziele hatten, welche den Schulfächern zugrunde liegen. Im Anschluß daran sind seit einiger Zeit auch im deutschen Sprachraum neue Lehrmaterialien für den naturkundlichen Teil des Sachunterrichts ausgearbeitet worden.

Nach dem derzeitigen Lehrplan der Grundschule werden solche Lehrinhalte bis ins vierte Schuljahr nicht systematisch, sondern episodenhaft im Rahmen der Themen des Gesamtunterrichts behandelt (z. B. Eigenschaften von Flüssigkeiten im Rahmen des Wochenthemas «In der Küche» oder im Zusammenhang mit der Erziehung zur Genußmittelaskese [Alkohol ist Gift!]; die Erd- und die Sonnenbewegung anlässlich der Beschreibung der örtlich wahrnehmbaren Sonnenbahnen zu verschiedenen Jahreszeiten usw.). Die Behandlungsweise ist meist die der erlebnisträchtigen, detailreichen Schilderung. Sie schöpft aus dem Repertoire alltagssprachlicher Erläuterungen und ist nur in geringem Maße geeignet, durch das auch vom Lehrplan geforderte Herausarbeiten prinzipieller Züge einzelner Erscheinungen (Probleme, Gesetze, Methoden) Denkmuster mit einer über die einzelnen Unterrichtseinheiten hinauswirkenden Erklärungskraft zu liefern.

Wer je Kinder über technische Dinge argumentieren gehört hat, wird nicht umhinkönnen festzustellen, daß den Schülern im Naturlehreunterricht der Grundschule, scheinbar gerechtfertigt durch Prinzipien wie «Kindgemäßheit» und «Volkstümliche Bildung», zuwenig an Problematisierung (Warum erlischt eine Kerze, über die man ein Glas stülpt? Warum schwimmen der «schwere» Baum und Schiffe aus Eisen, während eine Münze untergeht?) zugemutet wird.

Die Bemühungen, den Sachunterricht der Primarstufe stärker an den zugrundeliegenden Wissenschaften zu orientieren und lehr-

gangartig aufzubauen, berufen sich allesamt auf die Theorie von der «Struktur der Disziplin», wie sie von den amerikanischen Psychologen Jerome BRUNER im Versuch einer didaktischen Integration fachwissenschaftlicher und denkpsychologischer Gesichtspunkte im Anschluß an den Genfer Psychologen PIAGET formuliert worden ist (vgl. Jerome BRUNER: *Der Prozeß der Erziehung*. Düsseldorf 1970).

Fachwissenschaftlich gesehen kommt in BRUNERS Theorie zum Ausdruck, daß man Wissensdisziplinen durch ihren je spezifischen Zugriff auf Wirklichkeitsausschnitte, welche uns in unserer alltäglichen Wahrnehmung ganzheitlich gegeben sind, charakterisieren kann. Mit anderen Worten: Verschiedene Wissenschaften interessieren sich für je spezifische Aspekte derselben Wirklichkeit. Ein Stück Eisen kann beispielsweise für den Chemiker unter dem Aspekt seiner Zusammensetzung und Veränderung interessant sein, für den Physiker vielleicht hinsichtlich seines Gewichtes, seines Beharrungsvermögens oder seiner magnetischen Ladung, für den Techniker auf Grund des zu seiner Herstellung angewandten Schmelzverfahrens oder seiner Materialeigenschaften, für den Historiker allenfalls als Indikator für eine kulturelle Entwicklungsstufe, für den Geographen in bezug auf den Ort seiner Verhüttung. Eine Wissenschaft verstehen heißt daher, über einen spezifischen erkenntnistheoretischen Zugriff, über die dabei angewendeten Methoden und über einen Komplex von Begriffen, Denkmustern und aus ihrer Anwendung resultierenden Ergebnissen zu verfügen (vgl. dazu Joseph J. SCHWAB: *Erziehung und die Struktur des Wissens*. In: Horst RUMPF (Hrsg.): *Schulwissen*. Göttingen 1971, S. 23 bis 57). Wer etwa über das Kommutativgesetz ($a+b = b+a$), das Assoziativgesetz ($a + [b + c] = [a + b] + c$) und über das Distributivgesetz ($a \cdot [b + c] = a \cdot b + a \cdot c$) Bescheid weiß, wird in der Lage sein, eine große Zahl einzelner algebraischer Probleme zu lösen.

Die aus dieser Betrachtungsweise vor allem in den USA vielfach abgeleiteten didaktischen Konsequenzen liegen nahe: Es gilt, jene Begriffe, Methoden und Prinzipien der einzelnen Schuldisziplinen aufzuspüren,

welche grundlegend (fundamental) genug sind, um große Teile des betreffenden Sachgebietes erschließen zu können. Die Lehrpläne müssen im Hinblick auf die so verstandene «Struktur der Disziplin» hin durchforstet und erneuert werden.

Unter den psychologischen Gesichtspunkten fordert BRUNER darüber hinaus allerdings auch eine spezifische Qualität der anzuzielenden Lernprozesse. Die zentralen Begriffe und Methoden einer Disziplin sollen von den Schülern in selbständiger Auseinandersetzung mit solchen Problemen erworben werden, welche aus eigener Kraft gelöst werden können (entdeckendes, forschendes Lernen). Die Probleme, an denen dies geschieht, müssen für die Schüler hinreichend motivierend sein. Dies bedeutet nichts anderes, als daß sie die Anwendung schon vorhandener Denkschemata ermöglichen sollen, die dann im weiteren Lernprozeß differenziert und ausgebaut werden. Lernen von Strukturen bedeutet im Brunerschen Sinne also keineswegs das Andressieren fachwissenschaftlicher Denkmodelle. Es ist vielmehr durch einen die Schüler aktivierenden, Umwege, Schwierigkeiten und bohrendes Nachdenken nicht scheuenden Stil der geistigen Bewältigung von Sachverhalten gekennzeichnet.

Schließlich hat BRUNER die Theorie strukturellen Lernens (welche auf die Frage nach der lernwirksamsten Präsentation von Sachgebieten eine Antwort geben will) durch die Idee der Curriculumspirale ergänzt (welche auf die Frage zu antworten sucht, wie verschieden schwierige Aspekte von Lehrinhalten verschieden begabten Schülern verschiedener Schulstufen angepaßt werden können). Diese Konzeption besagt, daß jeder Lehrgegenstand Elemente enthält, welche schon am Beginn des Curriculums, also Schülern der ersten Schulstufen, nahegebracht werden können, ohne daß zu fachwissenschaftlich bedenklichen didaktischen Vereinfachungen (z. B. Verniedlichung, Anthropomorphisierung) gegriffen werden muß².

Die Brunersche Konzeption hat im deutschen Sprachraum zur Ausarbeitung zweier sehr unterschiedlicher naturwissenschaftlicher Elementarcurricula geführt.

747 Kay SPRECKELSEN³ baut seinen Lehrgang

für das 1. bis 4. Schuljahr auf drei der allgemeinsten, den Disziplinen Physik und Chemie zugrundeliegenden «Strukturkonzepte» auf: auf dem Teilchenstrukturkonzept (Vorstellung, daß alles Materielle aus Teilchen zusammengesetzt ist), dem Wechselwirkungskonzept (Interpretation physikalischer und chemischer Vorgänge als Wechselwirkungsereignisse) sowie dem Erhaltungskonzept (Möglichkeit, bei physikalischen und chemischen Prozessen Größen zu bestimmen, die unverändert bleiben). Daraus ergibt sich folgender Aufbau des Lehrgangs, wobei das Prinzip der Curriculumspirale seinen Ausdruck in einem mehrmaligen Durchlaufen der einzelnen Strukturbereiche (mit jeweils erhöhten Anforderungen) findet^{3a}:

Dem ersten für das erste Schuljahr ausgearbeiteten Komplex «Stoffe und ihre Eigenschaften» sind insgesamt 18 Unterrichtseinheiten zugeordnet. Nachdem die Einheiten 1 bis 6 in bestimmte Methoden (Klassifizieren, Messen und Vergleichen) eingeführt haben, wird beispielsweise in Einzellektionen behandelt:

- A 7 Wir suchen Eigenschaften
Materialeigenschaften von Gegenständen
- A 8 Wir prüfen Gegenstände
Gegenstände und Materialeigenschaften
- A 9 Wir untersuchen neue Materialien
Erweiterung des betrachteten Kreises der Materialien
- A 10 Unsere Ausstellung
Zuordnung von Eigenschaften zu Gegenständen
- A 11 Was man durch den Trinkhalm saugen kann
Flüssigkeiten und feste Stoffe

Diese wenigen Hinweise, die durch ein intensives Studium vor allem der einzelnen Unterrichtseinheiten ergänzt werden müßten, zeigen die Grundtendenz des Lehrgangs von SPRECKELSEN. Es geht um die Präsentation von abstrakten physikalischen und chemischen Erklärungsprinzipien (eben um verschiedene Aspekte des Teilchenstrukturkonzepts), welche zwar die Herstellung motivierender Einzellektionen ermöglicht, den Schülern aber Naturwissenschaft nur in der isolierenden Beschränkung auf jeweils einen Problemsektor darbietet. Der lebenspraktische Zusammenhang, in dem

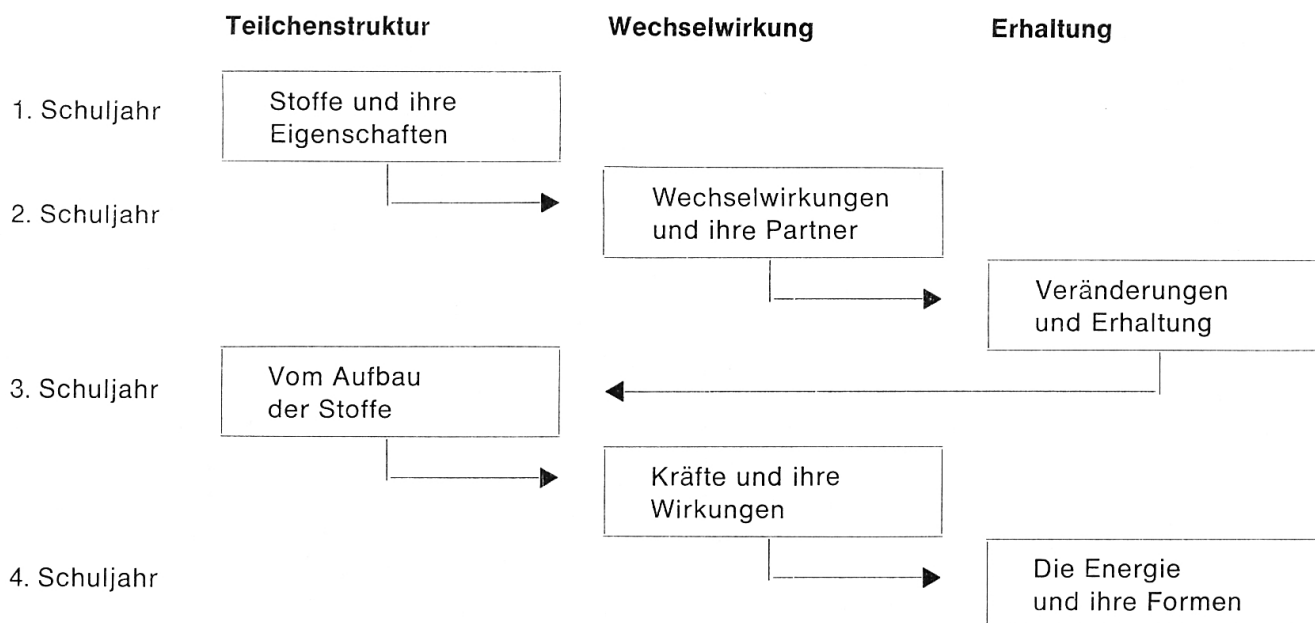


Tabelle 1

Kinder Physikalisches und Chemisches nuancenreich erfahren, wird aufgelöst; ein Aspekt wird jeweils herausgehoben. Erst einem in dieser Weise geschulten Geist wird erlaubt, die einzelnen Facetten naturwissenschaftlicher Betrachtung zur Lösung komplexer Probleme zu vereinigen. Dies bedeutet zweifellos die Bevorzugung sehr eng ausgelegter fachwissenschaftlicher Interessen gegenüber der konkreten Lernsituation der Kinder, auf welche die traditionelle Didaktik ungleich flexibler einzugehen verstanden hat.

Eine alternative Interpretation dessen, was die «Struktur», also das Generelle, der Naturwissenschaft sein könnte, zeigt sich in dem von TÜTKEN u. a. im Anschluß an Vorbilder aus den USA entwickelten Lehrgang «Weg in die Naturwissenschaft». Die Grundidee und das «Skelett» dieses Kurses ebenfalls für Schüler des ersten Schuljahres stellen sich wie folgt dar⁴:

Man ging von der «Festlegung aus, daß das Experimentieren eine Schlüsseloperation der Naturwissenschaften ist, und versuchte, diese komplexe Fertigkeit analytisch in eine Menge von Teilfertigkeiten zu zerlegen, die als Komponenten verfügbar sein müssen, wenn das selbständige Durchführen kleiner Experimente als Lernziel gesetzt wird». Das folgende Schema gibt den Grundriß der Einzelkomponenten wieder (Tabelle 1).

Aus dieser Aufgliederung der Teilaspekte der Experimentierfähigkeit, welche als die

zentrale Fähigkeit des Naturwissenschaftlers interpretiert wird, leitet sich die Anzahl der im Unterricht zu übenden Fähigkeiten ab. Von der Basis (hier: Beobachten) ausgehend werden behandelt:

1. Beobachten
2. Raum-Zeit-Beziehungen gebrauchen
3. Zahlen gebrauchen
4. Messen
5. Klassifizieren
6. Mitteilen
7. Vorhersagen
8. Schlüsse ziehen
9. Daten interpretieren
10. Hypothesen formulieren
11. Variablen kontrollieren
12. Operational definieren
13. Experimentieren

In dieser Alternativkonzeption zum Lehrgang von SPRECKELSEN wird die Struktur, d. h. das Generelle, der Naturwissenschaft in einzelnen Verfahren (Methoden) zu entdecken geglaubt, welche durch die einzelnen Unterrichtseinheiten zur komplexen Fähigkeit des Experimentierens zusammengebaut werden sollen. Wie beim SPRECKELSEN-Lehrgang stellt sich auch hier die Frage, inwieweit ein solcher Sachunterricht, der von der Nachdrücklichkeit und Komplexität konkreter Lebenssituationen bis zum Erwerb des Gesamtrepertoires absieht, zugunsten der «Wissenschaftlichkeit» die Brisanz seiner Lernsituationen und die Relevanz seiner Gegenstände für den Schüler opfert. Zudem

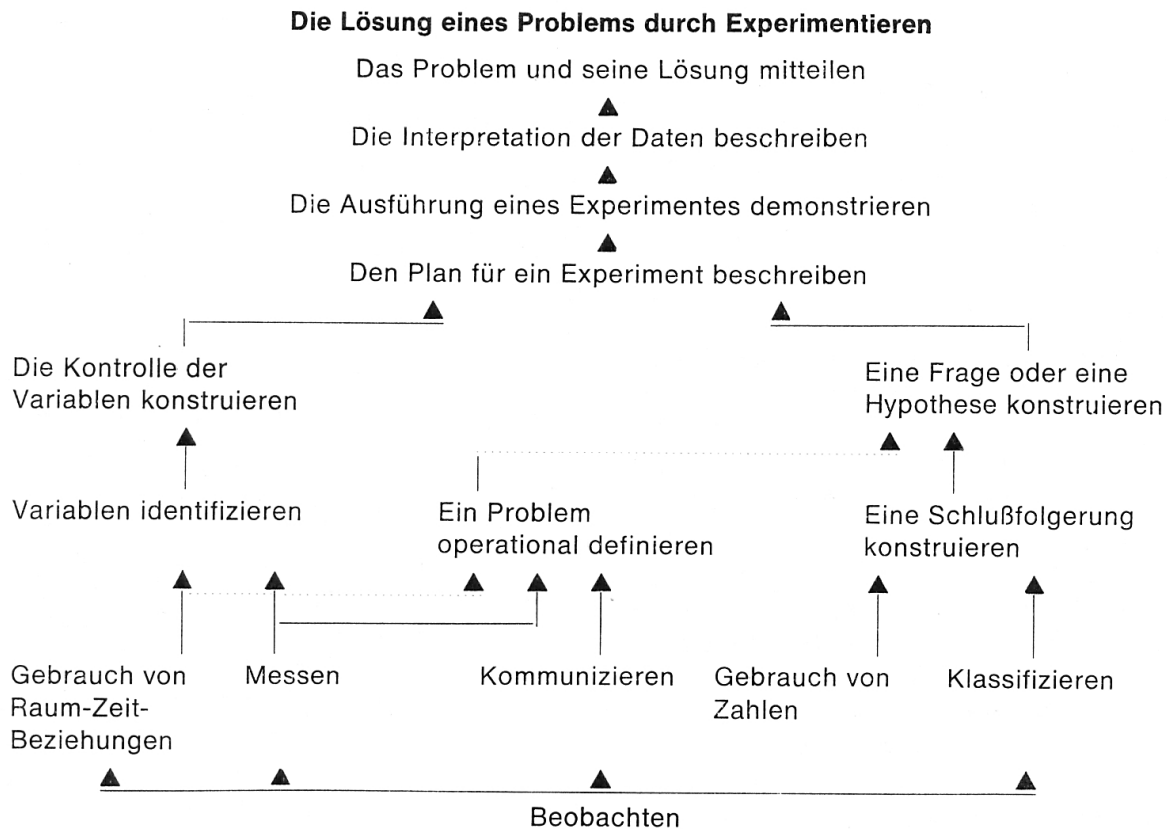


Tabelle 2: Schema der Verfahrensstruktur von Steiner – A Process Approach (nach R. A. BERNOFF und A. UFFELMANN aus TÜTKEN u. a., 1971)

erscheint die Fähigkeit des «Experimentierens» recht einseitig interpretiert: Wo treten in diesem Unterricht die Neugier des Forschens, die Irrwege und Umwege des Nachdenkens, wo die inhaltlichen Vorstellungen und Erwartungen auf, welche die Beobachtung immer schon steuern?

Wenn auch die erwähnten Curricula keineswegs schon das letzte Wort über einen Naturlehreunterricht neuer Art darstellen dürften, ist die Diskussion über den Sachunterricht der Grundschule durch sie doch außerordentlich befruchtet worden. Hierbei sind die weitgehende Zufälligkeit und die Perspektivenlosigkeit des derzeitigen Naturlehreunterrichts sehr deutlich geworden. Andererseits ist durch die vorliegenden Konzeptionen die didaktische Theorie BRUNERS in wichtigen Punkten unerfüllt geblieben. Den bisher entworfenen Curricula fehlen didaktische Komplexität und Variabilität, um den Schülern tatsächlich eine Anwendung und Aufarbeitung der bei ihnen vorhandenen Denkschemata und eine selbständig-aktive Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Problemen zu ermöglichen. Es besteht viel-

mehr die Gefahr der Kanalisation aller Schüleraktivitäten in «didaktische Einbahnstraßen».

Wichtige Qualitäten des Lernens⁵ von Naturwissenschaft, z. B. der Reiz der Entdeckung eigener Lösungen, das Scheitern und Sichbewähren von Vermutungen, die Konfrontation mit unterschiedlichen Erklärungsmöglichkeiten, das Durchlaufen von Irrwegen, werden (obwohl vom Brunerschen Konzept prinzipiell gefordert) vernachlässigt. Aus diesem Grund droht die Gefahr einer bloß äußerlichen verbalen Aneignung von Wissen. Schließlich wäre über BRUNER hinausgehend zu fordern, daß die Relevanz der einzelnen Lernsituationen nicht nur unter ausschließlich fachwissenschaftlichen, sondern primär unter lebenspraktischen Gesichtspunkten gesehen wird (vgl. zur Kritik Walter JEZIORSKY: *Physik in der Grundschule*. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 2/1972, S. 72–85).

b) Soziale Bildung: Mündigkeit und Handlungsfähigkeit

Eine zweite wichtige Tendenz gegenwärtiger

Curriculumentwicklung, welche ebenfalls im Bereich der Lernziele und Lerninhalte des Sachunterrichts ihren Ausdruck findet, bereitet sich erst vor, wenn auch die These nicht zu gewagt sein dürfte, daß sie in den nächsten Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnen wird.

Es handelt sich um den Versuch, die psychischen und sozialen Voraussetzungen, die Strukturen und Konsequenzen des sozialen Verhaltens im Grundschulunterricht stärker zu problematisieren. Der bisherige Heimatkundeunterricht besitzt kaum eine derartige analytisch-fragende Stoßrichtung. In ihm begnügt man sich zumeist damit, mehr oder weniger unkritisch die im Umkreis der Schulgemeinde typischen Lebens- und Erwerbsformen, Bodenkulturen, Siedlungsformen, soziale Normen sowie einen Abriß historischer Erzählungen darzustellen. Daß dabei einseitig harmonisierende und erklärende Akzente vorherrschen, ist (z. B. durch Lesebuchanalysen) oft bestätigt worden. Der traditionsorientierte Heimatkundeunterricht gerät damit in die Gefahr, zu einer Art «Museum» für solche Wertvorstellungen und Interpretationsweisen zu werden, welche die Gesellschaft ihren Heranwachsenden vorzeigen und einprägen möchte, obwohl sie im öffentlichen Bewußtsein ihre Wirksamkeit weitgehend eingebüßt haben. Es ist zu befürchten, daß ein solches Bemühen zu erzieherisch gesehen bedenklichen Konsequenzen führt. Die Schüler können verleitet werden, die Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen Realität und ihrer schönfärberischen Darstellung übersehen zu lernen. Es ist zu befürchten, daß ihr Engagement, Mißstände zu erkennen und zu beseitigen, in dieser Idylle eingeschläfert werden könnte, die doch nur im Klassenzimmer und zur Beruhigung des pädagogischen Gewissens der Gesellschaft vorgeführt und von den Schülern – wie sollten sie anders – mitgemacht wird. Lernziele, die mit der erwähnten Umorientierung verbunden sind, könnten z. B. sein:

Selbstverständlichkeiten in Frage stellen;
nach Notwendigkeit und Angemessenheit von Normen und Regeln fragen;
Konflikte durchschauen bzw. als konstitutives Merkmal sozialer Beziehungen akzeptieren, ertragen und angehen lernen;

sich bessere Alternativen vorstellen können;
Realisierungsmöglichkeiten für bessere Alternativen prüfen und entwickeln;
Divergenzen aufdecken, Meinungen vertreten und ungerechtfertigten Abhängigkeiten gegenüber Widerstand leisten können;
Toleranz gegenüber abweichenden Verhaltensweisen, Deutungen und Urteilen üben;
Zurückhalten von Aggressionen zugunsten reflektierender Verhaltensweisen.

Die Rechtfertigung des hier skizzierten Zielkomplexes liegt in folgender Überlegung: In einer Welt, die sich schon dem sechs- bis zehnjährigen Schüler in einer Überfülle von auf ihn einströmenden Informationen, in einer schillernden Pluralität von Meinungen und Widersprüchen und als ein seine Persönlichkeitswerdung ständig gefährdendes Angebot von Verlockungen, Anreizen und Beeinflussungen präsentiert, können persönliche Identität und Handlungsfähigkeit nur dann gewonnen werden, wenn es für den Unterricht konstitutiv wird, in der Auseinandersetzung mit dieser Umwelt Kritik und Aktivität herauszufordern.

Die beschriebene Tendenz ist primär nicht mit der Einführung neuer Lehrinhalte verbunden, sondern wirkt sich eher darin aus, daß geläufigen Themen neue Perspektiven abgewonnen werden.

Verkehrserziehung

Sie kann sich unter diesen neuen Perspektiven nicht auf das Lernen von Verkehrsregeln und auf die Sensitivierung für Verkehrsgefahren beschränken, sondern muß versuchen, die ganze Problematik des Versuchs auszuleuchten (und beispielsweise in Planspielen nachvollziehen zu lassen), mit Hilfe eines Regelsystems Verkehrsfrequenzen zu bewältigen, für die nur wenige unserer Straßen und Städte gebaut worden sind. Dazu kommt das Problem, daß sich im Verkehr psychische Aggressionen und soziale Wettbewerbsbedürfnisse auswirken, welche auf Grund der verfügbaren technischen Möglichkeiten in existenzbedrohender Weise kumulieren können. Dabei sollten solche Situationen behandelt werden, welche dem Schüler Möglichkeiten aktiver Eingriffe zur Veränderung oder Meisterung seiner eigenen Probleme geben.

Das Warenhaus

Das Warenhaus sollte nicht nur unter dem

Gesichtspunkt der Versorgung mit Waren, des reichen und bunten Angebots, des Kaufens und Verkaufens behandelt werden, sondern auch als raffiniertes System zur Erzeugung von vorher nicht vorhandenen Kaufwünschen und Konsumbedürfnissen (Probleme der Anordnung der Waren im Selbstbedienungsladen, der Verpackung unscheinbarer Waren, Strategien des Verkaufens von Restbeständen usw.).

Die Familie

Die Familie sollte nicht nur als soziale Idylle klassischen Zuschnitts präsentiert werden (der Vater versorgt die Familie, die «nie müde» Mutter rackert von «früh bis spät» im Haushalt), sondern auch als problemreiche soziale Gemeinschaft (Problem des Ausgleichens weit auseinanderklaffender Einstellungen und Interessen; Problem, Durchsetzungsvermögen und Toleranz zu verbinden; Unterschiedlichkeiten im Lebens- und Erziehungsstil der einzelnen Familien).

Die beschriebene Ausrichtung auf eine die soziale Aufmerksamkeit und die Handlungsfähigkeit fördernde Bildung (deren vorbereitender Charakter für einen staatsbürgerlich-politischen Unterricht deutlich erkennbar ist) sprengt manche herkömmlichen Vorstellungen von der dem Schüler in der Schule zugeschriebenen Rolle. Sie bedeutet darüber hinaus eine Einschränkung der Vorstellung, daß die Grundschule ein von der Gesellschaft fast völlig isolierter «Schonraum» zu sein habe. Soziale Bildung im beschriebenen Sinn fordert nämlich die Bereitstellung von Gelegenheiten zum Ausprobieren und Praktizieren sozialen Handelns, auch wenn dies die Auseinandersetzung über divergierende Auffassungen einschließt. Es muß ferner damit gerechnet werden, daß sich ein solcher Unterricht gegen solche Lehrer und Eltern wenden kann, deren eigene Praxis von den beschworenen Erziehungszielen allzusehr abweicht.

c) Sprachunterricht: Sprechen und Sprache als Medium sozialer Kommunikation

Die seit einiger Zeit einsetzende folgenreiche Neuorientierung im Bereich des Sprachunterrichts mit seinen Teilbereichen Sprechen, Aufsatz, Rechtschreiben, Lesen und Sprachlehre ist weniger durch die Einführung neuer Lernziele und Lehrinhalte ge-

kennzeichnet als vielmehr durch den Versuch einer konsequenten Verwirklichung einiger grundlegender Gesichtspunkte, welche im Rahmen der Sprachdidaktik teilweise eine lange Tradition haben.

Stark vereinfacht gesehen, liegen neueren curricularen Entwicklungen zwei wichtige Gedanken zugrunde:

Der erste Grundgedanke knüpft an die vielfach gehörte Behauptung an, daß unsere Schulen «Mittelschichtsinstitutionen» seien. Eine genauere Analyse zeigt, daß diese Behauptung allenfalls für die Anforderungen gilt, welche im Sprachunterricht der Grundschule an die Schüler gestellt werden (Normen der Hochsprache, der Rechtschreibung), nicht aber für die Lernbedingungen, welche ihnen zum Lernen von Sprache geboten werden. Mit anderen Worten: Die Grundschule zeigt hinsichtlich der Möglichkeiten, welche sie zum Praktizieren von Sprache schon allein auf Grund des vorherrschenden Frontalunterrichts von Großgruppen anbieten kann, durchaus Züge einer «Unterrichtsinstitution»⁶. Die Benachteiligung der Kinder aus rangniedrigeren sozialen Schichten (Kinder aus der Unterschicht) erfolgt also vor allem durch die Disproportionalität zwischen schulischen Zielsetzungen und den zu ihrer Erreichung bereitgestellten Mitteln.

Dadurch entsteht für jene Schüler, welche schlecht sprechen, schreiben und lesen können, eine paradoxe Situation: Einerseits werden ihnen im Unterricht ständig die Defizite ihrer Sprachkompetenz bewußt gemacht, andererseits fehlt jedoch die Möglichkeit einer systematischen Kompensation. Der schlechte Leser bleibt auf diese Weise, wenn nicht die Eltern aufwendige Nachhilfe zu leisten imstande sind, durch alle Schuljahre hindurch ein schlechter Leser, und der fehlerhaft schreibende Schüler kann schon allein aus rechtschreiblichen Gründen sein Sprachrepertoire in schriftlichen Arbeiten nicht ausschöpfen.

Der zweite Grundgedanke: Viele Erkenntnisse der Sozialwissenschaften legen es nahe, Sprechen und Schreiben nicht als didaktisch isolierbare Fertigkeiten zu betrachten, sondern weisen auf ihren Zusammenhang mit der Befähigung zu sozialem Handeln, einschließlich seines kognitiven und

emotionalen Erfahrungshintergrundes, hin. Dies bedeutet, daß Sprechen, Zuhören, Schreiben und Lesen nur in beschränktem Maße isoliert, entscheidend aber nur zusammen mit einer Erweiterung der Fähigkeit zu sachgerichtetem sozialen Handeln gelernt werden können. Die Grundschule muß sich also um die Schaffung von Situationen bemühen, in denen ernsthaft gesprochen, zugehört, gelesen und geschrieben werden kann. Solche Situationen können nicht durch das Einüben von grammatikalischen Regeln und sprachlichen Gebrauchsformen (durch Beispielsätze) ersetzt werden.

Auf Grund der erwähnten Einsichten ist gegenwärtig eine Umgewichtung der Einzelkomponenten des Sprachunterrichts festzustellen. Die bisher im Mittelpunkt stehenden Bereiche Rechtschreiben und Sprachlehre werden deutlicher in ihrem instrumentellen Charakter erkannt; die bisher eher (wenn auch nicht im Lehrplan) am Rande angesiedelten Bereiche Sprechen und Lesen treten zusammen mit dem Bereich Schreiben (Aufsatz) in das Zentrum der didaktischen Bemühungen. Dies will nicht besagen, daß künftig korrekte Rechtschreibung oder Kenntnisse in Sprachlehre als weniger wichtig angesehen werden sollen. Das Lernen der Konvention über richtiges Schreiben und die Analyse von Sprachsystemen im Grammatikunterricht können jedoch nur dort zum Tragen kommen, wo die primäre Aufgabe der Erweiterung der sprachlichen Kompetenz im mündlichen und im schriftlichen Umgang mit Erfolg betrieben wird⁷. Gegenwärtig besteht die Gefahr, daß durch eine Überbetonung von Rechtschreiben und Sprachlehre sprachliche Fähigkeiten nur wenig gefördert, jedoch die Motivation zum sprachlichen Handeln, zumindest im schulischen Bereich, ausgetrieben wird.

Die beschriebene Umgewichtung wird allerdings, wenn die Schule nicht überfordert werden soll, nur dadurch zur Geltung gebracht werden können, daß für den Bereich Rechtschreiben (und für andere übbare Fertigkeiten) individualisierende Förderungsprogramme ausgearbeitet werden, welche außerhalb des Kernunterrichts als kompensatorische Programme eingesetzt werden können.

Die grobe Orientierung läuft dem tatsächlichen Stand des Sprachunterrichts, der sich nur langfristig verändern läßt, weit voraus. Es sollen daher im folgenden einige Aufgaben der einzelnen Teilgebiete des Sprachunterrichts in Stichworten skizziert werden, die sich in absehbarer Zeit verwirklichen lassen.

Sprechen

Die Lernziele des Unterrichts im Sprechen (als Mittelpunkt des Sprachunterrichts) sollten systematisiert und gezielt zu erreichen versucht werden, z. B.:

Zunahme der Fähigkeit, Gedanken sprachlich zu organisieren und auszudrücken;
Gewinnen von Sensitivität für die Vollständigkeit einer Darstellung;
Fähigkeit, sich so zu äußern, daß man vom Gesprächspartner verstanden werden kann;
zunehmende Fähigkeit, Verständnisschwierigkeiten des Partners vorherzusehen;
Bewußtsein der sozialen Regulative von Kommunikationssituationen und Entwicklung der Fähigkeit, rollen- und situationspezifisch zu sprechen;
zunehmende Fähigkeit, eigene Probleme und Bedürfnisse zu artikulieren und zur Geltung zu bringen . . .

Angesichts dieser Lernziele stellt sich die Frage nach sozial relevanten und lernwirksamen Sprechsituationen, in denen solche Fähigkeiten erworben werden können. Detlef C. KOCHAN und seine Mitarbeiter⁸ gruppieren den Unterricht in Sprechen im neuerschienenen Sprachbuch für die 2. Schulstufe um folgende sieben Situationen: Wünsche äußern; Kontaktaufnahme durch Sprache; sich erkundigen – Auskunft geben; erklären; sich verteidigen; sich entschuldigen; mit einem nichtanwesenden Partner sprechen.

Diese Situationen illustrieren, wie wichtig es ist, die Sprachverwendung in der mündlichen Rede in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken.

Lesen

Lesen bedeutet viel mehr als die Fertigkeit, symbolisch verschlüsselte Information zu entziffern und akustisch wiedergeben zu können – es bedeutet zugleich Interpretation des Sinnes des Mitgeteilten und Entschlüsselung des sozialen Hintergrundes (von Interessen, Einstellungen, Intentionen, sozia-

len Normierungen, situativen Beschränkungen), aus denen die zu «lesenden» Texte stammen bzw. durch die sie geprägt sind⁹. Aus diesem Grund sollte die Förderung des Lesens (Verstehens, Interpretierens) nach Abschluß des elementaren Leseprogramms¹⁰ im Grundschulunterricht systematisch weiterbetrieben werden. Dabei sollten alle Arten von Mitteilungen herangezogen werden, welche im Umgang und in der Auseinandersetzung mit Personen, Problemen und Sachen eine Rolle spielen, z. B. Gebrauchstexte, Notizen aller Art, Zeitungen, Bilder, Graphiken, Erläuterungen, Briefe und schließlich auch Gedichte und literarische Texte.

Lesen sollte (oft gemeinsam mit Schreiben) in realitätsbezogenen kommunikativen Situationen praktiziert werden, d. h. in solchen, in denen es tatsächlich etwas zu lernen, zu entziffern, auszudeuten, vorzulesen, mitzuteilen, zu argumentieren und zu appellieren gibt.

Schreiben (Aufsatz)

Schreiben erfordert im Vergleich zum Sprechen eine zusätzliche Verschlüsselung. Davon ausgehend wird nach einem elementaren Schreiblehrang ein fortführender Unterricht im schriftlichen Ausdruck mit einer starken Betonung der prozessualen Aspekte (Materialsammlung, Informationssuche, Überarbeitung von Entwürfen, Einsatz von Hilfsmitteln, stilistischen Übungen) zu entwickeln sein. Dabei sollte über die Schreibansätze des traditionellen Aufsatzunterrichts weit hinausgegangen werden (siehe bei KOCHAN: Einladung zu einem Familienfest; etwas notieren; etwas schriftlich erklären; schriftliches Fabulieren im Anschluß an eine Bildreihe usw.).

Grammatik

Der Sprachlehreunterricht muß hinsichtlich seiner Funktionen (Einführung in den Aufbau der Sprache; Analyse der Angemessenheit von Sprache in verschiedenen Kontexten; Hilfe zum Rechtschreiben; Hilfe zur Stilbildung; Lernen von Satzmustern und Satzbildungsregeln) neu durchdacht werden. Dabei stellt sich die Frage nach der didaktisch fruchtbarsten Grammatik. Neben die Satzanalyse treten Aufgaben der Analyse von Texten und Kommunikationsprozessen

sowie rhetorischen Figuren der Alltagssprache. Dabei muß bedacht werden, daß jeder Schüler seine Muttersprache (seinen Dialekt) in einem Umfang beherrscht, wie er theoretisch bisher noch nicht beschrieben werden konnte¹¹.

Rechtschreiben

Die Vielzahl der die Rechtschreibnormen konstituierenden Prinzipien macht die Ausarbeitung von Rechtschreibcurricula zu einer außerordentlich aufwendigen Forschungsaufgabe. Als bisher differenziertester Kurs liegt vor: *Material für gezieltes Rechtschreiben* (MGR) von Rudolf MÜLLER (Beltz, Weinheim 1969).

Die beschriebenen Tendenzen, welche mit einer Neuformulierung der Lehrinhalte und Lernziele im Sachunterricht in engem Zusammenhang stehen, laufen im allgemeinen darauf hinaus, dem Sprachunterricht seine Funktionalität für lebenspraktische Kommunikation zurückzugeben. Erste unterrichtspraktische Entwürfe dazu liefert der Lehrgang *Sprache und Handeln* von HILLER – KLEIN – KRÄMER (Verlag Schwann); Ansätze dazu finden sich beispielsweise in dem stark an der Sprachtheorie von GLINZ orientierten *Schweizer Sprachbuch*. Schließlich sei als erstes Curriculum für den deutschen Sprachunterricht der Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums Berlin erwähnt, in dem der Erstleseunterricht anhand von Arbeitsbogen und Lesekarten, Buchstabenwürfeln etc. in eine transparente Sequenz von Lernzielen gebracht worden ist. Dies wurde vor allem (im Sinne der Förderung isolierbarer Teilkompetenzen) durch eine Trennung vom Schreiblehrgang erreicht. Neben den ausführlicher beschriebenen Tendenzen für Neuentwicklungen im Bereich der Lernziele und Lehrinhalte sollen andere Ansätze – entweder weil sie allgemeiner bekannt sind oder weil sie erst langfristig von Interesse sein dürften – nur kurz erwähnt werden.

Mit Beginn des Schuljahres 1972/73 ist auch an österreichischen Grundschulen eine curriculare Reform des Mathematikunterrichts begonnen worden, die ihren augenfälligsten Ausdruck in der Einführung mengentheoretischer Begriffe gefunden hat. Dabei geht es allerdings primär nicht um die Einführung neuer Lehrinhalte, sondern darum,

mit Hilfe mengentheoretischer Betrachtungsweisen Lernzielen, wie z. B. der Erzeugung von Verständnis für mathematische Operationen und Begriffe und der Schulung des logischen Denkens im Rechenunterricht, stärker zum Durchbruch zu verhelfen.

Dies ist der zentrale Gesichtspunkt. Man sollte daher die Reform nicht als eine nur thematische Anreicherung (die in den nächsten Jahren durch Elemente aus der Aussagenlogik, der Topologie, durch die Behandlung von Stellenwertsystemen und Relationen fortgesetzt werden dürfte) mißverstehen. Es geht vor allem darum, z. B. durch vielfältige Bestätigungen in «Lernspielen», die operativen Grundlagen für das Verständnis der im Rechenunterricht verwendeten Begriffe und Operationen (Zahlbegriff, natürliche Zahlen, algebraische Grundoperationen) zu schaffen. Dementsprechend sieht der neue Lehrplan für «Rechnen und Raumlehre» vor, daß die mengentheoretische Betrachtungsweise im ersten und im zweiten Schuljahr vorwiegend ein analytisches Mittel in der Hand des Didaktikers und Lehrers ist, um den späteren Rechenunterricht durch von den Schülern ausgeführte Handlungen und in ihnen angestoßene Denkprozesse grundzulegen. Erst ab der dritten Schulstufe erfolgt die allmähliche Verbalisierung der lange schon betriebenen Mengenoperationen.

Die in der Bundesrepublik und in der Schweiz mit der Mengenlehre gemachten Erfahrungen zeigen, daß ein zu großer Optimismus hinsichtlich einer tatsächlichen Intensivierung der denkschulenden Möglichkeiten des Rechenunterrichts nicht angebracht sein dürfte¹². Einmal leistet die in der Grundschule herangezogene «naive Mengenlehre» nicht für alle Aspekte des Rechnens gleich viel – ihre Fruchtbarkeit erweist sich vor allem für die Behandlung des kardinalen Aspekts des Zahlbegriffs und der Operationen Addition, Subtraktion und Multiplikation; zum anderen ist es außerordentlich schwer, diesen Ertrag im Unterricht konsequent zur Geltung zu bringen, ohne die Fertigkeit im Zahlenrechnen zu vernachlässigen. Schließlich ist die Berücksichtigung anderer Aspekte der Mathematik (etwa der algebraischen Gesetze) minde-

stens ebenso wichtig wie die Mengenlehre. Dies deshalb, weil die Mengenlehre im wesentlichen nur die Einführung einer neuen Betrachtungs- und Sprechweise für immer schon geübte Operationen darstellt.

Für den Sachunterricht zeichnen sich neben den hier ausdrücklich erwähnten Tendenzen vor allem Entwicklungen zu einem relativ selbständigen Biologieunterricht ab, der in ähnlicher Weise wie ein strukturorientierter Naturlehreunterricht die Systematisierung und fachliche Intensivierung eines bisher im Rahmen des Gesamtunterrichts behandelten Themenkomplexes bedeuten würde. Ferner dürfte – im Rahmen einer generell stärkeren Berücksichtigung der Arbeitswelt – ein Lernbereich «Technische Elementarbildung» im Grundschulkanon an Gewicht gewinnen. Dabei handelt es sich sowohl um die Förderung von Fähigkeiten zur Analyse technischer Erscheinungen in gesellschaftlichen Beziehungsgeflechten als auch um eine praktisch-reflektierende Beschäftigung mit technischem Werken und Konstruieren, wie sie bisher allenfalls teilweise im Rahmen eines elementaren Handarbeitsunterrichts betrieben worden sind. Aspekte eines solchen Unterrichts sind nach einer Konzeption von H. MAIER¹³ die fünf Grundphänomene «Fahrbarmachen», «Heben von Lasten», «Übertragen und Umwandeln von Bewegungen», «Steuern und Regeln», «Stützen und Tragen». Diese Konzeption macht deutlich, daß Anknüpfungspunkte für einen solchen Unterricht an den Erfahrungen der Schüler mit Geräten und Einrichtungen, wie Fahrzeugen, Schiffen, Kranbauten, Aufzügen, Förderbändern, Seilbahnen, elektrischen Schaltungen, Verkehrsregelungen, Telefon, Rundfunk, Fernsehen, Wohnbauten usf., gewonnen werden können.

Nur erwähnt soll werden, daß sich Tendenzen zeigen, schon in der Grundschule Fremdsprachunterricht zu betreiben (über die dafür spezifische Didaktik herrscht allerdings noch nicht volle Klarheit) und im Musikunterricht nicht nur auf das Singen und das Lernen von Instrumentalspiel (z. B. Orffsches Schulwerk) abzielen, sondern stärker die Fähigkeit des Musikhörens und die Fähigkeit zum kritischen Verständnis der Funktionen von Musik in unserer Gesellschaft in ersten Ansätzen zu fördern (Aspek-

te: Musik als Information; Musik und Sprache; Musik und Umwelt).

Zusammenfassende Thesen zur Problematik einer Reform der Lernziele und Lehrinhalte der Grundschule

1. Das Schwergewicht einer curricularen Reform der Grundschule liegt in den meisten Fällen nicht auf der Einführung neuer Themen in den Grundschulkanon, sondern auf der Behandlung traditionell schon vorhandener Themen unter neuen Perspektiven. Sowohl im Mathematikunterricht als auch in einem strukturorientierten Sachunterricht ist das primäre Ziel die Mobilisierung der Denkfähigkeit der Schüler. Ein Sozialkundeunterricht neuen Stils (wie auch der Musikunterricht) zielt vermehrt auf die Steigerung der Handlungsfähigkeit und die Gewinnung personaler Identität in einer problemgeladenen Umwelt.

2. Eine Reform der Lernziele und Lehrinhalte der Grundschule kann nicht isoliert, d. h. ohne neue Formen von Unterrichts- und Schulorganisation, ohne Aufklärung der Eltern und der Öffentlichkeit und ohne eine Intensivierung der Fort-, Selbst- und Ausbildung der betroffenen Lehrer, gelingen. Mit anderen Worten: Die sich in der Formulierung neuer Lernziele abzeichnenden Lernmöglichkeiten bedürfen zu ihrer Wirksamkeit weitgreifender institutioneller Maßnahmen, insbesondere auch solcher der Unterrichtsdifferenzierung.

3. Im Zuge der Curriculumentwicklung hat es sich als zweckmäßig erwiesen, Unterrichtsprozesse durch die wissenschaftlich kontrollierte Ausarbeitung von sehr differenzierten Lehr- und Lernmaterialien vorzubereiten. Dies hat keineswegs eine didaktische Entmündigung des Lehrers zur Folge. Es ist vielmehr zu hoffen, daß auf der Grundlage dieser Vorbereitung, welche ihn der Mühe einer aufwendigen Materialsuche enthebt, der Lehrer seine pädagogischen Funktionen (der persönlichen Akzentuierung, der Lernhilfe) intensiver wahrnehmen, sich also die «methodische Freiheit» des Lehrers erst voll realisieren kann. Dies setzt allerdings voraus, daß Curricula Lehrern und Schülern genügend Raum für die individuelle Modellierung von Lernsituationen lassen.

4. Zusammen mit der Reform von Lernzielen und Lehrinhalten muß das gesamte didaktische Instrumentarium des Unterrichts überprüft werden (Lehrplan, Lehrbücher, Lernmaterialien, Fächer- und Stundeneinteilung, Frontalunterricht, Klassenlehrersystem, didaktische Prinzipien und Praktiken, eingefahrene Vorstellungen über zweckmäßige Unterrichtsmaßnahmen und lernförderndes Schülerverhalten). Ein solcher Reformprozeß kann nur langfristig und durch eine intensive Beteiligung der Betroffenen erfolgreich betrieben werden.

Anmerkungen

- ¹ Mit freundlicher Erlaubnis des Verfassers entnommen aus: *Erziehung und Unterricht*, österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 3, März 1973.
- ² Die damit behauptete Kontinuität des Unterrichts von der Grundschule bis zur Universität wird gegenwärtig in ersten Ansätzen im naturwissenschaftlichen und im Mathematikunterricht zu verwirklichen versucht. Die dabei gemachten Erfahrungen sind ambivalent: Einerseits gelingt es, neue Lernprozesse auszulösen, andererseits droht jedoch die Gefahr eines sehr äußerlichen Antrainierens von pseudofachlichen Sprechweisen bzw. eines Rückfalls in eine einseitig szientistische Didaktik, zumal dann, wenn solche Reformen ohne entsprechende Ausbildung der Betroffenen und ohne wissenschaftliche Kontrolle durchgeführt werden.
- ³ Kay SPRECKELSEN: *Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule*. 1. bis 3. Schuljahr. Diesterweg, Frankfurt 1971 ff.
- ^{3a} Kay SPRECKELSEN: *Naturwissenschaftlicher Unterricht. 1. Schuljahr: Stoffe und ihre Eigenschaften*. Frankfurt 1971, S. VIII
- ⁴ Vgl. Hans TÜTKEN u. a.: *Weg in die Naturwissenschaft – Ein verfahrensorientiertes Curriculum im 1. Schuljahr*. Klett, Stuttgart 1971
- ⁵ Vgl. Siegfried THIEL: *Kinder sprechen über Naturphänomene*. In: *Die Grundschule*, 3/1970, S. 3–10
- ⁶ Vgl. Rudolf MESSNER und Ariane GARLICH: *Elementare sprachliche Kommunikation*. In: *Die Grundschule*, 4/1972, S. 233–241
- ⁷ Vgl. dazu: Detlef C. KOCHAN u. a.: *Sprache und Sprechen. Einführung in den Lehrband für das 2. Schuljahr*. Schroedel, Hannover 1971, S. 5–31
- ⁸ Detlef C. KOCHAN u. a. (Hrsg.): *Sprache und Sprechen. Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Primarstufe. 2. Schuljahr*. Hannover 1971

- ⁹ Vgl. Horst RUMPF: *Lesenlernen als Schule sozialer Aufmerksamkeit*. In: *Erziehung und Unterricht*, 8/1972, S. 505–517
- ¹⁰ Vgl. dazu Peter HEYER u. a.: *Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums Berlin*. Beltz, Weinheim 1971
- ¹¹ Vgl. Dieter WUNDERLICH: *Eine Warnung vor den perfekten Unterrichtsmodellen*. In: *Linguistik und Didaktik*, 4/1970, S. 297–307

- ¹² Vgl. dazu zusammenfassend: *Die Grundschule*, 2/1972: *Mathematik in der Grundschule*. Vgl. besonders die Beiträge von BÄRMANN, WITTMANN, GRIESEL und KRAUTMACHER.
- ¹³ Hans MAIER: *Prinzipien und Beispiele einer technischen Grundbildung*. In: *Grundschulkongreß 1969*, Band 3: *Inhalte grundlegender Bildung*. Frankfurt 1970, S. 189–194

Die Gefährdung der katholischen Schulen in den USA

Robert Adam

Die auf verfassungsmäßiger Grundlage beruhende *Trennung von Kirche und Staat* ist in den USA nicht, wie in manchen andern Ländern, auf eine religionsfeindliche Haltung zurückzuführen, vielmehr auf das Bestreben, die Streitigkeiten der Alten Welt über religiösen Glauben dem neugegründeten Staat zu ersparen. Das an scheinbaren Widersprüchen so reiche öffentliche Leben in den USA zeigt sich auch auf religiösem Gebiet. Jede Sitzung des Kongresses wird mit dem Gebet eines Geistlichen eröffnet, häufig auch öffentliche Veranstaltungen wie Konferenzen und Dinners. Während an Gebeten bei solchen Veranstaltungen niemand Anstoß nimmt, darf infolge der Trennung von Kirche und Staat in den öffentlichen Schulen *kein Religionsunterricht* erteilt werden. Selbst das Schulgebet bei Beginn des Unterrichts wurde durch die Entscheidung des obersten Gerichtshofs, des *Supreme Court (SC)*, vom 15. Juni 1962 als verfassungswidrig erklärt.

Eltern, die ihren Kindern eine religiöse Erziehung zukommen lassen wollen, sind daher gezwungen, sie *auf eigene Kosten* in Schulen ihres Glaubensbekenntnisses zu schicken, ohne daß sie eine steuerliche Erleichterung seitens des Bundes, der 50 Gliedstaaten oder der lokalen Körperschaften dafür erhalten. In den letzten Jahren sind einige Ausnahmen bewilligt worden, z. B. hinsichtlich Beförderung der Schüler mit Bussen, Zuschüssen zur Verabreichung von Mittagessen und Milch, kostenloser Verteilung von Lehrbüchern. Präsident *Johnson* hat angesichts der hohen Bedeutung der Schulen der Religionsgemeinschaften den

Weg beschritten, die Schüler zu Unterrichtsfächern, die für die weltanschauliche Einstellung nicht von Bedeutung sind, wie Mathematik, Geologie, Sprachen, am Unterricht der öffentlichen Schulen teilnehmen zu lassen, um die Schulen der Religionsgemeinschaften zu entlasten.

Aber diese Aushilfemittel reichen nicht aus, um das *allmähliche Absinken* sowohl auf finanziellem Gebiet als auch in der Qualität der Leistungen aufzuhalten. Die Beiträge, die die religiösen Schulen von den Eltern verlangen müssen, können nicht entsprechend dem Bedarf gesteigert werden, weil sonst zu befürchten ist, daß viele Eltern ihre Kinder in öffentliche Schulen, die bis zum 12. Schuljahr kostenlos sind, senden würden.

Unter den Religionsgemeinschaften stehen die Schulen der *katholischen Kirche* sowohl hinsichtlich Quantität als auch Qualität weit aus an der Spitze. Obwohl die Katholiken nur etwa 23 % der Gesamtbevölkerung darstellen, werden in den katholischen Schulen 81 % der Schüler, die nichtöffentliche Schulen besuchen, unterrichtet. Außer den Volksschulen (Elementary Schools vom 1. bis 6. Schuljahr) und den sich anschließenden High Schools (7. bis 12. Schuljahr) unterhält die katholische Kirche auch Colleges und Universitäten. Die Preissteigerungen infolge der Inflation, der jetzt überwundene Rückgang bzw. Stillstand vieler Wirtschaftszweige in den Jahren 1969/70, die bis heute bestehende hohe Arbeitslosigkeit haben die Einnahmen der Religionsgemeinschaften ungünstig beeinflusst. Vor allem aber hat der durch mangelnden Zugang notwendig ge-