

**Pädagogik bei
Sauerländer**

**Heinz Bachmann
Urs Hunziker
Alfred Vogel**

Forum

Ist unsere Schule noch zeitgemäss und artgerecht?

**Ein etwas anderer Blick auf
das Fundament unseres
Bildungssystems – die
«Volksschule»**

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die Reihe «Pädagogik bei Sauerländer» wird herausgegeben von
Dr. Walter Weibel, Dr. Achim Brosziewski, Dr. Susanne Rüegg, Edgar Brütsch

Heinz Bachmann, Urs Hunziker, Alfred Vogel

Ist unsere Schule noch zeitgemäss und artgerecht?

Ein etwas anderer Blick auf das Fundament unseres Bildungssystems – die
«Volksschule»

ISBN 928-3-0345-00210-Y

Gestaltung/Satz: Arnold & Domnick,
Verlagsmedien – alle Medien, Leipzig

Projektleitung, Lektorat: Edgar Brütsch

Formallektorat: Käthi Meyer

Umschlag: Maya Hösli

1. Auflage 2009

Copyright © 2009 Text, Illustration, Ausstattung by Sauerländer Verlage
AG (Sauerländer), Oberentfelden/Aarau, Switzerland

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen
Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Ver-
lags.

Sauerländer Verlage AG (Sauerländer), Ausserfeldstrasse 9, 5036 Obe-
rentfelden

www.sauerlaender.ch

Vorwort des Herausgebers

Unsere Volksschule entwickelt sich gegenwärtig in grossen Schritten, angetrieben von Bestrebungen, das stark föderalistisch geprägte Schulsystem im nationalen Vergleich zu harmonisieren, und mit dem Ziel, die Leistungsfähigkeit unserer (Schul-)Kinder nach PISA im internationalen Vergleich zu erhöhen. Die Projekte in dieser Aufbruchstimmung sind zahlreich und drücken einen grossen Konsens aus: *«Etwas muss geschehen. Es muss besser werden.»* Auf der anderen Seite formieren sich Widerstände, manifestieren sich «Reformmüdigkeit» und «Überlastung» nicht nur auf Seiten von Lehrpersonen als Direktbetroffenen, sondern auch beim Souverän. Auch hier drückt sich ein gewisser Konsens aus: *«Wieso muss sich schon wieder alles ändern. Es ist (war) doch schon gut.»* Etwas unberücksichtigt finden sich schliesslich die eigentlichen Nutzniesser/Leidtragende dieser Reform- und Restaurationsbewegungen, die Schülerinnen und Schüler. Sie bleiben darauf angewiesen, dass für sie lobbyiert wird, sei es innerhalb oder ausserhalb unseres Bildungssystems. Ihnen bleibt deshalb auch nach wie vor die schwächste Position in diesem Mannschaftssport namens «Schule» vorbehalten. Kein Wunder bildet sich bei ihnen ebenfalls ein Konsens heraus: *«Ob sich was ändert oder nicht – Mir ist das ziemlich egal.»*

In diesem Dreieck von Bildungspolitik, Opposition und (mehr oder weniger) stiller Ohnmacht bewegt sich die öffentliche Diskussion. Trotz oder vielleicht sogar wegen der Wichtigkeit der Entwicklung unseres Bildungssystems für künftige Generationen hat sich eine gewisse Hektik entwickelt, in der sich Reforme und Gegenreformer mit Schlagwörtern und Worthülsen jagen – Es fehlt die Musse zur Besinnung und zum eingehenden Gespräch.

Umso wichtiger sind Beiträge, wie sie die Autoren in diesem Buch der Teilreihe «Forum» einbringen. Im eigentlichen Sinn des Wortes «Forum» möchten sie Raum für das Gespräch schaffen, in dem sie drei sehr verschiedene, zum Nachdenken anregende Texte zur Diskussion stellen. Die vertretenen Positionen sind nicht «Ja» und nicht «Nein», es geht nicht darum die endgültige Antwort auf Fragen zu präsentieren, sondern dazu anzuregen, sich überhaupt erst relevante Fragen zu stellen. Die Autoren vertreten dabei drei völlig verschiedene Perspektiven auf den einen Gegenstand: unser Bildungssystem mit Schwerpunkt auf die Volksschule.

Zuerst präsentiert sich die Perspektive des Systemanalytikers Heinz Bachmann, der als Dozent und Bildungsexperte in der Entwicklungszusammenarbeit in Sachen Lehrerausbildung und Unterricht die Schule im Kontext gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Fragestellungen ausleuchtet. Seine durchaus konstruktiv verstandene Kritik am bestehenden Bildungssystem wirft dabei Fragen auf, welche für die weitere Entwicklung der Schule quer zu jeglicher Reform von zentraler Wichtigkeit sind. Leitend ist dabei die Erkenntnis, dass es vor allem die korrekte «Verortung» der Probleme ist, welche zu angemesseneren Fragestellungen führt. Sein Verständnis der Institution Schule, deren Sinn und Zweck, führt zu einem Entwurf, wo letztlich die Kernpunkte einer Systemreform liegen müssten.

Anschließend entwickelt Alfred Vogel seinen pädagogischen Entwurf für «gute Schule». Unter dem metaphorischen Motto «Uhrzeiger und Gegengewicht» führt er eindrücklich vor, woran unsere öffentliche Schule leidet und weshalb bei so vielen Schülerinnen und Schülern in ihrer Schulkarriere die Schulunlust bei weitem die am besten entwickelte Kompetenz darstellt. Dabei ergreift der Autor Partei, sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrpersonen und Eltern. Vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit einem Gegenentwurf zur öffentlichen Schule, der von ihm gegründeten und lange Zeit geleiteten Privatschule «Villa Büel» in Winterthur, kann er ein glaubwürdiges Bild entwerfen, wie Schule auch aussehen kann und worauf es in der Schule «eigentlich» ankommt.

Am Schluss, aber keineswegs zuletzt, argumentiert Urs Hunziker, leitender Kinderarzt der Kinderklinik am Kantonsspital Winterthur, aus der biologisch bestimmten Sicht des Mediziners. Sein Blickwinkel auf die (negativen) Ergebnisse der Schule, ist eine Diagnose der aktuellen Situation und der Voraussetzungen, welche Schülerinnen und Schüler in die Schule mitbringen. Seine Bestandsaufnahme ist mitgeprägt durch die Phänomene, denen er als Arzt bei Schülerinnen und Schülern in der Sprechstunde begegnet. Seine Beispiele haben so durchaus den Wert von «case studies» zu den Folgen, welche aus der Diskrepanz zwischen den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und der im Schulsystem teilweise herrschenden Bedingungen entstehen.

Die Autoren stellen in diesem Reader wie oben angemerkt drei ganz unterschiedliche Texte, Perspektiven und Forderungen zusammen. Gemeinsam sind ihnen aber die zentralen Fragen, ob unsere Schule aktuell noch zeitgemäss ist und ob sie für Lehrende und Lernende ein gutes und angemessenes System bietet (d. h. ob sie «art-»gerecht ist).

Edgar Brütsch

Inhalt

TEIL I: Volksschule, Wirtschaft und Gesellschaft	17
1 Einleitung – ein Modell zur Problemanalyse der Volksschule	17
2 «Triple F Mission Statement» für die schweizerische Bildungspolitik	23
3 Gute Schule ist machbar	27
4 Versteckter Lehrplan und Noten – wo ist unsere Leistungsschule geblieben?	30
5 Die Schule – ein Spiegelbild unserer Gesellschaft	41
6 Helvetische Bildungspolitik	45
7 Bildungsadministration – Bürokratisierung des Bildungswesens	50
8 Gute Bildung und der Mythos vom wirtschaftlichen Erfolg	56
9 Veränderungen in unserer Lebenswelt	62
9.1 Veränderungen in unserer Lebenswelt – die Familie	62
9.2 Veränderungen in unserer Lebenswelt – die Konsumgesellschaft	64
9.3 Veränderungen in unserer Lebenswelt – heutige Arbeitswelt	70
9.4 Veränderungen in unserer Lebenswelt – zukünftige Arbeitswelt	74
9.5 Veränderungen in unserer Lebenswelt – neue Arbeitsverhältnisse	81

10	Erwartungen der Wirtschaft an die Schulabgänger/innen der Volksschule	87
11	Globalisierung	93
11.1	Globalisierung – ein Wettbewerb mit neuen Dimensionen	93
11.2	Globalisierung – Irrationalitäten der globalen Marktwirtschaft	98
11.3	Globalisierung – Warten auf den Erlöser	107
12	Wissensmanagement	111
12.1	Die Rolle des Wissensmanagements	111
12.2	Wissensmanagement und Medienbildung	118
13	Ethik	124
14	Lernen	132
14.1	Lernen und Evolutionsbiologie	132
14.2	Lernpsychologie, Hirn- und Unterrichtsforschung	137
15	Lehrpersonen	140
15.1	Die Situation der Lehrpersonen	140
15.2	Lehrpersonen als Change Agents	145
15.3	Lehrerbildung	149
16	Bilanz	154
Teil II: Motivationskiller Schule		175
1	Die Schulpflicht	181
1.1	Pflicht und Kür	181
1.2	«Häsch na Uufzgi?»	189
1.3	Curriculum	193
1.4	Eine Unentschuldigte	195
1.5	In welche Schule geht mein Kind?	196
1.6	Musse201	
1.7	Zeiger und Gegengewicht	202
2	Der Stoff	204
2.1	Der Stoff und seine Fülle	204
2.2	Was soll der Stoff?	206

2.3	Kraffutter	208
2.4	Wer lesen und schreiben kann	210
2.5	Der Rucksack des Wissens	211
2.6	Höchste Zeit zum Abspecken	212
2.7	Zeiger und Gegengewicht	213
3	Die Leistung	213
3.1	Notennot	214
3.2	Prüfungen korrigieren	215
3.3	Achtung fertig los!	216
3.4	Eine gute Schule ist eine Leistungsschule	219
3.5	Gerechte Leistungsbeurteilung	223
3.6	Und dann kommt die PISA-Studie	225
3.7	Zeiger und Gegengewicht	226
4	Die Dimensionen	228
4.1	Optimale Grösse	228
4.2	Schon wieder grössere Klassen?	229
4.3	Die Grösse der Schulanlagen	231
4.4	Die Gesamtschule	233
4.5	Arbeitsformen in der Gesamtschule	235
4.6	Sozialkompetenzen	236
4.7	Zeiger und Gegengewicht	237
5	reden, fragen, schweigen	238
5.1	reden 238	
5.2	Der Lehrervortrag	240
5.3	Der mündliche Unterricht	243
5.4	Die Frage im Unterricht	246
5.5	Der Gesprächsgegenstand	248
5.6	Gesprächsregeln	250
5.7	Zeiger und Gegengewicht	251
6	Die Disziplin	251
6.1	discipulus	251
6.2	Rohrstock und Überlistung	252
6.3	Disziplinlosigkeiten	254
6.4	Verhaltensregeln	255
6.5	Das gelbe Postauto	256

6.6	Vielfalt statt Monokultur	257
6.7	Zeiger und Gegengewicht	259
7	Die Seele der Schule	260
7.1	Der musische Bereich	260
7.2	Die Bedürfnisse des jungen Menschen	262
7.3	Singen und Bewegen	264
7.4	Zeichnen und Gestalten	268
7.5	Texteschreiben	270
7.6	Märchen und andere Mythen	271
7.7	Zeiger und Gegengewicht	274
Teil III	Kein Kind ist wie das Andere	279
1	«Coole» Schule ?	281
2	Schule und Gesellschaft	284
3	Das Kind	286
4	Individualität und Normvorstellungen	287
5	Vielfalt der Kinder	290
5.1	Interindividuelle Variabilität	291
5.2	Intraindividuelle Variabilität	297
6	Abklärung von Kindern mit Schulproblemen	303
7	Geborgenheit	311
7.1	Geborgenheit als Entwicklungsmerkmal mit grosser Variabilität	312
7.2	Geborgenheit als Basis für effektives Lernen	316
8	Temperament	319
8.1	Konstellationen	321
8.2	Stabilität mit zunehmendem Alter	323
8.3	Rolle der Umwelt	324
8.4	Interindividuelle Variabilität des Temperaments	327
8.5	Intraindividuelle Variabilität des Temperaments	327

9	Resilienz und Vulnerabilität	328
9.1	Ursachen erhöhter Vulnerabilität	330
9.2	Resilienz	331
9.3	Kauai-Longitudinalstudie von E.E. Werner	332
9.4	Schützende Umweltsfaktoren aus dem Elternhaus und der Schule	334
9.5	Lehrer-Kind- Beziehung als Wiege von positiven Lernerfahrungen	336
10	Individuelles Lernen	338
10.1	Lernen über viele Sinne macht Sinn	340
10.2	Selbstgesteuertes Lernen	341
11	Schulprobleme – oder Misfit zwischen Erwartung des Kindes und Anforderung der Schule	342
11.1	Fit, Misfit und ihre Folgen	343
11.2	Fit-Anamnese	344
11.3	Fit Anamnese: Erhebungsschema	349
12	Schulschwierigkeiten im Kontext von Leistung & Entwicklung	351
12.1	Symptomkomplexe	351
12.2	ADHD/ADS/POS	352
12.3	Unkonzentriertheit, Verträumtheit und Langsamkeit	362
12.4	Wahrnehmungsstörungen	368
12.5	Dynamik, Normalvarianten und Störungen der Neuromotorik	370
13	Glossar	375
Teil IV: Rückblick und Ausblick		381
	Literatur	
	Abbildungsverzeichnis	
	Tabellenverzeichnis	
	Stichwortverzeichnis	

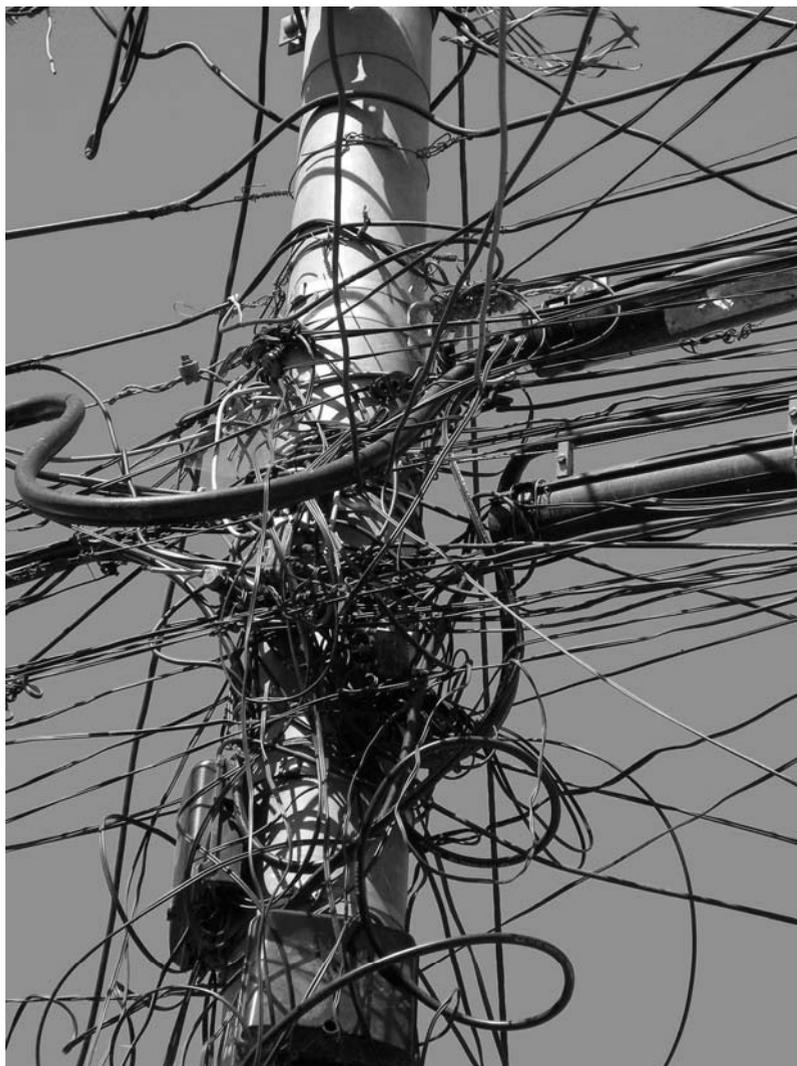


Abb. 1: Telefon- und Strommast in Nepal
(Foto H. Bachmann)

Vorwort von Autorensseite

Die vernünftigen Menschen passen sich der Welt an; die unvernünftigen versuchen, sie zu verändern. Deshalb hängt der Fortschritt von den Unvernünftigen ab.

George Bernard Shaw

Uneingeweihten präsentiert sich die Volksschule nicht unähnlich dem Leitungsmast auf der ersten Seite (Abb. 1). Hier regiert der unmittelbare Bedarf: Alles muss schnell gehen – punktuell, improvisiert und nicht selten auf Kosten der Qualität und der Funktionstüchtigkeit des Gesamten. Zeit für eine sinnvolle Installation, eine gründlich durchdachte Planung, hat niemand. Wie mag es wohl den Nutzerinnen und Nutzern eines solchen Systems ergehen?

Und die Volksschule? In der Angst, den Anschluss nicht zu verlieren (Globalisierung, schnell ändernde Bedürfnisse der Berufswelt, wachsende Anforderungen der Gesellschaft), werden der Schule ständig neue Aufgaben übertragen – wodurch das Bildungssystem der Volksschule zunehmend chaotischer und unübersichtlicher wird.

Wir leben in einem Zeitalter, in dem Bewegung alles und Stillstand Rückschritt bedeutet. Unter dem Aktionismus leidet aber oft die Qualität des überlegten Handelns.

In komplexen Situationen ist die Analyse im Allgemeinen schwieriger als die Planung einer Intervention.

(Herzog et al., 2007, S. 31)

Dieses Buch will unter dieser Perspektive bewusst provozieren, Sie als Leserin oder Leser herausfordern und zum Denken über die Volksschule anregen. Wir skizzieren zwar aus unserer persönlichen und professionellen Sicht Probleme unserer wichtigsten Bildungsinstitution und präsentieren Lösungsmöglichkeiten. In erster Linie sind aber Sie aufgefordert, sich eine eigene Meinung zu bilden durch eine intensive, gedankliche Auseinandersetzung mit dem Thema Schule.

Wir hoffen, dass dieses Buch Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern, Bildungsadministratorinnen und Bildungsadministratoren, Lehrper-

sonen und nicht zuletzt Eltern hilft, die gegenwärtigen Reformen des Bildungssystems kritisch zu hinterfragen und sie inspiriert, bei der gegenwärtigen und zukünftigen Gestaltung der Volksschule mitzuwirken.

Dieses Buch versteht sich als Beitrag zur Problemanalyse und zur Versachlichung einer manchmal sehr irrational und emotional geführten Diskussion über unsere Volksschule. Die drei vorliegenden Texte nehmen vorwiegend Bezug auf Entwicklungen der Volksschule im Kanton Zürich, unserem unmittelbaren geografischen Tätigkeitsgebiet. Wir gehen aber davon aus, dass viele der beschriebenen Beobachtungen und Überlegungen stellvertretend für die ganze Schweiz gültig sind.

In einer Art «system thinking» versuchen wir, Muster und Abhängigkeiten in komplexen Systemen transparent zu machen. Ziel ist es, die Natur des Menschen, die Arbeitswelt, gesellschaftliche Veränderungen und die Schule zusammen zu denken und als Einheit zu begreifen. Dabei ist ein Auge auf die Volksschule gerichtet während mit dem anderen versucht wird, das gesamtgesellschaftliche Koordinatensystem im Blickfeld zu behalten.

Dass die systemische Sichtweise für den Menschen eher ungewohnt und schwierig ist, wissen wir aus Erfahrung:

Unsere moderne Welt wird zunehmend komplexer. (...) In den letzten Jahrzehnten zeigt sich auch, dass die Folgen zunehmender Komplexität (z. B. in der Informationstechnologie) die handelnden Menschen immer öfter an die Grenzen ihrer physischen und psychischen Belastbarkeit treiben. Eine Ursache für diese Entwicklung ist in der Tatsache zu sehen, dass Menschen, obwohl sie sich in Systemen bewegen, selten systemisch denken und handeln. Aufgrund ihrer Schwierigkeit, Systeme (deren Komplexität, Beziehungen, Funktionen und Rückkopplungen) zu verstehen, unterlaufen Menschen in Handlungs- und Planungsprozessen beträchtliche Fehler.

(Kriz, 2000, S. 10)

Die Volksschule ist ein komplexes System im obigen Sinne. Um die Volksschule zu begreifen, führt also kein Weg daran vorbei, die systemische Sichtweise zu berücksichtigen.

Um diesem umfassenden Anspruch gerecht zu werden, haben wir für dieses Buch bewusst die Zusammenarbeit und den Diskurs als Experten aus verschiedensten Fachgebieten gesucht und gefunden.

- Auf der einen Seite haben wir da den Kinderarzt, Prof. Dr. Urs Hunziker, Chefarzt einer Kinderklinik, der in seiner täglichen Arbeit Kindern begegnet, deren Probleme oft mit der Schule in einer ursächli-

chen Beziehung stehen. Er versucht zu zeigen, wie sich die gegenwärtigen Belastungen und Veränderungen in der Schule auf die Kinder auswirken und wo die Biologie den Kindern Grenzen setzt, die in der Schule nicht ignoriert sein wollen.

- Auf der anderen Seite ist da der langjährige Volksschullehrer, Alfred Vogel, der aus der Sicht des Schulpraktikers die Nöte der Kinder aber auch deren Potenziale und Leistungen aus eigener Unterrichtserfahrung sowohl in der öffentlichen als auch in privaten Schulen kennt. Er beschreibt aus seiner eigenen Praxis, wie eine gut funktionierende Schule aussehen kann
- Ergänzt werden diese erfahrungsorientierten Sichtweisen aus der Praxis durch theoretische Überlegungen eines Lernpsychologen, Dr. Heinz Bachmann, der durch seine Arbeit im In- und Ausland mit Problemen von öffentlichen Bildungsinstitutionen und privaten Unternehmen konfrontiert ist. Er setzt sich vor allem mit Fragen des Lernens im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Entwicklungen, der Globalisierung und der veränderten Arbeits- und Lebenswelt einer wissensbasierten Gesellschaft auseinander.

Als Autoren haben wir unsere Beiträge zum gemeinsamen Thema unabhängig voneinander geschrieben, ohne den Text der jeweils anderen Verfasser gelesen zu haben und aus unserer jeweiligen persönlichen und beruflichen Perspektive. Völlig isoliert sind die Standpunkte jedoch nicht, weil wir bereits seit einiger Zeit intensiv Meinungen ausgetauscht und diskutiert haben. Im Anschluss formulierten wir gemeinsam das Schlusskapitel, das im Sinne einer Klammer die Beiträge zusammenführt, um einen praxisorientierten, theoriegestützten und gangbaren Weg aufzuzeigen, wie es mit der Volksschule weitergehen könnte.

Ist unsere Schule noch artgerecht? Ein zugespitzter, provozierender Titel, gewiss. Wagen wir es trotzdem ein Mal, diese Frage durchzuspielen:

Das neue Tierschutzgesetz (TSchG), das zur Zeit in der ständerätlichen Kommission beraten wird, garantiert die artgerechte Tierhaltung nicht, Kagfreiland, die schweizerische Nutztierschutz-Organisation, fordert, das Gesetz in fünf Punkten nachzubessern, damit die Schweiz nach über 25 Jahren ein zeitgemässes Tierschutzgesetz bekommt. (...) Der Aufenthalt im Freien gehört zu den Grundbedürfnissen eines jeden Nutztiers. Kagfreiland fordert: Freiland für Neu- und Umbauten festschreiben. In der Landwirtschaft werden zu Hunderttausenden überzüchtete Tiere eingesetzt. Leiden ist vorprogrammiert. Kagland fordert: Schluss mit dem Einsatz von überzüchteten Tieren.

www.kagfreiland.ch/x_files/div/tuk/PM_TSchG.pdf [12.06.2007]

Die Sorge um die Tiere, die Forderung nach ihrer artgerechten Haltung sind berechtigt. Es geht dabei um zentrale Fragestellungen:

- Ein zeitgemässes Tierschutzgesetz bedeutet: Unser System der Nutztierhaltung muss den aktuellen Erkenntnissen und Möglichkeiten entsprechen.
- Ein gesellschaftlich verträgliches Tierschutzgesetz unterbinden Stress, Überzüchtung und Leiden der gehaltenen Tiere.
- Ein angemessenes Tierschutzgesetz bedeutet: Tiere, die wir zu unserem Nutzen halten, sollte den biologischen Grundbedürfnissen der Tiere angepasst sein.

Dass das Lobbying im Landwirtschaftsbereich funktioniert und etwas bewirkt, wissen wir spätestens, seit wir die Öffnung des Marktes im Rahmen der WTO diskutieren: Jede Kuh in der Schweiz wird mit über 2000.- CHF subventioniert – ein eindrückliches Resultat für erfolgreiches Lobbyieren. Wie steht es also um das Wohl unserer Kinder im Bildungssystem? Wohlverstanden, wir reden hier vom Wohl der Kinder und nicht vom Wohl der Institution Schule.

Setzen wir die obigen Gedanken einmal zu unseren Schülerinnen und Schülern in Beziehung, stellen sich folgende analoge Fragen:

- Ist unsere Volksschule noch zeitgemäss, entspricht sie den aktuellen Erkenntnissen und Möglichkeiten.?
- Stress, Überforderung, Leiden – wie steht es da mit den Schülern und Schülerinnen, die immer mehr in immer kürzerer Zeit können sollen?
- Aufenthalt im Freien ist ein biologisches Grundbedürfnis der Tiere – was sind die biologischen Grundbedürfnisse der Kinder und wie sieht es damit in Schule und Freizeit aus?

Ist unsere Schule also noch zeitgemäss? In Zeiten grundlegender gesellschaftlichen Veränderungen stellt sich häufig diese zentrale Frage (Otto & Oelkers, 2006, S. 9).

Unsere Volksschule ist in die Jahre gekommen. 2007 durften wir im Kanton Zürich deren 175. Geburtstag feiern. Lange Zeit waren die Eltern und die Gesellschaft zufrieden mit ihr. Kleinere Anpassungen wie die Einführung des Haushaltunterrichts für Knaben oder grössere Neuerungen wie die Einführung der dreiteiligen Oberstufe in den 1960er-Jahren haben dafür gesorgt, dass die Schule ihren Zweck erfüllte. Dann aber, in den 1990er-Jahren, haben sich die Ansprüche an die Volksschule relativ rasch geändert (Criblez, 2009). Mit der beginnenden Globalisierung und dem Innovationsschub in der Informationstechnologie entstand plötzlich ein starker Veränderungsdruck. Geld und Tempo durchdrangen plötzlich jeden Lebensbereich. Die Unzufriedenheit mit der Schule gipfelte in der Forderung, das New Public Manage-

ment einzuführen. Von den Ereignissen überraschte Politiker/innen forderten Reformen, aber subito. Hektisch wurde eine Neuerung nach der anderen eingeführt. 5-Tageweche statt 6-Tageweche, 45 statt 50-Minuten Lektionen, harmonisierter gemeinsamer Schuljahresbeginn in den verschiedenen Kantonen, Frühfranzösisch, Aidsprävention, Informatik, Englisch auf der Primarstufe, Hochsprache auch in den Pausen, Blockzeiten, integrative Förderung, Schulleitungen, Ablösung der Bezirksschulpflegen durch eine Fachstelle für Schulbeurteilung, Mitwirkung von Eltern.... Die Bürger und Bürgerinnen wurden zwar pauschal in Volksabstimmungen darüber befragt, aber die meisten waren mit einer Entscheidung überfordert, da sie sich die Konsequenzen gar nicht vorstellen konnten, wie übrigens die Initianten dieser Vorschläge teilweise selber nicht.

Wie sieht es mit der Wissensbasis für die anstehenden Bildungsreformen aus? Wissen wir genug über die Ursachen der Probleme, bevor wir über Lösungsmodelle reden? Oder therapieren wir, ohne eine vernünftige Diagnose zu haben?

Vogel (2006, S. 18)

Eine Reform jagte oder besser gesagt jagt noch die andere. Unkoordiniert, für sich selbst genommen noch sinnvoll, führen sie im Kanon mit den anderen Veränderungen oft zu den widersprüchlichsten Resultaten. Das System entwickelt sich zu einem Geflecht, das wohl gewachsen, aber dennoch etwa die Übersichtlichkeit und Wirksamkeit des eingangs erwähnten Telefonmasts besitzt. Nicht nur die direkt Betroffenen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, sind zunehmend überfordert.

Heinz Bachmann

TEIL I: Volksschule, Wirtschaft und Gesellschaft

Heinz W. Bachmann

Für Eilige

Ein Tipp für Ungeduldige und chronisch unter Zeitmangel leidende Leserinnen und Leser:

- Lesen Sie trotzdem zur Orientierung das vorangegangene Vorwort.
- Lesen Sie die Zitate zu Beginn sowie die Zusammenfassungen am Ende jeden Kapitels genauer durch, um einen Überblick über den Themenbereich und unsere Ausgangslage zu gewinnen.
- Lesen Sie am Ende des Buches ab Seite 381 unter dem Titel «Rückblick und Ausblick» unsere Schlussfolgerungen daraus.

1 Einleitung – ein Modell zur Problemanalyse der Volksschule

Man vergisst immer wieder, auf den Grund zu gehen. Man setzt die Fragezeichen nicht tief genug.

Ludwig Wittgenstein

In langen Jahren als Sekundarlehrer, später als Schulpsychologe für eine Primarschulgemeinde, Junglehrerberater im Auftrage der Sekundarlehr-

rer Ausbildung an der Universität Zürich, Bildungsexperte in der Entwicklungszusammenarbeit und heute als Dozent im Bereich Hochschuldidaktik an einer Pädagogischen Hochschule, stellten sich mir immer wieder die gleichen zentralen Fragen:

- Was sind die Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schule?
- Wie und warum funktioniert Schule in gewissen Kontexten gut und in anderen weniger gut?

In einem wechselseitigen Prozess des theoretischen und praktischen Verstehens entstand daraus die feste Überzeugung, dass sich die bekannten Probleme der Schule strukturieren und vier Kategorien zuordnen lassen. Es sind dies:

- *Erkenntnisprobleme* (lernpsychologische, neurophysiologische, pädagogische Erkenntnisse)
- *Verteilungsprobleme* (Verteilung von Ressourcen wie Geld, Berufschancen)
- *Werteprobleme* (Weltanschauung, Ethik)
- *Umsetzungsprobleme* (gesellschaftlich und politisch mehrheitsfähige Lösungen)

Im Spannungsfeld dieser vier Bereiche kann man Probleme klarer verorten. Manchmal ergeben sich dabei durch Überlappungen gewisse Unschärfen, so dass Probleme in zwei oder mehr Bereichen angesiedelt werden müssen – oft jedoch lassen sich erkannte Probleme einem Bereich eindeutig zuordnen. Ist durch eine solche Kategorisierung erst eine Ordnung gewonnen, lassen sich wirksamere Lösungsansätze entwickeln – Zusammenhänge zwischen scheinbar isolierten Problemen und deren Gewichtungen im System werden plötzlich sichtbar, welche zuvor verborgen blieben.

Klarheit über die vier Kategorien sowie korrekte Zuordnungen schaffen eine wesentlich fruchtbarere Grundlage für Lösungsansätze, insbesondere in der öffentlichen Diskussion. Betrachtet man öffentliche Diskussionen in und um unser Bildungssystem nicht isoliert, zeigen sich Fehlleistungen:

- Probleme werden je nach Kategorie unterschiedlich stark wahrgenommen.
- Probleme werden einer falschen bzw. je anderen Kategorie zugeordnet. Diskussionen und Lösungsansätze laufen so ins Leere.

Beispielsweise zeigt die Erfahrung aus der Bildungsdiskussion, dass vor allem das Bewusstsein für Werte- und Verteilungsprobleme bei Bildungsverantwortlichen wenig ausgeprägt ist. Das kann damit zusammenhängen, dass Wertfragen, Fragen der Weltanschauung, oft implizit bleiben

und darum nicht bewusst reflektiert werden. Es kann aber auch damit zu tun haben, dass bei Fragen in diesen sensiblen Bereichen die Antworten meist unscharf sind, es kein klares «richtig» oder «falsch» gibt sondern Meinungen und Bauchentscheide (Gigerenzer, 2007) eine vorherrschende Rolle spielen. Meinungen sind aber persönlicher Natur und viele möchten sich nicht gerne exponieren mit etwas, das man nicht einfach beweisen kann. Man sucht daher lieber Lösungen in den Bereichen, wo es um harte Fakten geht. Die Tendenz, Probleme deshalb voreilig als Erkenntnisprobleme wahrzunehmen, liegt deshalb nahe, denn im Erkenntnisbereich kann man Forschung betreiben und Studien erstellen lassen.

Das ist wie bei der Geschichte vom Mann, in der Nacht seine verlorene Uhr unter einer Strassenlaterne sucht. Ein Passant der dazu kommt, will helfen und erkundigt sich nach dem genauen Ort, wo der Zeitmesser verloren gegangen sei. Da deutet der Mann auf eine entfernt gelegene Wiese, die im Dunkeln liegt. Erstaunt fragt da der Neuankömmling, warum der Mann denn nicht dort suche. Die Antwort ist verblüffend. Auf der Wiese gibt es kein Licht, darum zieht der Mann es vor, dort zu suchen, wo er etwas sieht.

Ähnlich verhält es sich mit der fehlenden Sensibilität bei Umsetzungsproblemen zu suchen. Bei Umsetzungsproblemen bieten sich Strukturmassnahmen als Lösungsansatz an, beispielsweise das Ausarbeiten neuer Lehrpläne, das Entwickeln neuer Lehrmittel, das Verändern der Klassengrösse, das Einführen eines neuen Schulfaches. Strukturmassnahmen sind relativ einfach und direkt ansetzbar. Zudem sind sie sehr öffentlichkeitswirksam. Strukturmassnahmen, die aber ohne Rücksicht auf die Lehrerschaft und die Bildungsadministration geplant werden, verlaufen oft im Sand. Weil bei manchen festgestellten Phänomenen fälschlicherweise ein Strukturproblem als Ursache angenommen wird, bringen die gewählten Lösungsmassnahmen nicht das, was man sich von ihnen erhofft. Am Scheitern sind dann die Lehrpersonen schuld, weil sie die Massnahmen nicht gut genug umgesetzt haben. Oder die Politiker sind schuld, weil sie nicht genügend Geld bewilligt haben. Und natürlich sind Schülerinnen und Schüler schuld, weil sie trotz grossem Aufwand im Bildungsbereich nicht die Leistung erbringen, die von ihnen erwartet wird.

Eine direkte Einsicht aus den obigen Überlegungen ist, dass Schulprobleme oft fälschlich als pädagogische Erkenntnisprobleme wahrgenommen werden. Das fehlende Problembewusstsein für die oben erwähnte Grundstruktur führt dazu, dass Lösungsversuche im falschen Bereich angesiedelt werden.

Bildlich gesprochen: Die Entwicklungsdiskussion um unsere Volksschule gleicht einem Eisberg. Problemwahrnehmung (Aufmerksamkeit) und Lösungsansätze (Handlungsansätze) widmen sich der unmittelbar erkennbaren Spitze – die Gefahr der «unsichtbaren» Tiefe wird unterschätzt. Hier muss die Diskussion um den weiteren Kurs der Bildungsentwicklung neu ansetzen, wenn eine Havarie vermieden werden soll.

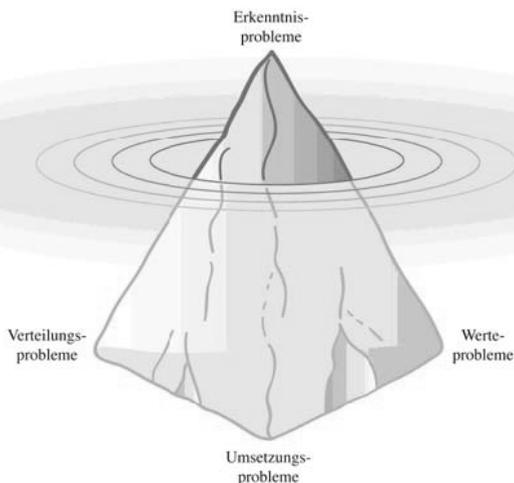


Abb. 2: Eisbergtopologie der Schulprobleme.
Im System Volksschule lassen sich Probleme strukturieren und einer der vier Problemkategorien – Verteilung, Wert, Erkenntnis und Umsetzung - zuordnen. Erkenntnisprobleme machen den kleinsten Teil der Probleme aus, werden aber bevorzugt thematisiert.

Doch die Aufmerksamkeit auf die Spitze des Eisbergs ist nur eine Schwierigkeit bei der Analyse des Systems. Gerade weil der Verortung von Ursachen so wenig Gewicht beigemessen wird, entstehen parallele Massnahmen als Lösungsansätze für festgestellte Phänomene.

Nehmen wir das mittelmässige Abschneiden der Schweizer Schülerinnen und Schüler im Lesen als wahrgenommenes Problem in der Öffentlichkeit. Bildungsforschende vermuten sofort ein Erkenntnisproblem und es werden Studien konzipiert, um nähere Abklärungen zu treffen. Das Leseproblem wird in diesem Falle als *Erkenntnisproblem* definiert. Man weiss zu wenig über die Mechanismen des Lernens beim Erwerb der Lesefer-

tigkeit und darum muss man versuchen herauszufinden, wie Kinder lernen.

Viele Eltern beklagen sich, dass verschiedene Lehrpersonen in der Muttersprache selber nicht mehr sattelfest sind und darum das Lesen vernachlässigt wird. Das fehlende Sprachverständnis der Lehrkräfte führt zu einem schlechten Unterricht; es liegt also ein *Umsetzungsproblem* vor. Einsicht: Man wüsste eigentlich schon, wie man es machen sollte, aber gewisse Rahmenbedingungen erschweren oder verunmöglichen die Umsetzung in der Schule. Es gilt also die Rahmenbedingungen zu ändern – in unserem Beispiel müsste man bei der Lehrerbildung beginnen.

Für konservative Politiker ist der Fall auch klar, handelt es sich doch für sie um ein reines *Verteilungsproblem*: Ausländer drängen in die Schweiz, wollen an unserem Wohlstand teilhaben und tun wenig, um sich zu integrieren. Sie sind es mit ihren schlechten Sprachkenntnissen, die den Landesdurchschnitt drücken. Die Ausländer sollten am besten gleich wegbleiben, oder sich mindestens besser integrieren und mit ihrer zunehmenden Sprach- und Lesekompetenz verändern sich auch die PISA-Resultate positiv. Die Ausländer sind also gefordert und nicht unsere Schweizer Kinder oder unser Schulsystem.

Auch viele Lehrpersonen glauben zu wissen, was die Ursache für das schlechte Abschneiden im Lesen ist. Mehr und mehr Kinder haben keine Bücher mehr Zuhause, weil Computerspiele und Fernseher diese verdrängt haben. Durch den Wertewandel in der Gesellschaft hat das Lesen an Bedeutung verloren. Aus ihrem Blickwinkel ist die schlechte Lesekompetenz also ein *Werteproblem*. Folgerichtig müsste man darum bei den Eltern ansetzen und nicht bei der Schule.

Je nachdem wie das Problem definiert wird, sieht auch der Lösungsweg ganz unterschiedlich aus. Wer ist zuständig für die Lösung? Für die Gesellschaft ist auf alle Fälle die Schule zuständig. Sie soll es richten:

- Die Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund
- Die Steigerung der Lesekompetenz
- Die Vermittlung von Werten
- Die Kompensation von familiärer Erziehung

Bildungspolitiker und die breitere Öffentlichkeit gebärden sich manchmal wie die Handwerker im berühmt gewordenen Beispiel des Kognitionswissenschaftlers Watzlawick, die nur über ein Werkzeug verfügen - einen Hammer. In der Folge versuchen sie alle Probleme als Nägel zu definieren, die es einzuschlagen gilt. Die Schule wird für alles und jedes instrumenta-

lisiert. Regina Aepli, Bildungsdirektorin des Kantons Zürich, meint dazu richtungweisend:

Die Schule kann nicht alle gesellschaftlichen Probleme lösen. Jede Gesellschaft hat die Schule, die ihr Abbild ist.

(Der Landbote, 28. Februar 2007, S. 20).

Ich würde sogar noch einen Schritt weiter gehen:

Die Schule kann die meisten Probleme, die man mit ihr lösen möchte, mit den ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen gar nicht lösen und wenn, dann nur ansatzweise.

Die Schule wird von der Gesellschaft mit einer unaufhörlichen Flut von neuen Aufgaben und zusätzlichen Forderungen konfrontiert, ohne von alten entlastet zu werden. Die unterschiedlichsten Anforderungen führen oft zu Zielkonflikten, die das Unterrichten zunehmend erschweren:

Der Unterrichtsalltag ist oft von Widersprüchen gekennzeichnet. So zwingt zum Beispiel ein gleichzeitiges Unterrichten einer grösseren Schülerzahl den Lehrer oder die Lehrerin, damit zu leben, dass immer einige Schüler/innen über- oder unterfordert sind. Das Dilemma, sich für diese oder jene Schüler/innen entscheiden zu müssen, erlebt der Lehrer oft als Belastung, der er praktisch hilflos gegenübersteht.

(Bachmann&Hiestand, NZZ, 5. Mai 1994, S. 79)

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde versucht zu zeigen, dass saubere Problemanalysen unabdingbar sind für die Entwicklung der Volksschule. Die Kategorisierung von Problemen in die Bereiche Erkenntnis, Umsetzung, Verteilung und Werte (Ethik) wird dabei als hilfreich erlebt.

Zu viele widersprüchliche Anforderungen an die Schule führen zu einer Überforderung des Systems. Ein beträchtlicher Teil der heutigen Schulprobleme gehören in den Bereich der Weltanschauung, sind also Fragen der Verteilung und der Wertorientierung. Lösungsansätze und Schulreformen beschränken sich in der Regel aber auf Strukturmassnahmen, die ungeeignet sind, Wertefragen zu lösen.

Wenn Sie das Buch lesen, fragen Sie sich immer wieder einmal, welchem Bereich die besprochenen Schulprobleme wohl zugeordnet werden können und ob die gewählten Lösungsansätze geeignet sind, die anstehenden Herausforderungen in unserem Bildungssystem zu meistern.

2 «Triple F Mission Statement» für die schweizerische Bildungspolitik

Ohne ein sinnvolles Ziel hat alles Zielen keinen Sinn.

Anja Förster, Peter Kreuz

Eine alte Managementregel lautet:

It is better to do the right thing poorly than doing the wrong thing perfectly

Auf gut Deutsch heisst das: Es ist besser, das Richtige nicht so gut zu machen, als das Falsche perfekt. Die Bedeutung eines solchen globalen Leitsterns kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, wie am Beispiel von Russland eindrücklich gezeigt werden kann:

*Zur Zeit des Zusammenbruchs der Sowjetunion äusserte der sowjetische Minister für Erziehung und Bildung, Dr. Shadrikov, in einem Gespräch, sowjetische Schüler stünden, was mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse angehe, den Schülern in westlichen Ländern in nichts nach. Er war stolz darauf, fügte aber hinzu: «Unser Problem ist, dass wir nicht wissen, wozu wir unsere Kenntnisse gebrauchen sollen. Der Leim, der unsere Gesellschaft zusammenhielt, der Marxismus/Leninismus, ist eingetrocknet. Wir haben keinen Glauben keine Ideologie mehr, nichts mehr, wofür wir uns einsetzen sollen, weder in unserem persönlichen Leben noch in unserer Gesellschaft. Eine Gesellschaft kann aber ohne Werte nicht überleben. **Ein Schule ohne Leitstern ist sinnlos.**».*

(Dalin, 1997, S. 39)

Das Bildungssystem durchläuft gegenwärtig grosse Veränderungen auf allen Ebenen. Stichworte dazu sind die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes im Kanton Zürich, HarmoS, die Bologna-Reform. Massnahmen, die in Millionen von Franken gehen.

Fragt man Volksschullehrpersonen, Eltern aber auch Politiker/innen, was es nun mit diesen Reformen auf sich habe, kommen Antworten wie: Es geht um Schulleitungen, Einführung von Blockzeiten, Einführung einer Grundstufe usw. Das ist richtig, greift aber zu kurz. Das übergeordnete Ziel wird praktisch nie genannt, nämlich alle unsere Schülerinnen und Schüler vorzubereiten auf ein Leben in einer globalisierten, sich rasch ändernden, hoch konkurrierenden Wissensgesellschaft. Sie so fit zu machen, dass sie an deren Erfolgen partizipieren und ihren Beitrag zum Fortschritt, zur sozialen Gerechtigkeit und zur umweltschonenden Nutzung unseres Planeten leisten können.

Ähnlich ernüchternd sind Antworten auf Hochschulebene. Bei der Bologna-Reform fallen Schlagworte wie ECTS-Punkte, Workload, Bachelor- und Masterstudienabschlüsse – alles Mittel zum Zweck; der Zweck wird aber kaum je erwähnt. Der lautet nämlich: «Europa bis zum Jahre 2010 zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten, wissenschaftsbasiertesten Wirtschaftsraum der Welt zu machen». Da gibt es eine Vision; offensichtlich wird sie aber noch zu wenig gut kommuniziert.

Wichtig ist, dass man sich solche Visionen immer wieder in Erinnerung ruft. In einer ständig komplexer werdenden Umwelt verliert man vor lauter Veränderungen und Aktivitäten leicht das ursprüngliche Ziel aus den Augen. In der Wirtschaft ist man sich dieses Problems bewusst und als Antwort darauf hat darum praktisch jede grössere Firma ein *Mission Statement*. Das *Mission Statement* enthält in wenigen Sätzen den *Raison d'Être* eines Unternehmens. Vom Reinigungspersonal bis zum CEO sollten es alle kennen, denn es hilft, den Fokus im Alltag zu behalten. Schauen wir uns einmal das *Mission Statement* von Coca-Cola in den neunzehn neunziger Jahren an.

Coca-Cola's mission is to create value over time for the owners of our business.

Es geht also nicht darum, Kunden mit einem hervorragenden Produkt zu versorgen, oder das Produkt immer besser zu machen (Coca-Cola ist seit seiner Markteinführung über grosse Zeiträume immer gleich geblieben), sondern darum, dass jeder, der mit Coca-Cola handelt, ein Geschäft macht. Und das ist vielleicht das Geniale an Coca-Cola: Im abgelegenen Bergdorf im Himalaja, im Amazonas oder in der afrikanischen Savan-

ne, ständig trifft man auf dieses Produkt. Immer macht einer noch ein Geschäft damit - mag es noch so klein sein - und weil so viele ein Geschäft damit machen, finden sich immer wieder neue Leute, die interessiert sind, das Produkt weiter zu verbreiten. Die Kräfte des Unternehmens werden dadurch gebündelt: Es geht jeweils nur um die Frage, wie man weiteren Leuten ermöglichen kann, Coca-Cola gewinnbringend zu verkaufen. Produktentwicklung ist unter diesen Umständen Nebensache.

Ein entsprechendes *Mission Statement* darf darum auch in der Bildungspolitik nicht fehlen. Diese Zweckformulierung sollte die Richtschnur für Entwicklungs- und Reformvorhaben sein und nicht isolierte Teilprojekte wie Schulleitungseinführungen, ECTS-Punkte oder Lehrmittelharmonisierungen. Ein *Mission Statement* muss kurz, prägnant und einprägsam sein. Hier ein Vorschlag als Denkanstoss (Bachmann, NZZ, 23. April 2007, S. 49)

«**Triple F Mission Statement**» für Bildungspolitik in der Schweiz.

Unsere Schüler und Schülerinnen, Lehrlinge, Studierenden sollen fit gemacht werden:

Fit für die Zukunft in einer globalisierten, hoch konkurrierenden Wissensgesellschaft

Fit für das Übernehmen von sozialer Verantwortung

Fit für den schonenden und nachhaltigen Umgang mit Ressourcen

Wenn man das Ziel verinnerlicht hat, läuft man weniger in Gefahr, in die falsche Richtung zu gehen, falsche Fragen zu stellen und sich mit falschen Antworten zufrieden zu geben. Dazu ein Beispiel: Im Jahre 1999/2000 wurde nach jahrelangen Auseinandersetzungen, mit viel politischem Wirbel, Medienpräsenz und unter Protest der Lehrerschaft die lohnwirksame Mitarbeiterbeurteilung (MAB) im Kanton Zürich eingeführt. Eines der Hauptziele war die Qualität der Schule zu steigern. Jetzt, acht Jahre später muss man die Frage stellen, ob sich der Aufwand gelohnt hat. Wurde das Ziel erreicht? In der Welt des Business spricht man von *ROI – Return on Investment*: Welcher Betrag wurde investiert und was wurde damit erreicht? Nachfragen bei der Bildungsdirektion ergeben folgendes Bild:

Es gibt weder genauere Angaben zu den effektiven Kosten noch Studien zur Effektivität. Wurde die Qualität der Schule mit dieser Massnahme gesteigert? Erforscht wurden Befindlichkeiten der Lehrpersonen und die Akzeptanz einer Massnahme, nicht aber deren Wirkung. Hat die lohnwirksame Mitarbeiterbeurteilung dazu geführt, dass die Schülerinnen und Schüler besser lesen, schreiben oder rechnen können? Hat sie dazu bei-

getragen, dass Heterogenität im Unterricht besser berücksichtigt wird? Wird effektiver und effizienter gelernt usw.?

Das Fazit der von der Bildungsdirektion in Auftrag gegebene Evaluation ist, dass 98% der Lehrpersonen gute bis sehr gute Noten erzielt haben. Ist diese Massnahme (MAB) also überflüssig, wenn ja praktisch alle Lehrpersonen topp sind? Die Chance, die Effektivität dieser Massnahme zu überprüfen, ist vertan. Im Nachhinein ist es praktisch unmöglich, Konkretes darüber auszusagen, weil versäumt wurde, die Ausgangssituation zu analysieren und festzuhalten.

Wer sich der schwierigen und langwierigen Arbeit unterzieht, etwas so Komplexes wie die, das Bildungswesen zu verändern, muss sich vergewissern, dass sein Tun für die Welt von morgen relevant ist. Eine Vorstellung – oder zumindest eine vage Vision – der Gesellschaft, die wir in 30 oder 50 Jahren haben möchten, ist daher unverzichtbar. (...) Die Zukunft, die wir uns wünschen, werden wir nur dann bekommen, wenn wir eine Vision von ihr haben. Vor dieser Vision müssen alle Planungen ausgehen.

(Dalin, 1997, S. 21)

Was ist eine gute Schule? Diese Antwort setzt eine Vorstellung von der künftigen Gesellschaft voraus, zu deren Entwicklung die Schule beitragen soll. Auch muss vorweg geklärt sein, was junge Menschen lernen sollten und wieviel davon die Schule ihnen «liefern» kann. Dies wiederum hängt ab von den Forderungen, die die heutige Gesellschaft stellt, aber nicht nur von ihnen. Denn Erziehung und Bildung müssen sich immer auch auf die Zukunft beziehen, in der die heutigen Jugendlichen leben werden. Ohne ein realistisches Bild des Heute und ohne eine Vision der künftigen Gesellschaft können wir eine «gute Schule» nicht definieren.

(Dalin, 1997, S. 205)

Zusammenfassung

Es gibt gute Gründe, für eine gemeinsame schweizerische Bildungsvision zu plädieren. Als Diskussionsvorschlag wird das *Triple F Mission Statement* vorgestellt. Eine solche Fokussierung beim Bildungsauftrag hilft, Kräfte zu bündeln. Solange das nicht geschieht, wird es immer wieder zu

Ressourcen verschleissenden Strukturreformen, endlosen Diskussionen und Lösungsansätzen am falschen Ort kommen.

3 Gute Schule ist machbar

Eine Erfolgsformel kann ich dir nicht geben; aber ich kann dir sagen, was zum Misserfolg führt; der Versuch jedem gerecht zu werden.

Herbert Swope

Gute Schule ist machbar, das lehrt mich meine Erfahrung, auch wenn überforderte Lehrpersonen und Bildungswissenschaftlerinnen manchmal den Eindruck erwecken, dass dies ein Ding der Unmöglichkeit sei. Allerdings ist gut nicht in einem absoluten Sinn gemeint, sondern immer in Bezug auf bestimmte Werte und Ziele. Auch meine Überlegungen sind interesseliegt, und ich handle nicht im wertfreien Raum.

Die Schule, die ich favorisiere, kann nicht die Probleme der Gesellschaft lösen. Ich fühle mich einer Schule verpflichtet, die das Wohlbefinden des Kindes und das Lernen in den Mittelpunkt stellt. Wie eine solche Schule in der Schweiz aussieht, kann dem Beitrag von Alfred Vogel in diesem Buch entnommen werden. Beeindruckende Beispiele aus Deutschland finden sich auch in der Multimedia-Dokumentation *Treibhäuser der Zukunft* (2006).

Die Schule, die ich meine, eignet sich nur bedingt zur Selektion und Festlegung der Chancenzuteilung in unserer Gesellschaft. Diese Schule ist nicht gedacht als Sparinstrument, um den Staatshaushalt wieder ins Lot zu bringen. Was angestrebt wird, ist nicht revolutionär sondern ich berufe mich auf die Funktion der Volksschule, wie sie im Gesetz verankert ist. Da in der Schweiz die Schulhoheit den Kantonen übertragen ist, unterscheiden sich die einzelnen Volksschulgesetze, aber im Geiste sind sie sich sehr ähnlich. Als Beispiel wird das Volksschulgesetz des Kantons Zürich zitiert (1998, S. 219):

Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten; sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbständigen Menschen an. Sie ist bestrebt, die Freude am Lernen und der Leistung zu wecken, und das Urteilvermögen zu fördern. Der Unterricht berücksichtigt die Leistungsfä-

higkeit und die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder. Er legt Grundlagen zu lebenslangem Lernen.

Zusammenfassend geht es um:

- Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten
- Förderung der Achtung von Mitmenschen und Umwelt
- Förderung einer ganzheitlichen Entwicklung
- Wecken von Freude am Lernen und an der Leistung
- Legen von Grundlagen für lebenslanges Lernen

All diese Ziele sollen unter Berücksichtigung der persönlichen Leistungsfähigkeit und individuellen Begabung des Kindes erfolgen. Vergleichen wir diese Forderungen mit den überladenen Stoffplänen der Volksschule, der Missachtung der biologischen Bedürfnisse der Schüler nach Bewegung, praktischem und kreativen Schaffen, mit der zunehmend einseitigen Betonung der kognitiven Leistungsfähigkeit und der fehlenden Begeisterung vieler Schüler für das Lernen, so drängt sich zumindest an diesem Punkt eine Standortbestimmung auf. Es wird quasi umgekehrt gedacht - nicht von der Schule zum Kind, sondern vom Kind zur Schule. Welche Schule braucht das Kind, um jetzt und in Zukunft in unserer Gesellschaft ein erfülltes Leben führen und an der gesellschaftlichen Gestaltung mitwirken zu können? Es geht also nicht darum, wie das Kind am besten an das System angepasst wird.

Bildungspolitisch sind die in diesem Beitrag vertretenen Positionen nichts Neues, sondern knüpfen am aufklärerischen Gedankengut der Vernunft und des Humanismus an. Neben dieser Geisteshaltung wird faktenbasiert argumentiert. Allen Theorien und Ideen, die in diesem Buch bemüht werden, stehen Beobachtungen und Erfahrungen im Schulfeld gegenüber.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird den oft geäußerten Zweifeln widersprochen, dass gute Schule nicht mehr machbar sei. Die angestrebte Schule ist:

- machbar
- bezahlbar
- entspricht dem Kind
- bringt gute Lernresultate

Wobei gut nicht in einem absoluten Sinne verstanden wird, sondern immer auf ein zu definierendes Ziel hin. Die in diesem Buch favorisierte Schule stellt das Kindeswohl und das Lernen in den Mittelpunkt. Gute Schule ist in

meiner Wahrnehmung vor allem ein Werte-, Verteilungs- und Umsetzungsproblem und weniger ein Erkenntnisproblem. Oder, um es nochmals überspitzt zu formulieren: Wenn Schule die Lösung ist, dann ist das Problem, das damit gelöst werden kann, ein Lernproblem und allenfalls noch teilweise ein Erziehungsproblem - nicht mehr und nicht weniger.

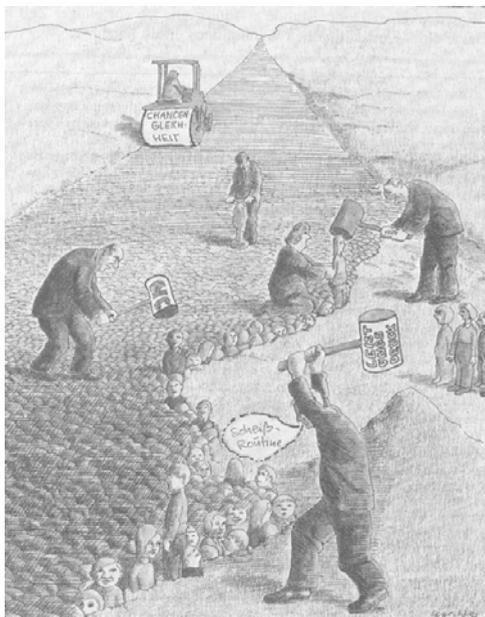


Abb. 3: Schule - ein Ort, wo Kinder nur allzu oft unbesehen an das System angepasst werden. (aus Hilbert Meyer, 1987, S. 87)

4 Versteckter Lehrplan und Noten – wo ist unsere Leistungsschule geblieben?

Alle Menschen sind gleich, nur manche sind gleicher.

Bertold Brecht

Die Schule ist ein Ort der Wissensvermittlung. Dieser Aussage kann wohl kaum widersprochen werden. Aber was ist sie sonst noch? Diese banale Frage führt zu einem Grundproblem in der Bildungsdiskussion - dem fehlenden Bewusstsein für den versteckten Lehrplan bei vielen der beteiligten Protagonisten. Neben Stoff- und Kompetenzvermittlung geht es dabei sehr oft um handfeste andere Interessen:

Ein weiterer Grund liegt im versteckten Curriculum der Bildungsveranstalter (...): Lernende werden zu «braven Soldat/innen» des Wirtschaftsgeschehens geformt. Sie lernen, Hierarchien und undurchschaubare administrative Anweisungen zu akzeptieren, sie erfahren Konkurrenz, sie stellen sich darauf ein, auf Terminvorgaben hin zu funktionieren und sich nach Misserfolgen wieder zusammenzureissen. Ferner vertiefen sie ihre Fähigkeiten zur strategischen statt authentischen Kommunikation, d. h. zur Vorenthaltung ihrer wahren Absichten, und versuchten Manipulationen des Gegenübers. Dies sind in der Welt der Grossorganisationen überaus nützliche Fähigkeiten.

(Schneider, 2006, S. 42)

Dieser versteckte Lehrplan mit seinen nicht offen deklarierten Absichten, die die Gesellschaft mit der Schule verfolgt, führt oft zu irrationalen, ressourcenverschleissenden, pädagogischen Diskussionen und untauglichen Lösungsversuchen am falschen Ort. Am Beispiel der Leistungsbeurteilung und der Selektion soll im Folgenden gezeigt werden, was damit gemeint ist.

Vom einen reden und das andere meinen – so ist tatsächlich keine Konsensfindung möglich. Widersprüchliche Forderungen führen zu Zielkonflikten und laufen oft darauf hinaus, dass Lösungen gar nicht machbar sind, so sehr wir uns das auch wünschen. Ich kann nicht mit vollem Magen, gefülltem Vorratsschrank und grossem Bankkonto einem hungrigen Bettler glaubhaft versichern, dass mir sein Wohlergehen am Herzen liege, ihm aber gleichzeitig jede Unterstützung verwehren. Genau das wird aber immer wieder mit der Volksschule versucht. Viele wohlmeinende Bildungsverantwortliche möchten eine Schule, die für die Kinder da ist. Gleichzeitig werden aber Strukturen und Mechanismen befürwortet, die nicht im Interesse der Kinder liegen, wie zum Beispiel die Rangzuteilung in der Gesellschaft durch Selektion.

Wir leben scheinbar in einer Gesellschaft, die unter anderem auf dem Leistungsprinzip basiert. Die Tüchtigen sollen vorankommen und nicht diejenigen, die aufgrund ihres Namens oder der Erfolge ihrer Vorfahren zu Geld und Ansehen gekommen sind. Einer der ersten, der versuchte, diesen Gedanken in der Schule umzusetzen, war Napoleon.

Napoleon war der gleichen Meinung und etablierte, kaum an die Macht gelangt, als erster Herrscher der westlichen Welt das System der «carrière ouverte aux talents» – freie Bahn dem Tüchtigen. «Die meisten meiner Generale habe ich aus der Gasse geholt», verkündete er stolz auf St. Helena, am Ende seines Lebens. «Wo immer ich auf Begabung stiess, habe ich sie honoriert.» (...) Auch das Bildungssystem wurde reformiert: Die lycées waren nun für alle da, das erste Polytechnikum, das ärmeren Schülern grosszügige Unterstützung gewährte, eröffnete 1794. In den Anfangsjahren waren die Hälfte der Schüler Bauern- und Handwerkersöhne. Viele hohe Beamte Napoleons kamen aus einfachen Verhältnissen.

(de Botton, 2004, S. 93)

Die neue Idee der Meritokratie [Leistungsgesellschaft; Anmerkung des Verfassers] konkurrierte mit zwei anderen Konzepten gesellschaftlicher Ordnung: dem Egalitarismus mit seiner Forderung nach völliger Gleichheit bei der Verteilung der Güter und dem Hereditismus [Vererbung; Anmerkung des Verfassers], demzufolge Titel und Ämter (und die Fasanenjagd) automatisch an die Kinder der Reichen zu fallen hatten. Meritokraten waren wie der herkömmliche Adel bereit, ein grosses Mass an Ungleichheit zu akzeptieren, aber sie ähnelten den radikalen Egalitaristen darin, dass sie fürs Erste völlige Chancengleichheit forderten. Wenn jeder die gleiche Bildung bekam

und die gleichen Chancen zu beruflichem Fortkommen, wären spätere Unterschiede in Einkommen und Ansehen auf der Grundlage individueller Begabungen und Schwächen gerechtfertigt.

(de Botton, 2004, S. 94/95)

Ist das nicht auch das Ziel unserer Volksschule – gleiche Bildungschancen für alle, Selektion der Besten? Und wie sieht die Realität aus? Einerseits kann man sich das Schicksal von Betroffenen (Einzelfällen) ansehen oder die Statistik bemühen. Beide Sichtweisen zeigen aber eindeutig: Unser Schulsystem ist in weiten Teilen nicht leistungsorientiert! Aber, gibt es da nicht Schulnoten, Prüfungsdruck und nicht zuletzt Spitzenleistungen unserer Forschung. Lassen Sie mich erklären.

Jürg Jegge, ein Schweizer Lehrer näherte sich dem Problem, indem er die Schicksale seiner Schüler verfolgte (Jegge, 1976, 1980, 2006).

Nach dem Überblick über die Daten von zwanzig Jahren zeigt sich, dass 8 von 10 Menschen mit entsprechender Unterstützung sehr wohl in der Lage sind, eine Ausbildung abzuschliessen, davon 7 keineswegs eine Anlehre, sondern eine anspruchsvolle drei- bis vierjährige Ausbildung.

(Jegge, 2006, S. 45)

Jegge spricht dabei von Menschen, die von der Volksschule als Schwachbegabte selektioniert worden sind. Schüler, die ohne Jegges Unterstützung nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit keine weitere Ausbildung in Angriff hätten nehmen können. Der Volksschule gelang es in den erwähnten Fällen offensichtlich nicht, das Leistungspotential der Betroffenen richtig einzuschätzen, geschweige denn, es zu fördern. Wohlverstanden, wir reden hier nicht von Fehlbeurteilungen mit etwas besseren oder schlechteren Notendurchschnitten, sondern um gravierende Fehleinschätzungen mit drastischen, lebenslangen Folgen für die Betroffenen. Kann man von diesen Einzelfällen aber auf ein grundsätzliches Versagen des Schulsystems bezüglich der Selektion schliessen?

Dieser Frage hat sich unter anderen auch Winfried Kronig angenommen, Professor an der Universität Fribourg. Aus seiner neusten Publikation stammt die nachfolgende Tabelle:

Tab. 1: Kantonal variierende Selektionskriterien (Kronig, 2007, S. 16)

Tabelle 1: Kantonal variierende Selektionsrisiken bei Schweizer und Immigrantenkindern zur Darstellung unterschiedlicher Selektionspraxis

Kanton	% Ausland obligator. Schulzeit	Sonderklassen für Lernbehinderte			Grundansprüche Sekundarstufe I		
		Risk CH	Risk Ausl.	Risiko-verhältnis	Risk CH	Risk Ausl.	Risiko-verhältnis
GE	42,4	1,1	2,4	2,1	14,2	→ 27,1	1,9
BS	37,2	-	-	-	-	-	-
VD	29,7	→ 4,1	14,4	3,5	19,9	43,7	2,2
TI	28,4	-	-	-	24,6	59,8	2,4
ZH	26,3	→ 0,5	3,8	→ 7,0	32,7	68,4	2,1
NE	25,6	2,2	7,8	3,6	22,4	48,2	2,2
SH	24,9	2,2	8,5	3,9	29,9	73,1	2,5
GL	24,8	1,3	6,8	5,1	41,0	75,0	1,8
AG	23,3	2,9	15,9	5,6	18,1	51,2	2,8
Schweiz	22,9	2,0	8,1	4,0	25,7	54,4	2,1
SG	22,9	1,8	9,4	5,2	27,5	60,6	2,2
SO	22,2	3,2	14,0	4,3	→ 11,0	39,9	→ 3,6
ZG	22,1	1,9	12,0	6,2	23,9	49,5	2,1
BL	20,6	4,0	12,8	3,2	22,7	55,9	2,5
TG	19,9	2,2	10,5	4,7	32,1	70,1	2,2
SZ	18,9	2,4	10,5	4,3	28,2	60,7	2,2
VS	18,9	1,1	5,2	4,9	38,7	71,3	1,8
LU	18,7	2,0	11,4	5,8	23,8	61,9	2,6
FR	17,8	1,2	4,6	3,7	18,0	49,9	2,8
BE	14,2	2,8	9,1	3,3	→ 40,7	73,0	1,8
AR	13,6	0,6	→ 0,5	→ 0,9	22,8	47,8	2,1
JU	12,9	1,6	6,4	4,1	35,7	→ 80,0	2,2
OW	11,3	2,4	9,1	3,8	26,8	51,7	1,9
GR	11,0	2,2	9,4	4,2	30,1	52,4	1,7
NW	9,8	2,6	8,2	3,2	22,5	37,9	1,7
AI	9,5	2,1	9,9	4,7	31,1	50,0	→ 1,6
UR	9,4	3,0	→ 16,2	5,4	30,4	55,6	1,8

Spalte 2: Gerundeter Prozentanteil Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit in der obligatorischen Schulzeit (9 Schuljahre). *Spalten 3/4:* Risiko einer Überweisung in Sonderklassen für Lernbehinderte bei Schweizer und bei Immigrantenkindern, gemessen am gerundeten Prozentanteil aller Schweizer Kinder bzw. aller Immigrantenkinder in dieser Schulform. *Spalte 5:* Risiko eines (erhöhten) negativen Selektionsentscheides bei Immigrantenkindern im Vergleich zu Schweizer Kindern in Form eines gerundeten Faktors (vgl. Imdorf 2001). *Spalten 6–8:* Analoge Maßeinheiten zu Spalten 3–5, bezogen auf das Risiko, auf der Sekundarstufe I in eine Schulform mit Grundansprüchen überwiesen zu werden.

Quelle der Rohdaten: Nationale Statistik der Schülerinnen und Schüler Schuljahr 2000/2001, Bundesamt f. Statistik. Schulformen der Sekundarstufe I ohne Selektion sind von den Berechnungen ausgeschlossen.

Zur Erinnerung: In einer Leistungsgesellschaft, einer Schule, die sich an Leistung orientiert, sollten das persönliche Talent und der persönliche Einsatz über Erfolg oder Misserfolg entscheiden. Tatsächlich zeigt Kronigs Forschung aber, dass der Schulerfolg mehr eine Frage des Wohnorts als des individuellen Verdienstes ist.

Der individuelle Bildungserfolg ist zu einem nicht unerheblichen Anteil eine Frage des Wohnorts. Während man in einem Kanton zu den besten 60 Prozent der Schüler gehören muss, um die Bildungslaufbahn am Ende der Primarschulzeit in einem anspruchsvollen Schultyp fortzusetzen, ist es in einem anderen Kanton ausreichend, wenn man zu den 90 Prozent gehört (...). Diese Regionalisierung des Leistungsprinzips hat unter anderem zur Folge, dass sich die weitere Schulkarriere eines Schülers in den seltensten Fällen mit seinem Leistungsstand vorhersagen lässt (...). Auf der Ebene der inhaltlichen Qualifikationen lässt sich ein Grossteil der Real- und Sekundarschüler nicht nach einem objektivierten Leistungskriterium unterscheiden.

(Kronig, 2007, S. 217/218)

Diese Erkenntnis ist beunruhigend. Noten sind als Grundlage für die Leistungsbeurteilung aber noch aus weiteren Gründen fragwürdig:

Die Befunde über das zufällige und das systematische Auseinanderfallen von inhaltlichen Bildungsqualifikationen und formaler Leistungsdeklaration wiederholt sich auf dem tieferen Aggregationsniveau der Schulklasse auf zum Teil eindruckliche Weise. Die Abbildung der individuellen Leistung ist in sehr direkter Weise von andern Klassenmitgliedern abhängig. Leistungsniveau und Leistungsstreuung der Schulklasse, der ein Schüler mehr oder minder zufällig zugeteilt ist, steuern seinen Notendurchschnitt. Zusätzlich zu diesem Referenzgruppenfehler wird die Zensur durch die allgemeine Bewertungspraxis der klassenführenden Lehrperson mitbestimmt, so dass es auch im Mathematikunterricht durchaus keine Seltenheit ist, wenn die vergleichbare Leistung von zwei Schülern einmal mit einer Vier und einmal mit einer Sechs beurteilt wird. Ausserhalb des Klassenzimmers verlieren Noten deshalb jegliches Mass an Reliabilität.

(Kronig, 2007, S. 219/220)

Mit anderen Worten heisst das, dass eine Schulnote wenig darüber aussagt, wie gut ein Schüler den Schulstoff eines Faches beherrscht. Die Note hat zudem ausserhalb der Klasse auch keine Aussagekraft, um die Leistung zweier Schüler mit verschiedenen Klassenlehrern oder verschiedenen Wohnorten zu vergleichen. Um nochmals Kronig zu Worte kommen zu lassen:

Bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler steht der Selektionsvorgang unter dem Einfluss von unsystematischen strukturellen Gegebenheiten. Und bei mehr als zwei Dritteln wird er zusätzlich durch systematische leistungsunabhängige Effekte positiv oder negativ mitelenkt. Schüler aus privilegiertem Elternhaus und aus ansässigen Familien haben eine bei gleichen Leistungen um durchschnittlich 30 Prozent höhere Chance auf einen anspruchsvolleren Bildungsweg.

(Kronig, 2007, S. 220)

Die Willkür der Notengebung ist notorisch wie auch allerneuste Studien für den Kanton Aargau und Zürich bestätigen:

Tausende Schülerinnen und Schüler sitzen in der falschen Klasse. (...) Im Kanton Aargau liess das Erziehungsdepartement in seinem Check-8-Programm Schulwissen von rund 800 Lernenden des achten Schuljahrs abfragen. Die Auswertung der Testdaten durch den Zürcher Bildungsforscher Urs Moser förderte markante Ergebnisse zu Tage. Konkret erreichen 12 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Aargauer Realschule in Mathematik ein Ergebnis, das über dem Mittelwert des nächst höheren Schultyps, der Sekundarschule liegt. (...) Noch krasser sind die Ergebnisse im Fach Englisch: Im Test schnitten 14 Prozent der Realschüler, also jeder Siebte, besser ab als der Durchschnitt der Sekundarschüler. Selbst im Deutsch können 13 Prozent der Aargauer Realschüler mit besser eingestuften Altersgenossen mühelos mithalten. In Französisch sind es 8 Prozent. Ähnliches stellte Bildungsforscher Moser – er gilt als der Schweizer «Mister Pisa» im Kanton Zürich fest.

*(Sonntagszeitung, Martin Stoll und Nicole Meier,
20. Januar 2008, S. 5)*

Für die Praktiker/innen, die Lehrperson im Schuldienst, sind diese Erkenntnisse nicht neu. Auch die Wirtschaft ist sich der Problematik bewusst. Viele Betriebe sind schon seit geraumer Zeit dazu übergegangen,

mit firmeninternen Eignungstests unter den Schulabgängerinnen und -gängern ihre Lehrlinge auszuwählen, weil sie um die Unberechenbarkeit der Noten wissen.

Mit dem Basis- oder dem Multicheck beziehen Arbeitgeber zunehmend Leistungsbeurteilungen nicht schulischer Institute in die Lehrstellenvergabe mit ein. Das Bewertungsmonopol der Volksschule ist Vergangenheit.

(Leutenegger, Der Landbote, 15. August 2007, S. 17)

In der Privatwirtschaft ist der Multicheck-Test etabliert. Coop Schweiz verlangt von Schulabgängern diesen Eignungstest, wenn sie sich um einen Lehrstelle bewerben. Die Tests müssen die Eltern der Schulabgänger bezahlen [zwischen 60-100 Franken]. «Die Lehrstellen Suchenden können diese Tests für weitere Bewerbungen verwenden», begründet Sprecher Karl Weisskopf die Haltung von Coop Schweiz. Der Multicheck ist einer der heute am meisten verwendeten Tests. Es gibt ihn in fünf Varianten, für Kauffrau/Kaufmann, Detailhandel und Service, Technische Berufe sowie Gewerbe und Gesundheit. Die Praxis von Coop ist auch in anderen Branchen üblich, etwa bei der UBS.

(Tages Anzeiger, 24. August 2007, S. 17)

Die moderne Bildungsforschung macht es vor, wie man valable Leistungsmessung macht. Für interessierte Leserinnen und Leser verweise ich auf das Buch von Moser&Tresch (2003), *Best Practice in der Schule*, die im Auftrage von «Avenir Suisse», einem Schweizer Think Tank für Wirtschafts- und Sozialfragen, die Leistung von verschiedenen Lehrpersonen vergleichen. Dabei wird für die Performancemessung der Primarschullehrpersonen nicht einfach die Verteilung der Oberstufenübertritte auf die verschiedenen Schulstufen als Massstab genommen, was etwa der Praxis der heutigen Notengebung in der Volksschule entspricht. Stattdessen werden sorgfältig die Herkunft der Schüler/innen bestimmt, allfällige Fremdsprachigkeit, soziale Zugehörigkeit und Bildungshintergrund der Eltern, Wohnort (Stadt/Land), der Wohnkanton, Geschlecht usw. berücksichtigt und gewichtet. All diese Faktoren fliessen in die Beurteilung der Übertrittsquoten ein.

Wollte man also Schülerleistungen vergleichen, müsste man analog vorgehen und Schulort, Lehrperson, sozialer Hintergrund der Eltern, Klassenzusammensetzung usw. berücksichtigen, um zu valablen Aussagen zu kommen. Dazu fehlen aber schlichtweg die Mittel. Es darf auch be-

zweifelt werden, ob der grosse Aufwand zur Leistungsmessung den Ertrag rechtfertigt. Sicher ist es sinnvoller, unter dem Aspekt des effektiven Lernens, die Ressourcen in individuelle Lehrstandsanalysen, in das Vermitteln von Inhalten und Kompetenzen zu stecken, als in selektionsorientierte Leistungsbeurteilung. Einige wenige Kantone in der Schweiz haben die Konsequenzen aus den oben diskutierten Erkenntnissen gezogen und die Noten abgeschafft, so z. B. der Kanton Appenzell Ausserroden, der seit dem Jahre 2000 auf der Primarstufe auf Noten verzichtet.

In einem Zeitungsartikel mit dem Titel «Neugestaltung 9. Schuljahr» können wir lesen:

Der Bildungsrat hat an seiner Sitzung vom 25. Februar die flächendeckende Einführung der «Neugestaltung des 9. Schuljahres» ab Schuljahr 2009/10 im Kanton Zürich beschlossen. Zentrales Element sind die individuelle Standortbestimmung der Schülerinnen und Schüler im 8. Schuljahr mittels des computergestützten Testsystems «Stellwerk», ein schulisches Standortgespräch sowie, darauf aufbauend, die gezielte Förderung von Stärken und das Aufarbeiten von Schwächen.

(Stadtanzeiger Winterthur, 2.03.2008, S. 3)

Man misstraut also den Zeugnissen und der Aussagekraft der Noten und setzt stattdessen auf ein externes, computerbasiertes Testsystem aus einem anderen Kanton (St. Gallen), um die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen.

Gleichzeitig wurde aber auf das Schuljahr 2007/08 ein neues Zeugnis eingeführt, das verstärkt auf die Leistungsbeurteilung setzt:

Pro Semester werden die Lehrkräfte die Leistungen ihrer Schüler auf beidseits bedruckten A4-Blättern bewerten. Blätter, die dann in einer Zeugnismappe abgelegt werden. Im Vergleich zu heute nimmt die Leistungsbewertung viel mehr Platz ein. Das hat im Wesentlichen drei Gründe: (...)

Fremdsprachen: Neu gibt es ab der 4. Klasse Noten in Englisch und ab der 5. Klasse in Französisch. Bisher wurden die Fremdsprachen in der Primarschule nicht bewertet. Der Bildungsrat will damit Gleichwertigkeit mit den anderen Fächern herstellen. Er erhofft sich auch bessere Schulleistungen und betont, dass die Erziehungsdirektorenkonferenz im Unterschied zu früher eine Benotung in den Fremdsprachen empfiehlt.

Sprachen: In Deutsch und in den Fremdsprachen müssen die Lehrkräfte nicht nur eine Zeugnisnote erteilen, welche die Gesamtleistung abbildet. Neu bewerten sie auch die Leistungen in den vier Teilkompetenzen „Hörverstehen“, „Leseverstehen“, „Sprechen“ und „Schreiben“. Der Bildungsrat will damit die passiven Sprachkompetenzen aufwerten. Bisher sei zu stark auf die „sprachproduktiven Fertigkeiten“ geachtet worden.

(Tages Anzeiger, 16. Februar 2007, S. 13)

Solche inneren Widersprüche schwächen die Glaubwürdigkeit des Bildungssystems (Gronemeyer, 1996, S. 21) und zeigen in diesem Falle unfreiwillig die Fragwürdigkeit der Notengebung auf. Glauben die Verantwortlichen nun an ein differenziertes Notensystem und seinen Nutzen, wie er im neuen Zeugnis zum Ausdruck kommt, oder zweifeln sie grundsätzlich daran und setzen auf ein externes Testsystem? Kronig zieht folgende Schlüsse Kronig aus seinen Forschungsbefunden:

Die Gesamtschau auf die variantenreichen Einflüsse, die innerhalb des Bildungssystems zufällig oder aber einem systematischen Muster folgend auf den schulischen Erfolg einwirken, ist ernüchternd. Sie erweckt den Eindruck, dass hier das Leistungsprinzip lediglich inszeniert wird.

(Kronig, 2007, S. 222)

Angesichts der langjährigen vergeblichen Versuche, eine leistungsgerechte Selektion in der obligatorischen Schulzeit einzurichten, scheint ein Verzicht institutioneller Leistungsauslese die praktikabelste Lösung zu sein.

(Kronig, 2007, S. 226)

Die Forschungsbefunde der Schweiz decken sich übrigens auch mit entsprechenden Untersuchungen, z. B. Becker (2004) in Deutschland:

Ziffernoten haben mit dem Lerninhalt oder der Sache selbst, um die es gehen sollte, nichts zu tun. Es sind von aussen gesetzte Reize, motivationstheoretisch betrachtet extrinsische Faktoren, die man einer behavioristischen Lernpsychologie zuordnen muss. (...) Leistungsstarke Schüler, die häufig durch Noten belohnt werden, sind meist erfolgsorientiert und verfügen über ein positives Selbstwertgefühl. Leistungsschwache Schüler, bei denen die Misserfolge überwiegen, werden durch die gängige Notenpraxis verunsichert und entmutigt. Ihr

Selbstwertgefühl schwindet, sie trauen sich bald nichts mehr zu und sind nicht mehr bereit, Lernprozesse aufzunehmen.

(Becker, 2004, S. 110)

Durch zahlreiche empirische Befunde ist die Tatsache belegt, dass verschiedene Lehrer bestimmte Lernleistungen nicht in vergleichbarer Weise benoten. Die Beurteilungen können um volle zwei Notenstufen voneinander abweichen.

(Becker, 2004, S. 111)

Was auf den ersten Blick irritiert, ist, dass offensichtlich viele Beteiligte das Problem kennen aber nichts unternehmen, um es zu entschärfen und zu ändern. Lehrpersonen verweisen auf eine ihnen auferlegte Pflicht, Schulpfleger/innen erklären sich nicht zuständig und Bildungspolitiker/innen reden davon, dass es schon immer so gewesen sei (Saner, 1981).

Unter Fachleuten ist längst unbestritten, dass mit Noten die unterschiedlichsten Ziele verfolgt werden wie Eugster&Lutz (2003) am Beispiel von Hochschulen beschreiben:

Sie [die Noten; Anmerkung des Verfassers] sind u. a. Leistungsmessungen, Selektionsinstrumente, Druckmittel für den Unterricht, Bühne für Selbstdarstellungen, Motivation für Lernleistungen, Stabilisatoren für hochschultypische Hierarchien, Rückmeldungen über den Lernerfolg der Dozierenden, Reproduktionsmechanismen des Wissenskanons, Zugangspforte zu höheren gesellschaftlichen Positionen usw. Prüfungen beeinflussen wesentlich das Lernverhalten der Studierenden (es wird gelernt, was an der Prüfung kommt).

(Eugster&Lutz, 2003, S. 13)

Die beiden Autoren weisen auch auf die Folgen der Benutzung eines Skalensystems von eins bis sechs hin, dass vielen Beteiligten gar nicht bewusst ist:

Dieses Notensystem ist im Kontext des schweizerischen Bildungssystems derart selbstverständlich, dass seine Eigentümlichkeiten oft übersehen werden. Insbesondere ist die Bedeutung der Grenze zwischen «bestanden» und «nicht bestanden» zu beachten: Diese Trennlinie liegt nicht auf dem Skalennittelwert (3.5), sondern bei 4.0, wodurch die beiden Werte

«bestanden» und nicht «bestanden» unterschiedlich grosse Skalenbereiche umfassen. Dies deutet an, dass es sich bei einer Notenskala oft nicht um eine so genannte Intervallskala (bei welcher identische Notenabstände identischen Leistungsunterschieden entsprechen) oder gar um eine Verhältnisskala (bei welcher zwei Notenverhältnisse dem Verhältnis der entsprechenden Leistungen entsprechen) handelt. Eine Notenskala ist demgegenüber meist vom Typ einer Ordinalskala, welche Rangfolgen zum Ausdruck bringt. Gleiche Noten bedeuten nicht unbedingt gleiche Leistungen und eine Kandidatin mit einer 6 ist nicht doppelt so gut wie ein Kandidat mit der Note 3.

(Eugster&Lutz, 2003, S. 20)

Das Grundproblem hinter der Selektions- und Zuteilungsproblematik ist kein Problem der Leistungsmessung und der Leistungsforderung, wie oft irrtümlich angenommen wird. Bestrebungen in der Volksschule, die Leistungsmessung zu objektivieren und mehr Leistung zu verlangen, sind daher untaugliche Ansätze, das Problem der Qualitätsverbesserung zu lösen. Im Gegenteil, die Forderung nach Noten und Selektion führt sogar zu einer Leistungsverweigerung und falschem Lernen - kurzfristiges Auswendiglernen für die Prüfung ohne wirklich zu verstehen. Im Bemühen um die Förderung der eigenen Schülerinnen und Schüler kann es gar zum «teaching to the test» führen, was die Leistungssteigerung *ad absurdum* führt. Leistung kann sehr wohl ohne Noten und Selektion eingefordert werden und soll auch in der Schule, die ich meine, einen gebührenden Platz einnehmen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Leistung nicht mit Konkurrenz verwechselt wird.

Das ursächliche Problem, um das es sich hier handelt, ist ein *Verteilungsproblem*, das aber als solches nicht offen gelegt wird. Gronemeyer (1996, S. 15) nennt denn auch die Schule pointiert eine «gesellschaftliche Rangzuweisungsagentur». Etwas ausführlicher formuliert es Oelkers, ein Pädagogikprofessor an der Universität Zürich.

Letztlich geht es in der Schule um eine Verteilung von Bildungsgütern und Berechtigungen, die viel mit sozialer Herkunft und viel zu wenig mit Leistung zu tun hat.

(Oelkers, 2005, S. 1)

Zusammenfassung

Im Kapitel 4 wurde der Frage nach dem versteckten Lehrplan nachgegangen. Zwei Grundpfeiler unserer Volksschule – Leistungsorientierung und Noten – wurden dabei kritisch hinterfragt. Es wurde versucht zu zeigen, dass unsere Schule nur bedingt als Leistungsschule bezeichnet werden kann und dass Noten wenig aussagen über die Leistungsfähigkeit eines Schülers oder einer Schülerin. Der Wohnort ist offensichtlich entscheidender als die erbrachte Leistung für Einstufungsentscheide beim Übertritt in die Oberstufe. Es wird darum für die Abschaffung der Noten plädiert.

5 Die Schule – ein Spiegelbild unserer Gesellschaft

Wer lügt, hat die Wahrheit immerhin gedacht.

Otto von Bismarck

Sich vom Mythos der Leistungsschule mit Noten zu verabschieden, macht Mühe. Mühe bei den Erfolgreichen, weil sie anerkennen müssen, dass sie ihren Erfolg vielleicht mehr dem Zufall und anderen glücklichen Umständen zu verdanken haben als (oder nicht nur) dem eigenen Vermögen. Lehrpersonen müssen sich eingestehen, dass sie über Jahre etwas falsch gemacht haben. Selbst die schulisch Erfolglosen können nicht nur glücklich sein, sind sie doch um die Illusion einer gerechten Welt ärmer geworden.

Für sehr junge Leute, für Schullehrer usw. ist die Welt ein Platz, der mehr oder weniger von der Vernunft regiert wird. (...) Diese Menschen glauben daran, dass aus den Weisesten und Besten schliesslich Staatsminister werden; ja ihre Phantasie zeigt ihnen, wie Industriekapitäne, erwählt von freien Aktionären der grossen Gesellschaften, ihrerseits wieder junge Männer, die auf bescheidenen Posten ihre Sporen verdienten, in verantwortliche Managerpositionen berufen. (...) Wer allerdings weiss, wie es in der Welt zugeht, lächelt darüber.

(Parkinson, 2005, S. 9)

Was an dieser Stelle gefordert wird, ist nicht eine moralische Verurteilung im Sinne von gut und böse. Es ist durchaus legitim, unterschiedliche Interessen zu haben und auch zu verfolgen. Was allerdings unabdingbar ist, ist das Sichtbarmachen der verschiedenen Interessensgruppen mit ihren jeweiligen Zielen. Die Bildungspolitiker/innen sind aufgefordert, sich der Mühe zu unterziehen, die Wirklichkeit zu analysieren. Was sind echte Probleme und was nur Scheinprobleme, die von wahren Interessen und Sachverhalten ablenken sollen?

Wenn wir die anstehenden Schulprobleme in der Volksschule angehen wollen, kommen wir nicht darum herum:

- Interessen offen zu legen
- fundierte Problemanalysen zu machen
- unbequeme Tatsachen zu akzeptieren
- Illusionen zu erkennen und sich von ihnen zu verabschieden
- Änderungen gegenüber offen zu sein

Gefordert ist Realitätssinn bei den Bildungsverantwortlichen.

Schaffen wir es nicht, Transparenz zu erreichen, so drehen wir uns endlos im Kreis. Die Diskussion um den Französischunterricht, die schon seit Jahren Kräfte bindet und Ressourcen verschleisst, ist ein Beispiel dafür. Das Kaschieren der eigenen Interessen geht oft Hand in Hand mit der Diskreditierung der Interessen der anderen.

Die Grundfrage ist wie in einem Krimi immer die gleiche:

- Was ist das Motiv?
- Warum will welche Interessensgruppe welche Ziele mit der Schule umsetzen?

Dabei darf man nicht nur auf offizielle Argumente hören, sondern muss sich selber der Mühe unterziehen, herauszufinden, wo die Gründe liegen könnten.

Wie glaubwürdig schätzen Sie Französischlehrpersonen und ihnen nahe stehende Bildungspolitiker/innen ein, die Ihnen beweisen wollen, dass Französisch, auf dem Niveau wie es in der Volksschule vermittelt wird, die Wettbewerbsfähigkeit auf dem globalen Arbeitsmarkt merklich steigern wird? Wichtig ist, dass Lehrpersonen und Eltern der Schulkinder solche Widersprüche erkennen und sich nicht in die Irre führen lassen. Erinnern wir uns an die eingangs zitierte Aussage der Bildungsdirektorin des Kantons Zürich, dass die Schule nicht die Probleme der Gesellschaft lösen

kann, und den Nachsatz, dass die Schule ein Abbild der Gesellschaft sei. Wenn die Schule also ein Spiegelbild der Gesellschaft ist, dann ist es nur logisch, dass Verteilungsprobleme in der Gesellschaft ihre Entsprechungen im Bildungswesen finden. Dass der Verteilungskampf in vollem Gange ist, können wir den täglichen Schlagzeilen der Medien entnehmen.

Die zunehmende Heftigkeit, mit der die Auseinandersetzung um Ressourcen geführt wird, hat mit der Globalisierung neue Dimensionen bekommen, da alte Verhältnisse in Frage gestellt und neue Begehrlichkeiten geweckt wurden. Ein Ende ist vorläufig nicht in Sicht. Die Leute in den aufstrebenden Volkswirtschaften Asiens wollen auch ihren Anteil am Wohlstand haben. Seit neustem ist es in Indien möglich, ein Auto für umgerechnet 2500.- CHF zu kaufen. Millionen von Menschen sind plötzlich in der Lage, sich ein Fahrzeug zu leisten. Die Auswirkungen auf den Erdölverbrauch und die Umwelt sind noch nicht absehbar, verheissen aber nicht unbedingt Gutes.

Auch in unserer Gesellschaft spüren wir die Auswirkungen dieser Auseinandersetzung um die Verteilung der knapper werdenden Ressourcen mit den entsprechenden Begleiterscheinungen im Bildungswesen. Vieles, was als Schulreform daher kommt und mit diesem Begriff eine positive Konnotation erfährt, ist nicht unbedingt intendiert, die Qualität des Lernens, das Wohl des Kindes oder die viel beschworene Konkurrenzfähigkeit unserer Gesellschaft im globalen Wettbewerb zu verbessern, wie der gutgläubige Bürger vermuten könnte. Oft geht es darum, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und Privilegien zu erhalten oder Geld zu sparen.

Eltern und Lehrpersonen sind gut beraten, wenn sie Reformbemühungen nicht fast reflexartig unterstellen, dass das Kindwohl im Zentrum des Interesses steht. Die Frage nach Partikularinteressen innerhalb unserer Gesellschaft sollte dabei immer im Auge behalten werden. Wohlverstanden, Bestrebungen, seine Interessen zu verfolgen, sind legitim, solange sie transparent im Sinne der Zieloffenlegung vertreten werden. Das ist allerdings eher Wunschdenken denn Realität, gehört doch die Manipulation zum Repertoire des Menschen.

Wie gezeigt, unterschätzen ökonomische Theorien im Allgemeinen die aus Informationsasymmetrie resultierende Tendenz zur Ungleichheit und ihre Selbstverstärkung. Da Wissen auf bereits vorhandenem Wissen aufbaut wie Zinseszins auf Zinsen, tendieren Asymmetrien nicht, wie angenommen zum Selbstabbau durch manifestes Handeln, sondern zur laufenden Vergrößerung, womit sich Ungleichheiten verschärfen. Dies steht im Widerspruch zum Gleichheitsgrundsatz westli-

cher Demokratien. (...) Gleichheit ist eine Errungenschaft westlicher Kulturen, die zwar in deren Verfassungen verankert ist, in den USA pragmatisch jedoch nie aktiv verfolgt wurde und in Europa aktuell immer deutlicher in Frage gestellt wird. Die «common wisdom» bzw. veröffentlichte Meinung verschiebt sich zur Erkenntnis, dass Menschen ungleich sind und sich insbesondere bezüglich ihrer Leistungsbeiträge unterscheiden. (...) Mehr und mehr setzt sich im ehemals egalitären Österreich die Überzeugung durch, dass eine Förderung bereits «Starker» mehr verspricht als der Ausgleich von Schwächen.

(Schneider, 2006, S. 103 f.)

Diese Tendenz zum Sozialdarwinismus hat auch in der Schweiz in gewissen politischen Kreisen wieder Auftrieb.

Mit dem Exkurs in die Gefilde der Politik und Wirtschaft soll daran erinnert werden, die Lösung respektive das Problem nicht immer in der Pädagogik zu suchen, sondern auch das politische und wirtschaftliche Umfeld mitzudenken. Die Haltung, auf das zweifelhafte Geschäft Politik zu verweisen und zu argumentieren, man sei sich dafür zu schade und orientiere sich lieber an der Wissenschaft, verfängt nicht, sondern ist weltfremd und bequem.

In keinem Bereich des Lebens wurde seit der Entwicklung moderner Gesellschaften soviel Hoffnung gesetzt wie in den der Bildung. Bildung war die Utopie des Kleinbürgers, dass es zwischen Lohnarbeit und Kapital noch eine dritte Existenzform geben könnte, Bildung war die Hoffnung der Arbeiterklasse, durch Wissen jene Macht zu erringen, die ihr die misslungenen oder ausgebliebenen Revolutionen verwehrt hatten, Bildung war und ist das Vehikel, mit dem Unterschichten, Frauen, Migranten, Aussenseiter, Behinderte und unterdrückte Minderheiten emanzipiert und integriert werden sollten, Bildung gilt als begehrte Ressource im Kampf um die Standorte der Informationsgesellschaft, Bildung ist das Mittel, mit dem Vorurteile, Diskriminierungen, Arbeitslosigkeit, Hunger, Aids, Inhumanität und Völkermord verhindert, die Herausforderungen der Zukunft bewältigt und nebenbei auch noch Kinder glücklich und Erwachsene beschäftigungsfähig gemacht werden sollen. Gerade weil dies alles nicht geht, wurde und wird in kaum einem Bereich soviel gelogen wie in der Bildungspolitik.

(Liessmann, 2006, S. 50).

Zusammenfassung

Durch die Globalisierung nimmt der Wettlauf um knapper werdende Ressourcen zu. Dieser wirtschaftliche Konkurrenzdruck findet auch in der Schule seine Entsprechung. Schulreformen werden nicht selten in die Wege geleitet, um zu sparen. Angestrebte Veränderungen sind nicht per se dazu da, das Wohl des Kindes zu fördern, sondern zielen oft auf Selektion und Karriere. Die Herausforderung besteht darin, hinter den vorgegebenen pädagogischen Argumenten, die tatsächlichen Absichten zu erkennen.

6 Helvetische Bildungspolitik

Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben.

Michail Gorbatschow

Sich die politischen und ökonomische Dimensionen in der Bildungsdiskussion bewusst zu machen, ist eine Herausforderung, kostet Energie und heisst die Komfortzone zu verlassen, die auch Lehrpersonen gerne aufsuchen, um sich aus der Schusslinie zu halten. Klar ist aber, dass dort, wo der Druck der Öffentlichkeit für eine solche Auseinandersetzung fehlt, auch Politiker/innen wenig geneigt sind, Lösungen zu suchen, insbesondere wenn sich Bildungspolitiker/innen einfach mit dem Abwinken von Budgets begnügen, ohne sich um die strategische Ausrichtung des Bildungssystems zu kümmern.

Das Parlament wird in diesen Tagen erneut über ein Budget von 20 Mrd. diskutieren, und wie schon vor vier Jahren werden sie bloss die Prozente der Zunahme wie auf dem Viehmarkt verhandeln. Denn die Frage der Qualität hat die fordernde Bildungsgemeinde präventiv aus der Debatte gestrichen.

(Kappeler, NZZ am Sonntag, 18. Februar 2007, S. 37)

Diese Überlegungen knüpfen nahtlos an der Forderung nach einer bildungspolitischen Vision an, wie sie im Kapitel 2 diskutiert wurde. Ohne eine klare Vision kann man nicht führen, kann nicht beurteilen, ob getroffene Massnahmen gut oder schlecht sind. Darüber hinaus bleibt die Fra-

ge, ob Geld sinnvoll eingesetzt wird, ob effektiv und effizient gearbeitet wird, unbeantwortbar.

Unter diesem Blickwinkel sind jedenfalls Strukturreformen, wie wir sie zurzeit in der Volksschule erleben, dabei untaugliche Mittel, die Herausforderungen zu meistern. Das Problem liegt tiefer. Das Verlangen im heutigen Zeitgeist nach «immer mehr» und «alles ist machbar» scheint seine Grenzen erreicht zu haben.

Wir können der Volksschule nicht einfach immer mehr Aufgaben überantworten – wir müssen auswählen und Prioritäten setzen.

Was erwarten wir überhaupt von der Volksschule?

Was sind unsere zentralen Werte? Was ist uns wichtig?

Das politische Desinteresse, solche grundlegenden Fragen anzupacken und viele bildungspolitische Entscheide immer wieder auf die lange Bank zu schieben, was wir uns angesichts des aktuellen Wohlstands glauben, leisten zu können, könnte sich aber einmal rächen. Das Dilemma in der Bildungspolitik besteht darin, dass wir mit den Veränderungen beginnen müssen, **bevor** die Notwendigkeit dafür endgültig bewiesen ist – denn dann ist es zu spät.

Unser Wohlstand und damit verknüpft unsere Volksschule ist das Resultat früherer Anstrengungen und Auseinandersetzungen. Für dieses, von der UNO für alle Menschen verkündet Recht auf Bildung (Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte; <http://www.unhchr.ch> [unter der Rubrik *Publications/Reference* Zugriff Januar 2008]), müssen sich die Bürger/innen eines Staates einsetzen, das fällt einem nicht einfach zu. Sich auf die Proklamation der Rechte zu berufen, genügt dabei bei weitem nicht, wie ein Blick auf viele Entwicklungsländer zeigt. Und wer auf die unsichtbare Hand des Marktes von Adam Smith setzt, die es schon richten wird, sei auf die Bücher von Upton Sinclair (1977, 2001) oder Chen Guidi & Wu Chuntao (2006) hingewiesen¹. Die Entschuldigung, dass der oder die Einzelne sowieso keinen Einfluss mehr habe, angesichts der global agierenden, riesigen Wirtschaftsunternehmen, lässt vergessen, dass wir zusammen mit Gleichgesinnten selbst Teil des Marktes

¹ Die Sozialreportagen dieser Autoren über die Lebensbedingungen der Menschen im aufstrebenden Amerika der Frühindustrialisierung oder dem prosperierenden China von heute zeigen, dass soziale Errungenschaften ihren Preis haben und das Resultat politischer Auseinandersetzungen sind.

sind im Sinne einer ernst zu nehmenden Rahmenbedingung hingegen individuell einfach ein austauschbarer, vernachlässigbarer Faktor.

Die gegenwärtig laufenden Verteilungskämpfe im schweizerischen Bildungswesen zwischen den Kantonen und Institutionen zum Beispiel im Bereich der Fachhochschulen und Universitäten lenken nur allzu häufig von den wirklichen Problemen ab – wie positionieren sich die Schweizerischen Hochschulen im internationalen Bildungsmarkt – und lassen den Bezug zur wirtschaftlichen Realität vermissen. Solange unsere Wirtschaft floriert und es immer aufwärts geht, sieht die Bildungspolitik keinen Handlungsbedarf. «Die Volksschule war doch bis jetzt erfolgreich», ist ein häufig gehörtes Argument. Der vergangene Erfolg scheint diesen konservativen Bewahrern Recht zu geben. Nur ist die heutige Volksschule schon lange nicht mehr die Volksschule der vergangenen Tage und die Rahmenbedingungen ändern heute so rasch wie noch nie. Der globalisierte Wirtschaftswettbewerb hat andere Dimensionen angenommen. In einem Zeitungsinterview bringt es Paul Herrling, Vertreter von Novartis im ETH-Rat, am Beispiel des Streites um Forschungsmittel zwischen der ETH-Zürich und der ETH-Lausanne auf den Punkt:

Der wirkliche Wettbewerb ist nicht Lausanne gegen Zürich oder Institut gegen Schulen. Er läuft weltweit: zwischen dem ganzen ETH-Bereich gegen das Massachusetts Institute of Technology, Harvard, Shanghai, Singapur. (...) Warum legen wir nicht dort, wo es sinnvoll ist, die Ressourcen zusammen und kämpfen gegen die wirklichen Konkurrenten? Die Querelen verbraten unheimlich viel Energie und nützen nichts.

(Stalder, Tages-Anzeiger, 4. Juni 2007, S. 3)

In der Wirtschaft erfordert die Transformation von einer Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft zu einer Wissensgesellschaft eine ganz andere Art der Planung. Mit den Worten von Willke, einem deutschen Professor für Wissensmanagement, muss man

...klare strategische Entscheidungen darüber fällen, was sie [die Organisationen; Anmerkung des Verfassers] vorrangig lernen wollen. (...) In der Praxis heisst dies gegenwärtig erstaunlich klar und eindeutig: Umstellung der Geschäftsprozesse von der traditionellen Orientierung an vergangenen Ereignissen auf eine Orientierung auf zukünftige Konstellationen. (...) Nötig scheint daher eine kognitive Wende im strategischen Denken.

(Willke, 2004, S. 60/ 61)

Dieser Perspektivenwechsel von der Vergangenheit in die Zukunft müsste auch für die Bildungspolitik gelten. Die Ausrichtung auf die Zukunft führt gezwungenermassen dazu, dass viele Entwicklungen noch nicht eindeutig bestimmbar sind und nur grob eingeschätzt werden können.

Wissensmanagement verlangt manageriale Kompetenzen im Umgang mit Wissen ebenso wie Kompetenzen im Umgang mit Nichtwissen und Ungewissheiten.

(Willke, 2004, S.2)

Den zukünftigen Ungewissheiten begegnet die Schweizerische Bildungspolitik noch allzu oft mit der traditionellen Strategie: Der Schulstoff wird ständig erweitert und der Ruf nach mehr Bildungsinvestitionen ist chronisch. Bei diesem technologischen Ansatz fehlt der visionäre Blick und die Vergangenheitsorientierung dominiert.

Eine erfolgreichere Strategie mit der Möglichkeit, zukünftige Entwicklungen abzuschätzen und in die Bildungsplanung einzubeziehen, sind *Delphi-Studien*. Die Delphi-Methode gehört zu den anerkannten Planungstechniken zukunftsorientierter Unternehmensführung. In Japan wird das Verfahren seit den siebziger Jahren in vierjährigem Abstand zur umfassenden Abschätzung zukünftiger Entwicklungen in Wissenschaft und Technik eingesetzt (vgl. Cuhis, 1998).

In Deutschland veranlasste das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996 und 1998 eine Delphi-Befragung zur Zukunft der Bildung in Deutschland durchzuführen. Experten aus Wirtschaft, Bildung, Forschung und der Politik wurden zu zukünftigen Entwicklungen befragt. Die Aussagen wurden nach ihrer Übereinstimmung und Häufigkeit ausgewertet und dann wieder zur Diskussion an die Experten zurückgegeben. Nach mehreren Runden erhielt man am Schluss eine Sicht, der sich alle Experten anschliessen konnten. Die Resultate der Studie in Deutschland wurden publiziert unter dem Titel *Delphi-Befragung 1996/1998 Abschlussbericht zum «Bildungs-Delphi» – Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen*.

(http://www.bmbf.de/pub/delphi-befragung_1996_1998.pdf) [Zugriff Januar 2009]

Nach wie vor ist die Volksschule vornehmlich inputorientiert.

Die heutige Form der Bildungsfinanzierung ist inputorientiert. Sie richtet sich nach der Zahl der Schüler und Lehrer, nach der

Klassengrösse, der Anzahl der erteilten Lektionen, nach der erforderlichen Menge der Lehrmittel und ihrer Erneuerungsrate und vielen weiteren Faktoren, nur nicht nach dem Ergebnis. Das Resultat des Unterrichts spiegelt sich in Noten und Berechtigungen, die tatsächlich erreichte Qualität oder im PISA-Jargon die «Kompetenz» der Schülerinnen und Schüler – ist nebensächlich.

(Oelkers, 2005, S. 2)

Entlastend kann der Bildungspolitik zu Gute gehalten werden, dass unter der heutigen Informationsflut Entscheidungsfindungsprozesse zunehmend schwieriger werden. Zudem zeigen Menschen in vielen Fällen ein erstaunliches Beharrungsvermögen, wenn es gegen Innovationen geht. Statt das Neue zu wagen, hält man am Bekannten fest und wiegt sich damit in falscher Sicherheit.

Fragt sich, warum Innovation dann so häufig auf Barrieren stösst. Eine dieser psychologischen Barrieren ist die Tendenz zum Beharren, der Widerstand gegen Veränderung. Dazu fügt sich passend ein zweites Kriterium, die Furcht vor dem Unbekannten und die Scheu, Risiken einzugehen. (...) Hier gilt es umzudenken. (...) Daher ist es notwendig, Unternehmer und Belegschaft, Politiker und Bürger davon zu überzeugen, dass sie sich in falscher Sicherheit wiegen und sich gegenwärtig grossen Risiken aussetzen, wenn sie sich gegen Innovationen sträuben. Wir müssen lernen, Entscheidungen rational, aber auch kreativ angesichts von Unsicherheiten zu fällen, die wir niemals ganz in den Griff bekommen werden.

(Oerter&Mandl, Süddeutsche Zeitung, 2006)

Zusammenfassung

Die schweizerische Bildungspolitik wurde vor allem auf einige kritische Tendenzen hin thematisiert. Bemängelt wurde die einseitige Fokussierung auf Budgetdebatten und die fehlenden Diskussionen zur strategischen Ausrichtung der Volksschule in einer globalisierten Welt. Statt Zukunftsorientierung dominieren bei vielen Entscheiden noch Vergangenheitsbetrachtungen. Der Föderalismus, mit dem Anspruch, dass jeder Kanton über eine eigene Schulhoheit verfügt, birgt die Gefahr in sich, dass durch interne Verteilungskämpfe der globale Blick verloren geht: Der Wettbewerb im Bildungsbereich hat längst globale Dimensionen angenommen, ganz offensichtlich auf der Hochschulstufe. Es wäre aber ein

Trugschluss zu glauben, die Volksschule könne sich dieser Entwicklung als Insel entziehen. Er spielt vor allem zwischen der Schweiz und der Europäischen Union und auf einer anderen Ebene zwischen Europa, von dem wir ein Teil sind, und dem Rest der Welt.

7 Bildungsadministration – Bürokratisierung des Bil- dungswesens

Die Qualität einer Schule entsteht in erster Linie bei der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen.

(Bruggmann et. al., 2005, S. 16)

Industrielle Prozesse sind gekennzeichnet durch Rationalisierungsmassnahmen. Eine Möglichkeit zu Rationalisieren ist die **Standardisierung**. Damit wird eine gleich bleibende, konstante Qualität bei den Produkten angestrebt. Es wird unter anderem sichergestellt, dass z. B. ein McDonalds Hamburger gleich schmeckt, die gleiche Grösse und das gleiche Gewicht und Aussehen hat, wo immer er auf der Welt produziert und verkauft wird. Die Uniformität des Produktes ermöglicht eine Automatisierung im Herstellungsprozess voraus. Die oft relativ hohen Investitionskosten bei den Produktionsmaschinen werden durch die Einsparungen bei der Massenproduktion mehr als wettgemacht.

Das Pendant zur Standardisierung in der Produktion ist die Bürokratisierung im Dienstleistungsbereich. Um Verwaltungsaufgaben effizient zu lösen, werden allgemeingültige Regeln definiert, die verbindlich und für alle gleich sind. Im Idealfall lassen sich damit Verwaltungsaufgaben rasch und effizient lösen. **Effizienz** ist dabei das Schlüsselwort. Die Absicht besteht darin, mit einem möglichst geringen Mitteleinsatz ein Maximum zu erreichen.

Obwohl dieses Buch die Volksschule thematisiert, lohnt es sich, den Blickwinkel etwas zu öffnen und auch Beispiele aus anderen Bereichen unseres Bildungssystems zur Illustration heranzuziehen. Effizienzsteigerung wird nämlich generell im schweizerischen Bildungssystem angestrebt. Dazu lesen wir im Tages Anzeiger vom 25. Januar 2007:

Bundesrat Pascal Couchepin nimmt auch die Universitäten in die Pflicht: Sie müssten ihre Effizienz steigern. (...) «Effizienzsteigerung» lautet für den Bundesrat das Zauberwort. (...) Bereits in der laufenden Kreditperiode sei das Ziel, die Betreuungsverhältnisse in den Geistes- und Sozialwissenschaften auf 40 Studierende je Professor zu verbessern, «klar verfehlt» worden, hält der Bundesrat fest.

(Cortesi, S. 3)

Die geforderte Effizienzsteigerung bei den Universitäten sieht im studentischen Alltag so aus, dass die Studierenden selber Computer kaufen müssen, um überhaupt sinnvoll studieren zu können. Unterlagen können oft nur noch über das Internet von Lehrplattformen heruntergeladen werden, wobei die anfallenden Telefongebühren und die Druckkosten beim Studierenden anfallen. Durch das Propagieren eines verstärkten Selbststudiums kommt es zu einer Verringerung des Präsenzunterrichts und damit können Kosten für Hörsäle gesenkt werden. Die Studierenden versuchen ihrerseits ihre «Kosten» zu minimieren, in dem sie Semesterarbeiten von Anbietern im Internet schreiben lassen, im Copy-Paste-Verfahren Artikel verfassen oder «googeln» statt in die Bibliothek zu gehen. Effizienzsteigerung wird auch für die Professoren der heutigen Massenuniversitäten eine Überlebensfrage. Auch hier gibt es viele Möglichkeiten der Effizienzsteigerung:

Eines davon ist das Multiple-Choice-Examen mit Computerauswertung. Vor langer Zeit wurden Studenten einzeln im Gespräch mit ihren Professoren geprüft. Das mag eine gute Methode gewesen sein, um den Wissensstand festzustellen, aber es war auch höchst arbeitsintensiv und ineffizient. (...) Um den Professoren diese Last teilweise zu nehmen, stellen die Wissenschaftsverlage ihnen mittlerweile als Begleitmaterial für die in grossen Vorlesungen verwendeten Lehrbücher kostenlose Broschüren voller Multiple-Choice-Fragen zur Verfügung. (...)

(Ritzer, 2006, S. 85/86)

Das oben zitierte Beispiel stammt aus Amerika, aber auch in der Schweiz sind ähnliche Tendenzen feststellbar. Generell kann gesagt werden, dass Anstrengungen zu Effizienzsteigerungen auch bei der Volksschule zu beobachten sind.

In der industriellen Produktion bedeutet Effizienzsteigerung in kürzerer Zeit mehr und billiger zu produzieren. Bewährte Strategien sind dabei

- (Lohn-)Kostensenkungen
- Geringerer Zeitaufwand für gleiche Arbeit (Erhöhung der Arbeitsfrequenz bzw. -dichte)
- Mehr produzieren in gleicher Zeit (Erhöhung der Produktionsfrequenz bzw. -dichte)

Um Kosten einzusparen, wurden im Kanton Zürich in den letzten Jahren an der Volksschule alle drei Massnahmentypen angesetzt:

- Teuerungsausgleiche und Stufenanstiege wurden nur teilweise oder überhaupt nicht ausgerichtet – Stichwort: Lohnkostensenkung.
- Für den eigentlichen Unterricht bleibt immer weniger Zeit, da Verwaltungs- und Administrationsarbeiten zunehmen. – Stichwort: Weniger Zeit für gleiche Arbeit.
- Zusätzlich wurden die zu vermittelnden Inhalte ständig erweitert (Aidsprävention, Informatik, Fremdsprachen usw.) – Stichwort: Mehr Produzieren in gleicher Zeit.

In einer Unternehmung werden die drei Kenngrössen

- Qualität,
- Kosten und
- Zeit

zur Steuerung eingesetzt. Es gilt dabei, dass, wenn zwei Grössen beeinflusst werden, die Dritte sich automatisch mit verändert und nicht auch noch gesteuert werden kann. Das würde in der Zürcher Volksschule bedeuten, dass mit Sparmassnahmen und erhöhten stofflichen Anforderungen bei gleichem Zeitbudget eine Senkung der schulischen Qualität zu erwarten wäre.

Deutet man die Zunahme der sonderpädagogischen Massnahmen in den letzten Jahren als Reparaturversuch, um die gesunkene Qualität wieder anzuheben oder einer weiteren Verschlechterung vorzubeugen, so stimmen hier Praxis und Theorie ziemlich gut überein.

Martin Wendelspiess, Chef des Volksschulamts des Kanton Zürichs, rechnet mit ungefähr 400 Millionen Franken, die Kanton und Gemeinden für die Sonderpädagogik aufwenden. Das ist ein Fünftel der Gesamtausgaben im Bereich Volksschule. Das Total der Fördermassnahmen ist von 1996 bis 2005 um

40 Prozent gestiegen. Im Schuljahr 2005/06 wurde ein Drittel aller Schüler sonderpädagogisch betreut.

(Gut&Staat, 2007, S. 28)

Zur Abwechslung einen unternehmerischen Blick auf die Schule zu werfen, kann helfen, die oft beklagte Verschlechterung der Schülerleistungen nicht einfach der Lehrerschaft anzulasten, sondern als Resultat einer bestimmten Politik zu verstehen. Vereinfacht zusammengefasst würde der Volksmund dazu sagen: «Man kann nicht gleichzeitig den Fünfer und das Weggli haben».

Mit dem Projekt HarmoS wird versucht, die schweizerische Bildungslandschaft zu standardisieren. Mit PISA wird der Leistungsvergleich über verschiedene Länder hinweg standardisiert. Die Bürokratie hat unbestritten ihre Vorteile bei der Effizienzsteigerung. Allerdings wohnt ihr auch eine Neigung der *Entmenschlichung* inne. Die Gefahr, dass Quantität vor Qualität kommt, ist gross. Dieser systembedingten Eigendynamik muss darum aktiv entgegen gearbeitet werden.

Je komplexer Organisationen sind, desto grösser wird ihr Planungsbedarf und damit die Anforderungen an die Bildungsadministration. Dabei kommt es zum Paradox, dass die Verwaltung plötzlich wichtiger wird als das eigentliche Kerngeschäft:

Im Umgang mit der zunehmenden Komplexität einer Organisation setzt das heutige Management einseitig auf Reduktionsstrategien. Nicht nur öffentliche Verwaltungen befassen sich mittlerweile mehr mit sich selbst als mit den eigentlichen Aufgaben. Dies hat niemand gewollt; jeder hat es gut gemeint. (...) Die Erkenntnis, zu der wir gelangen müssen, heisst: In komplexen Systemen wie Unternehmen erzeugt der Versuch der Komplexitätsreduktion mittels Planung, Organisation und Administration eben das zu Vermeidende – nämlich (Eigen-)Komplexität.

(Wüthrich et. al., 2006, S. 28)

Die Beschäftigung eines Unternehmens, einer Verwaltung mit sich selbst, beschreibt Northcote Parkinson sarkastisch in seinem Managementklassiker *Parkinsons Gesetz (2005)*. Unter der Annahme, dass jeder Beamte oder Angestellte wünscht, die Zahl seiner Untergebenen, nicht aber die Zahl seiner Rivalen, zu vergrössern und dass Beamte oder Angestellte sich gegenseitig Arbeit schaffen, schreibt er:

In jedem öffentlichen Verwaltungsapparat, der sich nicht gerade im Kriegszustand befindet, wird sich der Angestelltenstab voraussichtlich nach der Formel $x = (2k^m + L)/n$ entwickeln. In dieser Formel ist: k = Zahl der Angestellten, die Beförderung anstreben, indem sie neue Untergebene einstellen; L = die Differenz zwischen dem Alter der Einstellung und dem Alter der Pensionierung; m = die Anzahl der Arbeitsstunden/Mann, die der Anfertigung von Memoranden im internen Büroverkehr dienen; n = die Zahl der Verwaltungseinheiten, welche vom Personal des Büros tatsächlich erledigt werden. Dann ist x = die Zahl der neuen Angestellten, welche von Jahr zu Jahr angeheuert werden müssen. Jeder Mathematiker weiss nun, dass man, um die Zuwachsrate zu finden, nichts weiter tun muss, als x mit 100 zu multiplizieren und durch die Kopfzahl des vergangenen Jahres zu teilen. Es entsteht damit die Formel: $100(= (2k^m + L)/y)^n\%$ wobei y = Kopfzahl der ursprünglichen Büros ist. Diese Rate wird unweigerlich zwischen 5,7 und 6,56 Prozenten liegen, ohne Rücksicht auf die Variationen der Arbeitsmenge [wenn überhaupt], die erledigt werden muss.

(Parkinson 2005, S. 25/26)

Obwohl Parkinsons Erkenntnisse aus den 50er-Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts stammen und im angelsächsischen Raum gemacht worden sind, scheinen sie auch im Kanton Zürich zuzutreffen:

Jeder Beamte will die Zahl seiner Untergebenen erhöhen, aber nicht die seiner Rivalen. In Sitzungen wird nicht darüber gesprochen, was wichtig ist, sondern wovon alle eine Ahnung haben. Und die Bürokratie wächst unablässig – ganz gleich, ob ihre Aufgaben zurückgehen oder nicht, nämlich zwischen 5,17 und 6,56 Prozent im Jahr. (...) In einer bemerkenswerten Recherche hat der Tages-Anzeiger anfangs Woche diese Gesetzmässigkeit [von Parkinson; Anmerkung des Verfassers] für die Schweiz bestätigt. Die Zahl der Verwaltungsstellen in Stadt und Kanton Zürich hat von 2000 bis 2005 weiter zugenommen, im Kanton um 5,1 Prozent. (...) Die grössten Wachstumsposten sind im Kanton Zürich derzeit die Schulen und das Gesundheitswesen. Beides Bereiche, die unter zu viel Bürokratie leiden. (Somm, Weltwoche, 20. Mai 2007)

Die zunehmende Bürokratisierung des Schulsystems führt dazu, dass das ursprüngliche Ziel der Effizienzsteigerung nicht nur in Frage gestellt wird, sondern sich sogar ins Gegenteil verkehrt. Immer mehr Geld geht in Strukturmassnahmen, Verwaltungs- und Koordinationsarbeit, immer we-

niger bleibt für das Kerngeschäft, die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern übrig. Das ist nicht etwa schulspezifisch, das geht andern Organisationen genau so.

Obwohl der Pharmamarkt seit geraumer Zeit darbt – sinkende Preise, härtere Zulassungsbedingungen und explodierende Entwicklungskosten – hat Novartis allein 2006 den Personalbestand um 10'000 Stellen erhöht. Über die Jahre hinweg breitete sich im Konzern offenbar die «Bürokratie» aus, wie Daniel Vasella in einer Telekonferenz zugab. Innovationen wurden durch eine aufgeblähte Organisation blockiert, indem sich viele Instanzen gegenseitig behinderten.

(Valda, Tages-Anzeiger, 14. Dezember 2007, S. 27)

Das schweizerische Bildungssystem durchlief in den letzten Jahren eine vergleichbare Entwicklung.

Die 20 Mrd. Franken Bildungs- und Forschungsgelder, die der Bund bis 2011 vorschlägt, versickert zu oft nicht in Bildung, sondern in Beton, Tiefgaragen, automatischen Sonnenstoren. Nun tut sich ein zweites Sickerloch auf: die Bildungsbürokratie. (...) So wenig ernst gemeint diese Kontrollen gegenüber der zahlenden Öffentlichkeit erscheinen, so drückend empfinden viele Lehrende die Alltagsbürokratie der Bildungsinstitute (...). Rektoren plustern sich als Manager auf, lehren nicht mehr, umgeben sich mit Bereichsleitern, die auch kaum mehr lehren. Dafür müssen die tatsächlich Lehrenden ihnen den Überblick mittels immer neuer Berichte verschaffen. Auf allen Stufen beklagen Lehrer und Professoren, dass sie um jede Ausgabe, Stunde oder Stelle bei den Nicht-Lehrenden betteln müssen.

(Kappeler, NZZ am Sonntag, 18. Februar 2007, S. 37)

Wenn unsere Volksschule nicht im Sumpf der Bürokratie versinken soll, muss sie von Verwaltungsaufgaben entlastet werden, damit Lehrpersonen wieder ihrer Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen nachgehen können.

Bei Schulreformen sind Bildungsverantwortliche gut beraten, wenn sie bei geplanten Veränderungen immer fragen, ob es sich dabei um pädagogische Verbesserungen oder Rationalisierungsmassnahmen handelt und

ob eine erhöhte Bürokratisierung tatsächlich die Effizienz steigert oder nur Kosten verursacht und die Qualität senkt.

Zusammenfassung

Zwischen Entwicklungen in schulischen und wirtschaftlichen Organisationen zeigen sich erstaunliche und ernüchternde Parallelen. Um Kosten zu senken, bewährten sich in der Produktion die Strategie der Standardisierung und in der Verwaltung die Strategie der Bürokratisierung. Wie Parkinson zeigen konnte, gibt es dabei eine Tendenz, dass Rationalisierungsmassnahmen sich ab einem bestimmten Punkt ins Gegenteil verkehren: Statt zu Einsparungen kommt es zu einer Zunahme von Kosten. Ohne bewusste Gegensteuerung neigen Unternehmen und Institutionen dazu, sich mehr und mehr mit sich selber zu beschäftigen und verstärkt Ressourcen für die Verwaltung statt für das Kerngeschäft zu brauchen. Dies dürfte auch für die Institution «Schule» Geltung haben.

8 Gute Bildung und der Mythos vom wirtschaftlichen Erfolg

Es gibt viele Möglichkeiten, Karriere zu machen, aber die sicherste ist immer noch, in die richtigen Familien geboren zu werden.

Donald Trump

Bildung ist in vielen Fällen eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung für wirtschaftliches Vorwärtkommen.

Bei meiner Arbeit in Entwicklungsländern bin ich öfters auf bestens qualifizierte aber arbeitslose Leute gestossen. Fehlende Arbeitsplätze in ihrem angestammten Ausbildungsgebiet und fehlende Migrationschancen zwangen sie, unqualifizierte Arbeit, so welche überhaupt vorhanden war, zu verrichten.

Welche Faktoren spielen in der Schweiz eine Rolle für wirtschaftlichen Erfolg einer einzelnen Person?

Erbschaften stellen einen wesentlichen Faktor für die Weitergabe der sozialen Unterschiede von einer Generation zur nächsten dar, sagt Heidi Stutz vom Büro Bass, welches für den Nationalfonds das Thema Erben in der Schweiz untersucht hat. (...) Die Schweiz ist keine reine Leistungsgesellschaft.

(Schneider, 2007, S. 33)

In schlechten Zeiten wird der Bildungsstand der einzelnen Leute zur Selektion missbraucht. Arbeitslosigkeit, wie wir sie bei uns kennen, hängt im Wesentlichen von den fehlenden Stellen ab und nur nachrangig vom Bildungsstand. In wirtschaftlich schlechten Zeiten ist oft sogar das Gegenteil der Fall: Arbeitnehmer sind dann nicht zu wenig qualifiziert, sondern überqualifiziert. Hochschulabsolventen drängen z. B. in den Markt der Taxifahrer und nehmen diesen die Arbeit weg. Nicht, weil sie besser Taxi fahren können, sondern weil sie ein Studium haben, das ihnen objektiv gesehen bei dieser Tätigkeit zwar nichts nützt, subjektiv dem Arbeitgeber aber das Gefühl gibt, dass ein «Studierter» per se alles besser kann.

Die Arbeitslosigkeit ist in der Schweiz im Mai [2007; Anmerkung des Verfassers] mit einer Quote von 2,7 Prozent auf den niedrigsten Stand seit mehreren Jahren gesunken. (...) Die gute Konjunktur belebt weiterhin den Arbeitsmarkt: Die Arbeitslosenquote sank im Mai von 2,9 auf 2,7%, wie das Staatssekretariat für Wirtschaft (Seco) am Donnerstag mitteilte.

(NZZ Online, 7. Juni 2007,
<http://www.nzz.ch/2007/06/07/wi/newzzF2MTJXGB-12.html>)

Beim Lesen der obigen Zeitungsmeldung ist jedem klar, dass die Qualifikation der Schweizer und Schweizerinnen im beschriebenen Zeitraum sicher nicht um denselben Prozentsatz zugenommen haben, wie die Arbeitslosigkeit abgenommen hat.

Den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes direkt an der Qualität seines Bildungssystems festzumachen, ist simplifizierend. Schon beinahe absurd wird die Debatte der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit und der wahrgenommenen Bildungsdefizite im Zusammenhang mit PISA. Deutschland, ein Land, das in der PISA-Studie mittelmässig abschneidet, ist gleichzeitig Exportweltmeister sowie die drittgrösste Wirtschaftsmacht der Welt und das seit Jahren. Finnland, weltwirtschaftlich gesehen ein

Leichtgewicht, schneidet in der Studie am Besten ab und wird darum immer wieder zitiert und hervorgehoben. Norwegen müsste Spitze sein gemessen an seinem Bruttosozialprodukt, ist aber im Mittelfeld zu finden. Offensichtlich trägt Oel mehr zum Bruttosozialprodukt bei als Bildungserfolge von Einzelnen. Die Frage, was es eigentlich einem Land bringt, wenn es bei PISA gut abschneidet, wird schon gar nicht mehr gestellt. Dass mit der Teilnahme an der PISA-Studie und dem Ehrgeiz, dort zu den Besten zu gehören, still und heimlich ein neues, internationales Curriculum in den zentralen Leistungsfächern eingeführt wird, sind sich wohl die wenigsten bewusst. In diesem Zusammenhang ist es wieder einmal an der Zeit, sich eines Ausspruchs Einsteins zu erinnern, der meinte:

Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted.

(Albert Einstein)

Der Ruf nach Leistung und Selektion wird in wirtschaftlich schwierigeren Zeiten jeweils lauter. Die Schule muss selektionieren – muss sie das? Im Gesetz ist nichts dergleichen zu finden. Dass die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit deswegen verbessert wird, darf bezweifelt werden. Was bedeutet Selektion in einem knapper werdenden Markt, wenn Schüler/innen knapp werden und nicht die Lehrstellen und die Arbeit?

Ein Blick auf die Alterspyramide zeigt, dass sich dieses demografische Szenario in nicht allzu ferner Zukunft bewahrheiten könnte. Soll unter diesen Vorzeichen die Schule noch selektionieren, oder hat sie nicht ganz andere Herausforderungen prioritär wahrzunehmen? Sollte sich die Schule nicht schon heute auf diese in absehbarer Zukunft zu erwartende Realität vorbereiten, oder lässt sie sich wieder einmal mehr überraschen?

Erneut weniger Abc-Schützen. Gegen 74'500 Kinder haben in diesem August ihren ersten Schultag. Die Zahl der Erstklässler ist in der Schweiz in den vergangenen Jahren kontinuierlich gesunken, und zwar um bis zu 3000 pro Jahrgang, wie Matthias Graber vom Bundesamt für Statistik am Montag sagte. Im Schuljahr 2005/06 waren noch rund 80'000 Kinder eingeschult worden. (Tages Anzeiger, 14. August 2007, S. 2)

Der Geburtenrückgang – teilweise in Verbindung mit einem allgemeinen Bevölkerungsschwund – hinterlässt in der Schullandschaft der Jura-Kantone tiefe Spuren. (...) Die Schülerzahlen in der Primarstufe werden gemäss einer Prognose des Bundesamtes für Statistik bis 2016 in den Kantonen Basel-

Landschaft (minus 14,1 Prozent), Jura (minus 13,9 Prozent), Solothurn (minus 10,8 Prozent), aber auch in Bern (minus 9,7 Prozent) stärker als im schweizerischen Durchschnitt (minus 6,7 Prozent) schwinden. (Diethelm, Tages Anzeiger, 22. August 2007, S. 10)

Geht es der Wirtschaft schlecht, kommt es zu einem Sesseltanz um begehrt Lehr- und Arbeitsstellen. Dabei gerät fast automatisch die Schule ins Schussfeld der Kritik, denn von vielen wird die Hauptaufgabe der Schule bzw. der Lehrer als diejenige eines Fitnessinstructors wahrgenommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen fit gemacht werden, damit sie sich im Sesseltanz einen Stuhl ergattern können. Am Schluss können zwar alle besser rennen und reaktionsschneller auf das Abstellen der Musik reagieren wie beim beliebten Partyspiel des Sesseltanzes (vgl. Abb. 4), trotzdem gibt es bei gleich bleibender Stuhlzahl immer Überzählige – einfach auf einem höheren Niveau. Abhilfe schaffen könnte hier die Reduktion der Mitspielenden auf dem Arbeitsmarkt, was z. B. über Früh-pensionierungen, Abschiebungen in die Invaliden- oder Arbeitslosenversicherung und die Verlängerung der Ausbildungszeiten praktiziert wird. In Diskussion ist auch die Entkoppelung der Arbeit vom Erwerbseinkommen mit Hilfe eines Grundlohns (Vontobel&Löpfe, 2008). Das Bereitstellen neuer Stühle wäre eigentlich die beste Option, ist aber bei weitem schwieriger, als die Schuld bei der Schule zu suchen. Rufen wir uns das eingangs eingeführte Topologiemodell der Schulprobleme in Erinnerung, wird klar, dass es sich hier um ein *Verteilungsproblem* handelt, das nicht mit pädagogischen Massnahmen zu lösen ist.



Abb. 4:

Sesseltanz

Ein beliebtes Gesellschaftsspiel, das neben Gewinnern immer auch Verlierer produziert. Hört die Musik auf zu spielen, müssen alle versuchen einen Platz zu ergattern. Wer es nicht schafft, scheidet aus. (Karikatur von Schaad aus der Wahlbeilage vom Tages Anzeiger, 19. März 2007)

Die in wirtschaftlich schwierigen Zeiten inszenierte Panikmache erzeugt unnötigen Druck unter den Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften und führt zu einem Hüst und Hott in der Bildungspolitik, die dadurch ihre Glaubwürdigkeit aufs Spiel setzt. Nachdem im Kanton Zürich das Fach Biblische Geschichte abgeschafft, der Handarbeitsunterricht reduziert, und die Klassengrösse heraufgesetzt wurde, soll nach weniger als 4 Jahren alles wieder rückgängig gemacht werden.

Die Biblische Geschichte wird in leicht veränderter Form wieder eingeführt, ebenso die «Husi» an den Mittelschulen. Und an den Primarschulen wird der Handarbeitsunterricht auf den ursprünglichen Umfang aufgestockt. Und das alles ohne Urnengang. Gestern entschied der Kantonsrat, der vierten Volksinitiative «Gegen die Erhöhung der Klassengrösse» einen Gegenvorschlag gegenüberzustellen. Er sieht vor, die Schulklassen um durchschnittlich 0,5 Schüler zu senken. Vor knapp vier Jahren war die Klassengrösse um 1,5 Schüler erhöht worden. Im Unterschied zu den drei anderen Initiativen wird es in diesem Fall zur Volksabstimmung kommen.

(Schneebeli, Tages Anzeiger, 2. Oktober 2007, S. 1)

Weitere Beispiele zu diesem Phänomen finden sich leicht. Eine Veränderung folgt der anderen, unabhängig ob es sich dabei um eine Reformation oder eine Restitution handelt. Die vielen Reformen und Richtungswechsel in der Bildungspolitik hinterlassen aber ihre Spuren im Denken, dem Engagement und der Einstellung gegenüber der Schule vor allem in der Lehrerschaft.

Hinzu kommt – da hat sich die Situation in der LCH-Erhebung 2006 nochmals dramatisch verschlechtert – das sehr negative Erleben der sich jagenden Reformen. Die Einsicht in den Sinn der Reformen fehlt mittlerweile bei mehr als der Hälfte der Lehrer. Was als Problemlösebeitrag und Vitalisierung der Schule wirken sollte, verkommt zum blossen Belastungsfaktor.

(Fiebiger, 2007, S. 30)

Zusammenfassung

Im Kapitel 8 wurde versucht aufzuzeigen, dass es wenig sinnvoll ist, kurzfristige Bildungsoffensiven unter das Diktat von wirtschaftlichen Wellenbewegungen zu stellen. Leitlinie für Schulreformen sollte die in Kapitel 2 geforderte Vision sein. Die schon fast permanent erhobene Forderung nach mehr Leistung, Selektion und Sparübungen in solchen Zeiten ist wenig brauchbar und verkennt das Problem. Der Zusammenhang zwischen dem Bildungssystem eines Landes und dem wirtschaftlichen Erfolg dieses Landes ist nicht so einfach, wie es manchmal in der Bildungspolitik dargestellt wird, wenn es um höhere Bildungsausgaben geht. Das Arbeitslosenproblem kann mit der Schule definitiv nicht gelöst werden.

9 Veränderungen in unserer Lebenswelt

1.1 Veränderungen in unserer Lebenswelt – die Familie

Geschieht es zur rechten Zeit, nennen wir es Erziehung, geschieht es zu spät, nennen wir es Therapie.

Roberto Assagioli

Will man ein Bildungssystem verstehen, kommt man nicht darum herum, auch einen Blick auf die Lebenswelt zu werfen, in dem dieses System funktioniert. Neben der Welt des Konsums gilt es, auch an die Arbeitswelt und die Situation der Familie zu denken.

Je komplexer eine Gesellschaft ist, desto aufwendiger wird die Einführung und Sozialisation der nachkommenden Generation, um darin erfolgreich zu funktionieren. Zum einen wird das an den immer längeren Ausbildungszeiten sichtbar - das zehnte Schuljahr ist heute schon für viele Jugendliche zu einer Realität geworden. Zum anderen ist ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität nicht mehr nur einer kleinen Minderheit vorbehalten, sondern für viele der normale Weg ins Berufsleben.

Die Studentenzahlen an den Universitäten und der ETH steigen stetig, zurzeit sind es 112'000, an den Fachhochschulen steigen sie sogar steil, zurzeit sind es 55'000. Die Zahl der Berufsmaturanden hat sich in den letzten 10 Jahren vervierfacht; inzwischen gelingt bereits jedem fünften Lehrling eine Berufsmatur. Diese Bildungsexpansion hat 1980 eingesetzt, sich dann beschleunigt, und sie geht in unvermindertem Tempo weiter, bis mindestens 2015.

(Schneider, 2007, S. 49)

Die Ansprüche der Gesellschaft an den Einzelnen wachsen. Es kommt zu einem komplexen Wechselspiel zwischen den Bereichen Arbeit, Konsum, Familie und Schule. Für den Schulerfolg spielt aber nach wie vor das Elternhaus eine nicht zu unterschätzende Rolle, wie Hengstschläger, ein weltweit führender Fachhumangenetiker, schreibt:

Wie wichtig ist die Familie? – Ungeheuer wichtig. Die Konsequenzen ziehen sich von der Kindheit bis über die Pensionierung hinaus durch. Wer in ein gebildetes Haus geboren wird, hat in jeder Beziehung bessere Perspektiven – vom Schulerfolg über die berufliche Karriere bis zum Heiratmarkt, vom finanziellen Erbe bis zur statistischen Lebenserwartung.

(Schneider, 2007, S. 46)

Im Alter von 15 zeigt sich: Die Anstrengungen der Eltern zugunsten ihrer eigenen Schützlinge waren nicht umsonst. Wie weit sie es in der Schule bringen, hängt von der familiären Herkunft ab. Das ist überall auf der Welt so, aber: am stärksten ist dieser Zusammenhang in Deutschland, am zweitstärksten in Belgien, am drittstärksten in der Schweiz.

(ebd. S. 29)

Die unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen die Kinder in die Schule kommen, sind zum Teil beträchtlich. Das beginnt bei Ernährungsgewohnheiten – zunehmend mehr Kinder zeigen suchttähnliche Tendenzen beim Zuckerkonsum, löschen den Durst mit Energydrinks und ernähren sich von Fastfood. Ein anderer Teil hat Eltern, die bewusst auf gesunde Ernährung und biologische Produkte achten. Auch im Freizeitverhalten unterscheiden sich die Schüler stark: Die einen besuchen Frühförderungskurse auf allen möglichen Gebieten (Sport, Musik, Englisch usw.) andere hängen herum, «shoppen» oder verbringen die Freizeit vor dem Bildschirm. Diese Unterschiede sind eine Herausforderung für die Schule und sorgen dafür, dass Lehrkräfte zunehmend heterogenen Klassen von Schülerinnen und Schülern gegenüber stehen, die die unterschiedlichsten Bedürfnisse haben.

Muss, soll die Volksschule auf diese Unterschiede reagieren? Die Antwort ist nicht in der Pädagogik zu suchen, sondern in der Ethik und Politik. Will unsere Gesellschaft mit diesen Ungerechtigkeiten leben oder versucht sie daran etwas zu ändern? Soziale Reproduktion kann beeinflusst werden, allerdings muss dazu ein Aufwand betrieben werden. Was erwiesenermassen nicht funktioniert, ist die Delegation dieser Aufgabe an die Schule ohne den Auftrag klar zu formulieren und zur Erfüllung dieses Auftrags die zusätzlichen Mittel bereitzustellen.

Mantrahafte Beschwörungen der heilen Welt der Familie durch Politiker unterschiedlichster Couleurs helfen hier nicht weiter. Eine mögliche Antwort auf dieses Problem wären beispielsweise vorschulische Betreuungsangebote und Hilfen für überforderte Familien in schwierigen Situa-

onen, wie es zum Beispiel in der Kompetenzorientierten Familienarbeit gemacht wird (Kofa, http://www.zhaw.ch/fileadmin/php_includes/popup/projekt-detail.php?projektnr=582). Eine weitere Möglichkeit bieten Tageschulen. Tragfähige Tagesstrukturen begreifen Schule nicht nur als Ort blosser Wissensvermittlung, sondern als Lebensraum. Neben rein schulischen Inhalten gibt es hier zusätzlichen Raum für Erziehungsarbeit und Begegnung. Einzelkinder haben die Chance, mit anderen Kindern zu spielen und sich in eine Gemeinschaft einzufügen. Tagesschulen berücksichtigen auch die wirtschaftliche Realität vieler Familien, die auf einen Zweitverdienst angewiesen sind. Sie reflektieren den sozialen Wandel und die damit verbundene neue Rolle der Frau in der heutigen Gesellschaft. Dabei wird nicht die Meinung vertreten, dass das Elternhaus durch schulische Betreuungsangebote konkurrenziert werden soll.

Es ist die Einsicht, dass die erzieherischen Herausforderungen in unserer Gesellschaft nur von Elternhaus und Schule gemeinsam erfolgreich bewältigt werden können.

Zusammenfassung

Die Zeit für die Sozialisation der nachfolgenden Generation nimmt in komplexer werdenden Gesellschaften laufend zu. Die Ansprüche an die Schule und an das Elternhaus nehmen zu. Um diesen gestiegenen Anforderungen gerecht zu werden, müssen Lehrpersonen und Eltern verstärkt zusammen arbeiten.

Mit der Zunahme der Optionen in unserer Gesellschaft nimmt auch die Heterogenität in den Klassen zu. Ohne zusätzliche personelle und finanzielle Mittel gelangt die Schule rasch einmal an ihre Grenzen. Die Entscheidung, wie die Schule auf die zunehmende Heterogenität reagieren soll, ist weniger ein *pädagogisches Erkenntnisproblem* als ein *Werteproblem*, über das die Schule selbst nicht alleine entscheiden kann.

1.2 Veränderungen in unserer Lebenswelt – die Konsumgesellschaft

Die Revolution frisst ihre Kinder und die Konsumgesellschaft füttert die ihrigen zu Tode.

Heinz Bachmann

Gemessen am materiellen Wohlstand gehören wir zu den reichsten Ländern der Welt: In der Schweiz leben wir in einer Überflussgesellschaft.

Sie halten sich für kritisch, gut informiert und gesundheitsbewusst – und Sie wollen sich abwechslungsreich und vernünftig ernähren? Gut! Aber kennen Sie den Unterschied zwischen «Fruchtnektar» und «Fruchtsaft»? Oder den zwischen Mindesthaltbarkeitsdatum und Verbrauchsdatum? Wofür war doch gleich Vitamin E gut und wofür Vitamin B? Was bedeuten die Buchstaben LCD auf dem Joghurtbecher? Wenn Sie in einem durchschnittlichen Supermarkt einkaufen, haben Sie die Qual der Wahl aus über 60'000 Einzelprodukten. Für die Versorgung eines Vierpersonenhaushaltes brauchen Sie davon nur etwa 200. (Müller, 1999, S. 20)

Was den Konsumenten zuerst einmal freut, wird für die Unternehmen zu einem Problem: Wie kann ich Leute dazu bewegen, noch mehr zu konsumieren, wenn sie schon alles haben? Gesättigte Märkte neigen zu Stagnation statt zu Wachstum.

Mit der Globalisierung wurde die Strategie gewählt, neue Märkte zu erobern, mit dem verkürzten Lebenszyklus eines Produktes die Strategie der raschen Erneuerung. Das rasche Veralten von Produkten ist am deutlichsten im Bereich der Computer und Handys zu beobachten. Aber auch andere Konsumprodukte sind davon betroffen. Ein Modegeschäft muss heute in zwei Monaten die gesamte Kollektion umgesetzt haben, um neuen Modellen Platz zu machen. Eine aggressive Werbung sorgt dafür, dass die Leute das Warenangebot auch nutzen.

Als kürzlich jedoch Apple das neue Mobiltelefon iPhone auf der hauseigenen Macworld Expo in San Francisco präsentierte, da wunderte sich niemand, dass alle meinungsbildenden Medien darüber berichteten, als handle es sich um ein relevantes Ereignis. Der Kapitalismus hat den Kampf der Ideologien gewonnen, durch die Globalisierung triumphiert er weltweit. (...) Wir sind im Zeitalter des iKapitalismus angekommen. (...) Der Wunsch nach neuen Dingen erzeugt beim Konsumenten ein Mangelgefühl und Unzufriedenheit. Denn die Menschen in den Industrieländern besitzen nicht zu wenig, sondern zu viel, um glücklich zu sein.

(Kortmann, Tages Anzeiger, 6. Februar 2007, S. 11)

Schon 1957 warnte Vance Packard in seinem damals viel diskutierten Buch «Die geheimen Verführer» vor den Gefahren der Werbung. Inzwi-

schen sind die Methoden um ein vielfaches perfektioniert worden (Cialdini, 1997) und der Werbeaufwand hat gigantische Ausmasse angenommen.

Die USA führen die Rangliste an. Dort fliessen im Jahr rund 160 Milliarden Dollar in die Werbung, 520 Dollar pro Einwohner. Pro Kopf liegt die Schweiz mit 370 Dollar hinter Norwegen und Puerto Rico auf Platz 4.

(Tages Anzeiger, 15. März 2007, S. 25)

Anfang der 70er Jahre wurden etwa 500 Werbebotschaften pro Tag auf den Verbraucher «abgefeuert», heute [1999] sind es über 3000.

(Müller, 1999, S. 20)

Längst hat die Werbung auch die Kinder als Zielpublikum entdeckt, wie der Dokumentarfilm «*Supersize me*» (Spurlock, 2004) am Beispiel der Fastfood-Industrie eindrücklich zeigt. Durch Allgegenwärtigkeit in den Medien verbreitet sie ihre Botschaft, der wir uns kaum mehr entziehen können. Evolutionsbiologisch gesehen ist der Mensch in Zeiten der Fülle darauf eingestellt, zu hamstern, um auf schlechtere Zeiten vorbereitet zu sein, deshalb schützt das Wissen um die Mechanismen der Werbung nur bedingt. Wir alle erliegen immer wieder den Versprechungen nach einem sorglosen Leben, nach sofortiger Bedürfnisbefriedigung ohne Anstrengung, nach unbegrenzten Möglichkeiten, nach einem Lebensstil, der den Individualismus und letztendlich Egoismus predigt. Wir sollten uns also nicht wundern, wenn unsere Schülerinnen und Schüler keine Lust zeigen, an einem Problem dran zu bleiben, sie «keinen Bock haben», weil es in der Schule langweilig ist, sie sich nicht mehr anstrengen wollen und sie alles «anscheisst». Der Aussage von Oswald Oelz, dem pensionierten Chefarzt des Triemlispihals in Zürich und Extremsportler, können wohl viele Lehrkräfte vorbehaltlos zustimmen:

*Das Durchbeissen kommt heute wohl insgesamt zu kurz.
Schon die Kinder bekommen alles, ohne etwas dafür zu tun.*

(Schneider, 2007, S. 20)

Die Schule kann mit ihrem beschränkten Einfluss gegen solcherart geballte Verlockungen und Unzufriedenheit erzeugende Werbebotschaften kaum ankommen. Von der Illusion, in der Schule einen ganz anderen

Wertekanon pflegen zu können als der in der Gesellschaft generell gelebte, gilt es Abschied zu nehmen.

Die Rollenerwartungen an Jugendliche als Schüler und Konsument sind oft widersprüchlich. Was die Werbung möchte, entspricht oft nicht dem, was die Schule erwartet. Ein Beispiel dazu: Auf Jahresbeginn 2008 wurde in der Stadt Winterthur ein allgemeines Handyverbot an der Volksschule erlassen. Zur gleichen Zeit warben bekannte Mobilfunkanbieter mit Plakaten für den Handygebrauch in der Schule. Wer wird sich wohl durchsetzen?



Abb. 5: Werbeplakate von Mobilfunkanbietern. Kommerzielle und schulische Interessen im Widerstreit.
(Foto H. Bachmann)

Nur all zu oft werden die durch die Konsumgesellschaft verursachten Probleme einfach der Schule zugeschoben. Unter dem Titel *Schule gegen Schulden* heisst es im Tages-Anzeiger vom 4. Oktober 2007:

Die Stadt hat nun das «Dossier Finanzen - Ausweg aus der Schuldenfalle» publiziert. Lehrpersonen soll damit der direkte Bezug zum Lehrplan ermöglicht werden. (...) Schuldenprävention beginne am ersten Schultag, wenn nicht bereits früher.

(Zumoberhaus, S. 63)

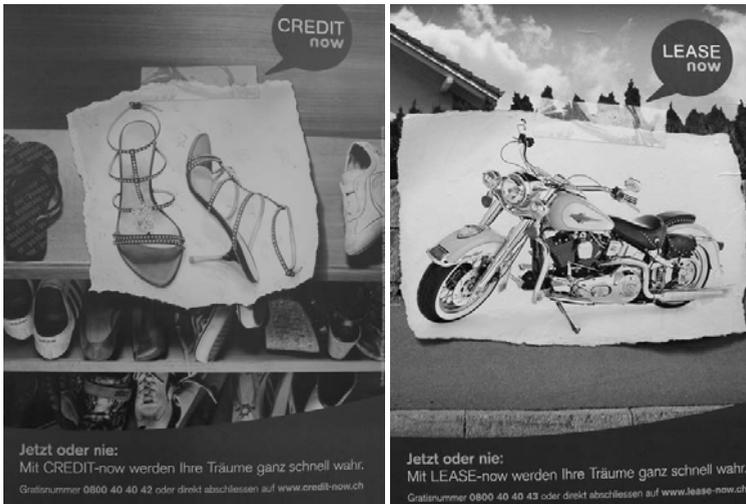


Abb. 6: Wie aus Träumen rasch einmal Albträume werden. Mit aggressiver Werbung werden Leute animiert, für Luxusgüter Schulden zu machen und geraten damit oft in eine Schuldenfalle. (Foto H. Bachmann)

Auch für Essstörungen soll die Schule zuständig sein und es richten.

Weil Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen alarmierende Ausmasse angenommen hat, setzen sich die Schulgesundheitsdienste zum Ziel, die Epidemie innerhalb der nächsten drei bis fünf Jahre einzudämmen. (...) Die Angebote versprechen nur dann langfristig Erfolg, wenn das Elternhaus sich seiner Vorbildrolle bewusst wird und die Lehrkräfte Hand dazu bieten.

(Temperli, Tages Anzeiger, 28. September 2007, S. 69)



Abb. 7: Irrationalitäten der Konsumgesellschaft.
 Auf der einen Seite einer Plakatwand wird beklagt, dass die Schweizerinnen und Schweizer immer dicker werden und abnehmen sollen, auf der anderen Seite wird für einen kalorienhaltigen Brotaufstrich zu günstigstem Preis geworben. (Foto H. Bachmann)

Die Schule ist nicht der Ausweg, um die zunehmenden Kollateralschäden der Konsumgesellschaft in den Griff zu bekommen. Sie bietet allenfalls kurzfristige Entlastung im Sinne einer Symptombehandlung auf Kosten des Kerngeschäfts der Schule, ohne aber auf das Grundproblem einzugehen. Gemäss der eingangs in diesem Buch gemachten Problemerkategorisierung liegt ein typisches *Werteproblem* vor, um das sich die Gesellschaft drückt. Wollen wir den schrankenlosen Konsum mit allen Vor- und Nachteilen oder setzen wir der Wirtschaft Grenzen?

Unsere Konsumgesellschaft hat ein hohes Potential, durch Werbung Menschen von sich selbst zu entfremden. Wir laufen heute Gefahr, unsere Kinder durch ein globalisiertes Wirtschaftssystem zu verkrüppeln im Namen des Fortschrittes, in der Angst um Arbeitsplätze und im Dienste des Wohlstandes.

Das «Diktat des Weltmarkts» droht zur technokratischen Diktatur über die Menschen zu führen. (...) Diese Logik bedeutet die totale Unterordnung der menschlichen Gesellschaft unter die Marktlogik. (...) Die Akkumulation des Kapitals, das Wachsen

und Gedeihen multinationaler Konzerne hat anscheinend Vorrang vor dem sozialen und kulturellen Überleben der Menschen und der Natur.

(Roth, 1998, S. 93)

Die Schule kann keine Antwort auf dieses gesellschaftliche *Werteproblem* geben und muss sich konsequent und selbstbewusst abgrenzen gegen Versuche der Politik, der Wirtschaft und der Medien, ihr ein Versagen in diesem Bereich anzulasten.

Zusammenfassung

Mit der Globalisierung und der damit verbundenen verschärften Konkurrenzsituation in der Wirtschaft, ist der *Verteilungskampf* (siehe Topologiemodell) um die Konsumentinnen und Konsumenten härter geworden. Die Schattenseiten des forcierten Konsums treten immer deutlicher zu Tage: Finanzprobleme, Umweltschäden, gesundheitliche Probleme. Tendenzen in der Politik und in den Medien, die Reparatur der Kollateralschäden der Konsumgesellschaft der Schule zu überantworten, sind klar abzulehnen. Die Erkenntnis muss sich durchsetzen, dass die Schule im Vergleich zur übrigen Gesellschaft keinen separaten Wertekanon pflegen kann. Triumphiert Egoismus und Hedonismus in einer Gesellschaft, wird man diese Haltung auch in der Schule finden.

1.3 Veränderungen in unserer Lebenswelt – heutige Arbeitswelt

Wenn der Wind des Wandels weht, bauen die Einen Schutzmauern, die Anderen bauen Windmühlen.

Chinesische Weisheit

Die heutige Schule muss sich verstärkter noch als früher mit der Arbeitswelt auseinandersetzen. Diese Forderung nach einer Annäherung von Schule und Wirtschaft erhebt die Europäische Union in ihrem Weissbuch zum *Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (1996, S. 62):

Die erste Bedingung ist die Öffnung des Bildungswesens hin zur Arbeitswelt. Ohne damit die Zweckbestimmung der Bildung auf die Beschäftigung zu reduzieren, sind das Verständnis der

Arbeitswelt, die Kenntnis der Unternehmen und die Wahrnehmung der Veränderungen im Produktionsbereich Elemente, die von der Schule zu berücksichtigen sind.

Bis jetzt hat Volksschule diese Annäherung versäumt. Lehrer verweisen gerne auf die Zweckfreiheit der Bildung. Aber viele Probleme, mit denen heute die Schule konfrontiert ist, können nur im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang verstanden werden und Lösungen sind oft nicht bei der Schule zu suchen, sondern im angrenzenden Kontext. Diese Erkenntnis ist wichtig, weil sie Bildungsverantwortliche davor bewahren kann, mit ständig neuen Strukturreformen *grundsätzlichen* Überlegungen zum Bildungssystem auszuweichen.

Die westeuropäischen Industrieländer haben in den letzten zwanzig Jahren mit dem Ende des Kohlebergbaus und dem Ende der Verhüttung von Eisenerz eine Deindustrialisierung von kaum vorstellbarem Ausmass durchgemacht. Auch die Schweiz blieb von diesem Strukturwandel nicht verschont. Weltbekannte Namen, die über 100 Jahre mit ihren Erzeugnissen den Ruf der Schweiz als Standort für hochstehende Industrieprodukte festigten, verschwanden innerhalb kurzer Zeiträume von der Bildfläche. Lokomotivfabriken, Schiffsmotorenbauer, Lastwagenhersteller, Webmaschinenkonstrukteure stellten ihre Produktion in der Schweiz ein; darunter finden sich so bekannte Namen wie BBC, SLM, MFO, Escher Wyss. Mit diesen Stilllegungen gingen zehntausende von industriellen Arbeitsplätzen verloren.

Die Schweiz verlor ihre Grossindustrie fast still und klammheimlich. (...) Der Strukturwandel ist ein globales Phänomen. Die Produktion wird wegen viel günstigeren und dennoch gut qualifizierten Arbeitskräften in den Osten, nach China, Indien verlagert.

(Bärtschi, 2004, S. 110/111)

Der Industriearchäologe Bärtschi (2004) dokumentiert diesen Niedergang in seinem Buch *Kilometer Null* eindrücklich. Dazu einige Zitate aus seinem Werk.

Im Rahmen der Umwandlung der Schweizerischen Bundesbahnen in eine Aktiengesellschaft wollten die SBB-Verantwortlichen 100 Millionen Franken beim Fahrzeugunterhalt sparen, 80% davon durch Personalabbau, ein grosser Mosaikstein beim Arbeitsplatzabbau von einst über 40'000 auf 27'000. (Bärtschi, 2004, S. 9).

Mit der für den Kraftwerkbau gegründeten «Motor Columbus» beschäftigte der Elektrokonzern Brown Boveri 1966 in Baden 15'000 Menschen. BBC Baden besass neben Sulzer-Winterthur die grösste je von einem Konzern an einem Schweizer Standort konzentrierte Belegschaft. Zurzeit arbeiten für die Nachfolgefirma ABB noch 2500. (Bärtschi, 2004, S. 39)

Unter dem Namen Sulzer arbeiten seither von den einst gegen 15'000 Beschäftigten in Winterthur noch 800. (Bärtschi, 2004, S.93)



Abb. 8: Spinnereimaschinen in der Schweiz, die von 3 Leuten im Schichtbetrieb überwacht 24 Stunden im Tag laufen und in der Woche 10 bis 17 Tonnen Garn produzieren. Der Einsatz von Technik führt zu enormen Produktionssteigerungen und der Freisetzung von Arbeitskräften. (Foto H. Bachmann)

Parallel zur Vernichtung der grossen Zahl von industriellen Arbeitsplätzen entstanden in der Schweiz im Dienstleistungssektor neue Arbeitsplätze in nahezu vergleichbarer Grössenordnung. Die neuen Stellen verlangen in den meisten Fällen erhöhte kognitive Anforderungen. Rolff, Professor für

Unterrichtsentwicklung an der Universität Dortmund, verwendet dafür in einem Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Zürich vom 20. Februar 2007 den Begriff der *kognitiven Mobilisierung*. Was machen Schüler und Schülerinnen, die weniger begabt sind, in einer Gesellschaft, die hohe Flexibilität, rasche Auffassungsgabe, Mehrsprachigkeit und ein Flair für Informationstechnologien verlangt?

Und der Druck nimmt weiter zu. Firmen wie Gewerbetreibende bieten immer weniger Lehrstellen an, die auch für schulisch weniger Qualifizierte geeignet wären. Berufe wie Automechaniker oder Schreiner, die früher noch offen gewesen seien für alle, würden neuerdings nur noch an die besten Sekundarschüler vergeben, heisst es in einem Bericht über den Kanton Zürich.

(Schneider, 2007, S. 80)

Angesichts dieser gewaltigen Veränderungen in der Arbeitswelt drängt sich die Frage auf, wie die Volksschule diesen veränderten Bedingungen Rechnung tragen soll. Lehrkräfte beklagen eine zunehmende kognitive Ausrichtung auf Kosten von musischen Fächern. Die neue Arbeitswelt fordert vor allem kognitive Fähigkeiten - manuelles Geschick und körperliche Fähigkeiten verlieren an Bedeutung. Bei dieser einseitigen Belastung verkümmert die Vielfalt der menschlichen Möglichkeiten. Muss und kann das durch schulische Sozialisation kompensiert werden? Entscheidungen, wie unsere Gesellschaft mit diesen veränderten Bedingungen umgehen soll, sind politischer und weltanschaulicher Natur – also ein *Verteilungs- und Werteproblem*. Was machen wir mit Leuten, die kognitiv weniger begabt sind, in einer Arbeitswelt, die vor allem anspruchsvolle Berufe bereit hält? Was geschieht mit den Jugendlichen, die keine Lehrstelle und keine Arbeit finden, weil es zunehmend unattraktiver für KMU wird, Lehrstellen anzubieten?

Die Fakten sind beunruhigend und ärgerlich. Von knapp 11'000 Jugendlichen, die im Sommer die Volksschule [im Kanton Zürich] beenden, wird nur gut die Hälfte eine Lehre beginnen können. Gegen 3000 müssen in einem Berufsvorbereitungskurs noch ein Jahr die Schulbank drücken. Rund 1000 schaffen nicht einmal diesen Schritt und stehen nach dem letzten Schultag ohne Perspektive auf der Strasse. Dieses Problem ist nicht neu, so ist es seit Jahren. Alle sind sich darum einig: Es gibt zu wenig Lehrstellen. Doch die Appelle für neue Stellen verhalten wie Rufe in der Wüste. (Schneebeli, 2008, S. 17)

Zusammenfassung

Im den letzten zwei Jahrzehnten verschwanden ganze Industriezweige und mit ihnen zehntausende von Arbeitsplätzen. Parallel dazu entstanden im Dienstleistungssektor, vorab im Banken-, Versicherungs- und Gesundheitsbereich, Stellen in vergleichbarer Grössenordnung. Die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt führten dazu, dass heute viele Tätigkeiten kognitiv anspruchsvoller geworden sind: Mehrsprachigkeit, Umgang mit Informationstechnologien, Flexibilität und rasche Auffassungsgabe werden heute oft als selbstverständlich vorausgesetzt. Was mit Schülerinnen und Schülern passiert, die weniger begabt sind, wird zunehmend ein Problem.

1.4 Veränderungen in unserer Lebenswelt – zukünftige Arbeitswelt

Zukunft: Etwas, das meistens schon da ist, bevor wir damit rechnen.

Unbekannt

Aussagen zur Zukunft der technologischen Entwicklungen und ihrer Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft als Ganzes sind naturgemäss problematisch. Ein Blick in die Vergangenheit ist dabei nur bedingt hilfreich, da sich die Geschichte meist nicht wiederholt. Die Vergangenheitsbetrachtung kann uns höchstens zeigen, wo wir nicht mehr landen werden, darin liegt ihr prognostischer Wert. Unbestrittenes Faktum ist jedoch, dass seit Jahren die Arbeitslosenzahlen nicht zurückgehen. Auch in Zeiten des wirtschaftlichen Aufschwunges werden nur unmerklich neue Arbeitsplätze geschaffen, der entsprechende Ausdruck heisst «jobless recovery²».

Die Lage auf dem globalen Arbeitsmarkt ist schlecht, und sie wird immer prekärer. (...) Sicher ist aber, dass die Zahl der Erwerbstätigen in der Welt stetig zunimmt und heute bei 3 Milliarden Menschen liegt. (...) Das Internationale Arbeitsamt in Genf zählte Ende 2005 trotz des kräftigen Wirtschaftswach-

² Als «jobless recovery» wird der Erholungsprozess der Wirtschaft durch einen wirtschaftlichen Aufschwung bezeichnet, bei der keine neuen Arbeitsplätze geschaffen werden, obwohl beim Abschwung zuvor zahlreiche Arbeitsplätze verloren gingen.

tums von 4,3% 191,8 Millionen offizielle Arbeitslose, 2,2 Millionen mehr als 2004 und 34,4 Millionen mehr als 1995. (...) Prekäre Beschäftigung und Teilzeitarbeit nehmen zu. In den Industrieländern gibt es immer mehr flexible Arbeitskräfte, die ohne jede soziale Absicherung eingestellt werden und jederzeit kündbar sind. Teilzeitbeschäftigung und Zeitarbeit boomen; (...)

(Gresh et al., 2006, S. 110/111)

Wenn es der Wirtschaft eines Staates besser geht, werden Gedanken zur Beschäftigungssituation gerne verdrängt. Es gibt aber bereits heute schon absehbare Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt (siehe Zitat oben), die man bei der Gestaltung der Volksschule nicht ausser Acht lassen sollte, wenn man deren Auftrag ernst nimmt, die Kinder auf ein zukünftiges Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Dazu gehören:

- Der Produktionsfortschritt setzt Arbeitskräfte frei.
- Unternehmen sind nicht dazu da, Arbeitsplätze zu schaffen, sondern Gewinne zu generieren.
- Gesättigte Märkte reagieren mit immer schnelleren Innovationszyklen auf drohende Absatzschwierigkeiten und verlangen darum hohe Arbeitskadenz, Flexibilität und Mobilität beim Arbeitnehmenden.
- Jobs werden kognitiv immer anspruchsvoller oder immer sinnentleierter und einfacher.
- Ein Teil der Arbeit kann problemlos exportiert werden, ein Teil wird immer lokal erbracht werden müssen.
- Neue Arbeitsformen bringen neue Herausforderungen und Belastungen mit sich.
- Die Globalisierung der Finanzmärkte führt zur Volatilität der Märkte.
- Die Mobilität schafft auf dem Arbeitsmarkt verschärfte Konkurrenzbedingungen.

Die Credit Suisse hat eine Studie erstellen lassen, die zeigt, dass heute schon problemlos 250'000 Stellen von der Schweiz ins billigere Ausland verlagert werden könnten.

Sie sind Programmierer, Übersetzerin oder Werber? Dann sollten Sie genau darauf achten, was Ihr Chef im Ausland treibt. Denn Ihr Job in der Schweiz ist akut auslagerungsgefährdet. (...) Laut einer neuen Studie von Credit Suisse könnten in der Schweiz rund 263'000 Arbeitsplätze – rund 20 Prozent des Totals leicht ins Ausland verlagert werden, bei 330'000 weiteren Stellen wäre dies ebenfalls ohne grössere

Probleme möglich. Betroffen sind rund 140 Berufe, ein gutes Drittel aller Arbeitsfelder.

(Speiser, Tages Anzeiger, 6. September 2007, S. 23)

Heute erwarten viele Firmen, allen voran Banken und Versicherungen, Profitraten von 20% und mehr jährlich. Um solche Gewinne zu erreichen, muss man nicht selten den teuersten Produktionsfaktor – die menschliche Arbeit – verbilligen. Offshoring bietet sich hier als ideale Lösung an.

Ein neuer Trend erfasst die Grossunternehmen: Auslagern von Büroarbeit ins Ausland. In den Hauptstädten Osteuropas, in Indien und auf den Philippinen entstehen dafür riesige Bürozentren. Beispiel Accenture: Das Beratungsunternehmen hat in den vergangenen fünf Jahren 18'000 Leute in fünfzehn Städten angeheuert.

(Valdes, Tages- Anzeiger, 15. Oktober 2007, S. 1)

Wir stehen im neunten Geschoss eines Hochhauses im Stadtteil Nové Butovice, einer Plattenbausiedlung vor den Toren Prags. (...) „Wir sprechen hier 14 Sprachen – sogar katalanisch – und bedienen 20 Unternehmen mit Filialen in vielen Ländern“, sagt Radomir Sabela. Er ist Chef der vier so genannten Delivery Centers von Accenture in Osteuropa. Die global tätige Unternehmensberatung bietet weltweit 15 Zentren an, die sich auf ausgelagerte Büroarbeit spezialisiert haben, von Buchhaltung über Personaldienste bis zur Warenbeschaffung. Rund 1400 Leute arbeiten hier, die günstigsten für geschätzt 900 Franken pro Monat. Sabela nennt die Delivery Centers gerne auch Fabriken. Denn hier werde Verwaltung im industriellen Massstab betrieben: standardisiert, konzentriert und rationalisiert. Das Auslagern von Büroarbeit habe ein grosses Potential. (...) In England sind Arbeiten im Wert von 0,81 Prozent des Bruttoinlandprodukts in Billiglohnländer ausgelagert. In Deutschland 0,38 Prozent, in der Schweiz 0,36 Prozent. „Der Anteil könnte ohne weiters verdoppelt werden“, schätzt Meyer. Im Klartext: Arbeit im Wert von 1,7 Milliarden Franken wartet darauf, ins Ausland verschoben zu werden.

(Valdes, Tages Anzeiger, 15. Oktober 2007, S. 25)

Seit jeher versuchen Menschen ihre Tätigkeiten effizienter zu gestalten, um mit weniger Aufwand mehr zu erreichen. Mit der Industrialisierung hat dieses Bestreben einen ungeahnten Aufschwung genommen. Der Pro-

zess der Rationalisierung nahm eine systematische Form an, der mit den Worten Standardisierung (Massenproduktion), Spezialisierung (Arbeitsteilung) und Kontrolle (Bürokratisierung) beschrieben werden kann. Das Ziel ist, in kürzerer Zeit, mehr zu erreichen, was sich auch in niedrigeren Kosten niederschlägt. Da der Mensch bei vielen Produktionsprozessen am teuersten ist, versuchen Unternehmen diese Kosten in den Griff zu kriegen, indem sie:

- ihn durch Maschinen ersetzen
- seine Leistung steigern
- seine Lohnkosten reduzieren

Eine neuere Form der Kostensenkung ist die Überwälzung von Arbeitsprozessen an den Kunden, was automatisch zu einer Reduktion von Arbeitsplätzen führt.

Effizienzsteigerung bestand in verschiedenen gesellschaftlichen Umfeldern von allem darin, Abläufe stromlinienförmiger zu gestalten, Produkte zu vereinfachen und den Kunden die Arbeiten aufzubürden, die früher von bezahlten Angestellten übernommen wurden.

(Ritzer, 2006, S. 74)

Was früher einmal mit der Abschaffung des Tankwartes und dem Selbsttanken begann, fand später seine Fortsetzung beim Fastfood. Der Kunde holt das Essen selber, räumt ab und entsorgt den Abfall. Beim Onlinebanking wird für Ein- und Auszahlungen der Bankbeamte überflüssig. Reisen werden immer öfter im Internet gebucht, und am Flughafen checkt man mit einem elektronischen Ticket selbständig ein. Seit neustem gibt es auch Versuche, das Verkaufspersonal in den Supermärkten auf ein Minimum zu beschränken.

Kundinnen und Kunden im Coop Grüze Markt können seit gestern ihre Einkäufe selber scannen. Mit einem kleinen Handgerät lesen sie den Strichcode bereits während des Einkaufs ein und legen die Ware in die Einkaufstasche. Bei der Kasse löst die Kassiererin nur noch den Zahlungsvorgang aus. Herkömmliche Kassen gibt es weiterhin. Nach Arbon ist Winterthur der zweite Standort in der Ostschweiz, in dem Coop das neue System einführt.

(Tages Anzeiger, 27. September 2007, S. 15)

Verschiedene Publikationen reden davon, dass in Zukunft die bezahlte Arbeit (Lohnarbeit) noch knapper wird (Rifkin, 2005; Gorz, 2000; Kocka&Offe, 2000; Vontobel&Löpfe, 2008). Solche Aussagen zur Verknappung der Erwerbsarbeit werden gerne ins Reich der Phantasie verwiesen, können aber zumindest in der Landwirtschaft gut belegt werden. Die riesigen Produktionsfortschritte erlauben dort, dass immer weniger Leute die Nahrung für immer mehr produzieren. In der Schweiz sind heute gerade noch etwas über 3% der arbeitenden Bevölkerung in diesem Sektor beschäftigt - mit abnehmender Tendenz. Das gleiche gilt für den Industrie-sektor. Waren anfangs der Siebzigerjahre noch 60% der Arbeitnehmenden in diesem Bereich tätig, sind es heute noch etwa 25%. Was für den primären und sekundären Sektor gilt, könnte vielleicht auch einmal für den Dienstleistungssektor zutreffen.

In den vergangenen Jahren hat sich die Bewertung von Arbeit unmerklich verändert. Sie gilt nicht mehr als lästiges Übel, als «Notdurft der Materie», sondern als ein Privileg, denn die anhaltende Arbeitslosigkeit hat die Lohnarbeit zu einem knappen Gut werden lassen. (Geisel, NZZ-Online, 18. August 2006)

Der zunehmende Einsatz von Computern und Robotern in allen Lebensbereichen führt zu ungeahnten Produktivitätssteigerungen, was ebenfalls für die These der Verknappung der Erwerbsarbeit spricht.

Seit 1960 stieg die Produktivität je Erwerbsarbeitsstunde um 255 Prozent. Und sie wird weiter steigen. (Tages Anzeiger, 11. November 2006, S. 36)

Gerne wird argumentiert, dass es schon immer Arbeit gegeben habe und darum auch immer geben werde. Diese Vergangenheitsbetrachtung mit Extrapolation in die Zukunft hat allerdings einen Haken – die weltweite Zahl der Arbeitsplätze hat nach Angaben der Internationalen Arbeitsorganisation ILO, trotz robuster Konjunktur in den letzten Jahren nicht zu mehr Arbeitsplätzen geführt.

In der Schweiz hoffen wir natürlich, dass wir von diesem weltweiten Trend nicht betroffen sind. Wir setzen auf vergangene Erfahrungen aus einer Zeit, als noch verantwortungsbewusste patriarchalische Firmengründer für ihre Angestellten sorgten (mit allen Vor- und Nachteilen). Dabei geht vergessen, dass heute die meisten grösseren Unternehmen von Managern geleitet werden, die vor allem dem Share Holder Value verpflichtet sind. Profit ist das Ziel der Unternehmen und nicht Arbeitsplätze schaffen – das ist Marktlogik. Am Beispiel der Firma Rieter, dem grössten industriellen Arbeitgeber in Winterthur seit Jahren und einer der weltweit führenden Spinnereimaschinenhersteller (Weltmarktanteil von 30%), kann

gezeigt werden, wie das funktioniert. Dazu Rieter-Chef Hartmut Reuter in einem Interview mit der Lokalzeitung dem Landboten:

Und etwas grundsätzlich formuliert, die Steigerung unserer Stellenzahl ist als solche kein Ziel, sondern die Folge einer guten Strategie.

(Der Landbote, 28. März 2007, S. 3)

Heute haben wir das Phänomen, dass man mit Geld mehr Geld macht, statt mit der Produktion.

Rieter-Chef Hartmut Reuter sprach von einem «insgesamt sehr erfreulichen Geschäftsjahr», als er gestern vor den Medien Bilanz zog. In Tat und Wahrheit purzelten sogar Rekorde.(...) Der Wermutstropfen: Der Rekordgewinn kam nur dank eines hohen Finanzertrages, also Geld aus Aktienhandel, und tieferen Steuerabgaben zustande. Im eigentlichen Geschäft verdiente Rieter unter dem Strich weniger und enttäuschte die Erwartungen der Experten.

(Der Landbote, 28. März 2007, S. 3)

Geldgeschäfte und tiefe Steuern schaffen kaum Arbeitsplätze, sondern vergrössern in erster Linie den Unternehmensgewinn.

In der Vergangenheit konnte der Abbau von industriellen Arbeitsstellen durch neu geschaffene Stellen im Dienstleistungsbereich vorab im Bank- und Versicherungssektor kompensiert werden. Ob das in Zukunft weiterhin der Fall sein wird, darf allerdings bezweifelt werden.

Die Vorstellung, die Millionen Arbeitnehmer, die durch die Umstrukturierung und Automation von Landwirtschaft, Industrie und Dienstleistungsbranchen freigesetzt werden, könnten sich alle zu Wissenschaftlern, Ingenieuren, Technikern, Führungskräften, Beratern, Lehrern, Juristen und dergleichen weiterbilden und dann auf dem engen Hightech-Arbeitsmarkt eine entsprechende Stelle finden, ist pure Illusion.

(Ritzer, 2005, S. 223)

Entwicklungen der letzten Jahre in der Schweiz scheinen Ritzer Recht zu geben.

Arbeitsplätze verschwinden und neue entstehen. Hier Prognosen zu machen, ist schwierig. Es lässt sich jedoch nachweisen, dass im vergange-

nen Jahrzehnt vor allem Banken und Versicherungen viele Jobs geschaffen haben. Die zunehmende Bedeutung – sowohl im Guten als auch im Schlechten – des Finanzsektors in der Schweizer Wirtschaft ist unübersehbar. Was wir als Schweizer/innen so gern unserer Tüchtigkeit zuschreiben, basiert zunehmend auf dem Erfolg einer Branche – dem Finanzsektor und dieser Sektor ist gar nicht so sicher, wie bis zur Finanzkrise immer angenommen.

In den letzten Jahren ist die Bedeutung von Banken und Versicherungen für die Schweizer Wirtschaft beständig gestiegen, bestätigt Brunetti [Seco-Chefökonom]. Gleichzeitig habe sich gezeigt, dass Konjunkturschwankungen immer stärker von Veränderungen in diesem Sektor getrieben seien. (...) Heute geht ein grosser Teil des Wirtschaftswachstums auf das Konto der Banken. Diese steigern ihre Leistung im Inland aber, ohne mehr Personal einzustellen

(Tages Anzeiger, 7. März 2007, S. 27)

Nachtrag: Mit der Finanzkrise verschlechtert sich auch die Arbeitsmarktsituation in diesem Bereich.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde versucht zu zeigen, dass der Arbeitsmarkt gewaltige Transitionen durchläuft. Trotz weltweitem, konjunkturellem, wirtschaftlichem Aufschwung werden kaum neue Arbeitsplätze geschaffen, was mit *jobless recovery* umschrieben wird. Das Verschwinden von vielen industriellen Arbeitsplätzen wurde in der Schweiz über längere Zeit mit dem Schaffen von Stellen im Dienstleistungsbereich kompensiert. Schon heute aber beginnt eine Verlegung (*Offshoring*) auch bei diesen Berufen nach Asien und die Unternehmen sind bestrebt, Kunden anstelle von eigenen Angestellten in ihre Geschäftstätigkeit einzubeziehen. Fragen der *employability*, der Beschäftigungsfähigkeit, sind in einem grösseren Zusammenhang gesehen nur bedingt Fragen der Schulbildung, sondern in erster Linie das Resultat von Marktmechanismen.

1.5 Veränderungen in unserer Lebenswelt – neue Arbeitsverhältnisse

Zwei Dinge sind unendlich: das Universum und die menschliche Dummheit. Bei dem Universum bin ich mir nicht so sicher.

Albert Einstein

Veränderungen und Entwicklungen in der Wirtschaft zwingen den Menschen, sich laufend neu zu orientieren.

Der klassische Industriekapitalismus entstand aus einem bestimmten Verhältnis zur Lebenszeit, doch es war dem heutigen genau entgegengesetzt. Die Anhäufung von Reichtum und die Organisation komplexer Produktionsprozesse sind erst möglich geworden, nachdem der moderne Europäer die Gewohnheit annahm, auf weit entfernte Ziele hinzuarbeiten. Nur wenn man den Lustgewinn hinausschiebt und stattdessen Kapital anhäuft, kann Kapitalismus entstehen. Das ist der Mechanismus, den insbesondere Max Weber ins Zentrum seiner Erklärung des modernen Wirtschaftslebens gestellt hat. Die Industriegesellschaft hat die Menschen gezwungen, sich an langfristigen Zielen zu orientieren. Heute ist die Tendenz genau umgekehrt: Je kurzfristiger er umdisponieren kann, desto besser werden die Chancen eines Arbeitnehmers. Lange waren Arbeiter, Angestellte und Unternehmer mehr oder weniger grosse Rädchen im Getriebe komplizierter, langfristiger Planung. Heute werden sie mehr und mehr zu Konsumenten ihrer Augenblicksoptionen. Das ist ein Paradigmawechsel, der in alle Lebensbereiche ausstrahlt. (Binswanger, 2007, S. 43)

Aus dem Blickwinkel dieses Paradigmawechsels kann die neue Arbeitswelt durch die Stichworte Schnelllebigkeit, Flexibilität und Unsicherheit charakterisiert werden. Der grösste Arbeitgeber der Welt, die Supermarktkette Wal-Mart aus den USA, zeigt, in welcher Richtung sich der Arbeitsmarkt entwickelt.

Wal-Mart USA setzt voll auf Arbeit auf Abruf. Der Arbeitstag von Mitarbeitern des Supermarktgiganten Wal-Mart könnte bald voller Ungewissheiten zu Hause beginnen. Erst wenn sich die Filiale mit Kunden füllt, kommt eine Nachricht, und los geht es zur Arbeit. Laut einem Bericht des <Wall Street Journal> wären Arbeitszeit und Einkommen damit nicht mehr vorhersehbar. Mit der Umstellung soll in diesem Jahr begonnen werden.

(Niederberger, Tages Anzeiger, 5. Januar 2007, S. 21)

Die Flexibilisierung findet man aber nicht nur bei den Billigjobs, sondern auch bei so genannt hochwertigen Arbeitsplätzen.

Freiberufler aus aller Welt finden Aufträge via Internet. Das Internet bietet nicht nur Konsumenten eine bisher nicht gekannte Auswahl. In Projektbörsen für Freiberufler eröffnet sich ein Jobmarkt von weltumspannendem Ausmass. Als der Zürcher Internet-Unternehmer Peter Hogenkamp im Februar kurzfristig Mitarbeiter für die Transkription amerikanischer TV-Sendungen brauchte, wandte er sich an Guru.co. Auf der Experten-Börse platzierte er eine kurze Ausschreibung und bat um Offerten. «Zwölf Stunden später hatte ich elf Angebote.» Und das, obwohl er die Aufgabe als «budgetiert, dafür möglicherweise wiederkehrend» beschrieben hatte. (...) Die Beschäftigung von Freelancern scheint in der Tat einen Boom zu erleben. Schon 2004 beschäftigten volle 90 Prozent aller US-Firmen Freiberufler, der zweite Boom der Web-Industrie im Silicon Valley ist aktuell geprägt von schlanken Startups, die auf Heerscharen von freien Ingenieuren vertrauen. «Es geht gar nicht so sehr um eingesparte Kosten», sagt etwa Toni Schneider, CEO des Blogsoftware-Herstellers Automatic, «wir sind vor allem extrem flexibel.» (...) Zeit und Flexibilität sind demnach die weit kritischeren Faktoren im Arbeitsmarkt der kreativen Klasse als die Kosten.

(Sennhauser, Tages Anzeiger, 8. März 2007, S. 66)

Die Flexibilisierung betrifft nicht nur die Anstellungsverhältnisse, sondern auch die Veränderungen eines Berufsbildes im Laufe eines Arbeitslebens.

In vielen Berufen veraltet das erworbene Wissen so schnell, dass es nicht mehr für eine ganze Karriere reicht, sondern alle fünf oder zehn Jahre überholt ist.

(Binswanger, 2007, S. 42)

Während des ganzen Lebens führen immer häufiger Umwege zum Erfolg. Jede zweite Person wechselt irgendwann den Beruf, den sie ursprünglich gelernt hat.

(Schneider, 2007, S. 50)

Erschwerend kommt hinzu, wie wenig «Wissen» bei dieser Flexibilität bedeutet. In einer Umfrage des Tages Anzeigers zum Berufswechsel wurden Leute zum Wert früherer Ausbildungen befragt.

Konnten sie aus dem ersten Beruf Wissen hinüberretten? Die meisten verneinen oder sehen nur wenig, was sie noch brauchen, etwa das Zehnfingersystem. (Trösch, Tages Anzeiger, 8. März 2007, S. 60)

Die Flexibilisierung führt auch zu einem neuen Verhältnis von Arbeit und Freizeit. Der technische Fortschritt sollte eigentlich die Freizeit des Einzelnen vergrössern, was in den letzten Jahrzehnten auch der Fall war. Heute sind wir aber auf dem besten Weg, diese Errungenschaft wieder zu verlieren. Die Arbeit durchdringt immer mehr unsere gesamte Lebenswelt:

Die Arbeit sickert in den Raum und die Zeit des Privatlebens. Die auf die Minute genau datierten E-Mails verraten, dass unübliche Arbeitszeiten immer üblicher werden. (...) «Technik gebrauchen heisst auch, sich von ihr gebrauchen zu lassen» sagte Heiner Müller in einem Interview. Wenn zu Hause auch ein Computer mit Internetanschluss steht – warum nicht kurz vor Mitternacht beim Surfen noch ein paar geschäftliche Mails erledigen? Keine Macht der Welt kann verhindern, dass im Konzert ein Handy losdudelt und damit behauptet, es gebe Wichtigeres als die Sinfonie, in die wir uns gerade versenken wollen.

(Geisel, NZZ-Online, 18. August 2006))

Von wegen Work-Life-Balance: Wer heute Karriere machen will, muss sich für den Job aufopfern, kann ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Beruf und Arbeit vergessen. (...) Wer gesellschaftlich nach oben will, nach bester Bezahlung und höchstem Status strebt, verkauft sein Leben an den Beruf und den Arbeitgeber.

(Speiser, Tages Anzeiger, 10. März 2007, S. 23)

Der Arbeitsrhythmus im Büro hat eine Form angenommen, die der menschlichen Natur zuwiderläuft, aber auch unter wirtschaftlichem Gesichtspunkt höchst fragwürdig ist.

Es ist der helle Wahnsinn. Mitten im vertrackten Bürogespräch klingelt ein Handy. Kollege A sagt noch schnell: «Oh, leider wichtig, Augenblick bitte – Ja? Ich bin gerade in einer Besprechung, kann ich zurückrufen? Ach so, worum geht's denn?» Frau B liest derweil die vier neuesten SMS-Nachrichten und beantwortet die zwei eiligsten, während Kollege A, dank Call Waiting, in seinem Unterbrecheranruf unterbrochen wird: «Moment mal – ja, guten Tag, ich bin gerade auf der anderen Leitung, ich melde mich nachher, doch, ja, ganz bestimmt»; das Schreibtischtelefon klingelt, der Anrufbeantworter muss ran; vom Computer dringen unterdessen glockenhelle Ping-Laute herüber, eintreffende E-Mails verkündend. Wo waren wir stehen geblieben? (...) 588 Milliarden Dollar: So viel verliert jedes Jahr die amerikanische Volkswirtschaft durch die ständigen Unterbrechungen am Arbeitsplatz. So hat es jedenfalls die New Yorker Technologiefirma Basex errechnet. Elf Minuten: So lange kann sich den einschlägigen Studien zufolge der durchschnittliche Büroarbeiter mit einem Thema beschäftigen, bevor er unterbrochen wird. (...)

(Rutenberg, 2006, S. 14)

Die Angst um den Arbeitsplatz steht auch bei den Schweizern seit einigen Jahren auf Platz eins des Sorgebarometers, auch im Jahr 2008 (vgl. <http://emagazine.credit-suisse.com/> unter *Gesellschaft/Sorgenbarometer*)

Obwohl die Konjunktur wie geschmiert läuft, ist die materielle Angst im Land gross. Sie besteht nicht darin, den Gürtel enger zu schnallen zu müssen, weil im nächsten Monat grössere Rechnungen ins Haus flattern. Sie besteht vielmehr darin, im nächsten Monat keinen Job mehr zu haben und damit vor dem Nichts zu stehen.

(Schlumpf, Tages Anzeiger, 10. Oktober 2007, S. 11)

Viele Menschen sind auf dieses Leben nicht vorbereitet und reagieren mit Krankheit darauf.

Das Staatssekretariat für Wirtschaft spricht gesamtschweizerisch von stressbedingten Krankheitskosten am Arbeitsplatz von über 5 Milliarden Franken. Dies zeigt, dass die starke Be-

lastung der Arbeitskräfte zu einem volkswirtschaftlichen Problem wird.

(Schaper-Lang&Sidler, Tages Anzeiger, 15. März 2007, S. 11)

Bis 2020, so prognostiziert die Weltgesundheitsorganisation, werden die durch Stress am Arbeitsplatz bedingten depressiven Verstimmungen von heute Platz vier der weltweiten Krankheitsbelastungen auf Platz zwei gestiegen sein.

(Wüthrich&Osmetz&Kaduk, 2006, S. 22)

Neue Berufe bringen neue Berufskrankheiten hervor. Wir beobachten eine Verlagerung weg von physischen Abnutzungserscheinungen, wie sie früher typischerweise in der Landwirtschaft oder der Industrie zu finden waren, hin zum psychischen Verschleiss in einer Gesellschaft, die stark auf die Kognition setzt. Die Arbeit mit dem Computer beispielsweise bringt besondere Belastungen mit sich.

Auch der Computer selbst wird zum Stressfaktor, wenn er dem ungeduldigen Benutzer nicht schnell genug antwortet. Wie sich in einer Studie zeigte, verursacht schon eine Wartezeit von mehr als anderthalb Sekunden beim Benutzer Ungeduld und Stress.

(Ritzer, 2005, S. 151)

Und eine Wende zum Bessern ist nicht absehbar.

Wollen wir die zunehmend menschenfeindlichen Arbeitsverhältnisse einfach hinnehmen – müssen wir das? Wollen wir uns dem Diktat des Marktes beugen, der sich vor allem an der Ökonomie und dem Gewinn orientiert und nicht nach einem anderen Lebenssinn fragt? Sind wir bereit, damit zu leben, dass eine zunehmende Anzahl von Menschen in der Schweiz mit diesem Arbeitsrhythmus nicht mehr mithalten kann? Was mit Heranwachsenden passiert, wenn sie aus dem Arbeitsprozess herausfallen, hat Bourdieu, ein französischer Soziologe, eindrücklich in seinem Buch *Das Elend dieser Welt* (2005) beschrieben. Er spricht von der Gefahr des Heranwachsens eines Prekariates³. Das sind Menschen, die am Fortschritt nicht mehr teilhaben können und mit der Gewissheit leben,

³ Das Prekariat bezeichnet eine Gruppe Menschen (analog Proletariat), deren berufliche Tätigkeit nur geringe Arbeitsplatzsicherheit bietet. Dazu gehören beispielsweise Mitarbeiter in Teilzeit oder auf Abruf ebenso wie freiberuflich Tätige.

überflüssig zu sein. Die Bedeutung der Arbeit für den Menschen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden (Sennett, 2006; Sennett, 2008; Schultheis&Schulz, 2005; Kocka&Offe, 2000; Gorz, 2000).

Viele Beobachter sehen mit Sorge auf die tief greifenden psychologischen Folgen der radikalen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt. Arbeit zu haben heisst nicht nur Geld zu verdienen, für viele ist es auch ein wesentlicher Bestandteil ihres Selbstbildes. Wer nur zeitweise oder gar nicht beschäftigt ist, fühlt sich nutz- und wertlos.

(Ritzer, 2005, S. 156)

Diese gesellschaftlichen Veränderungen wirken sich auf das Schulsystem gleich doppelt aus. Auf der einen Seite bestimmen die Entwicklungen in der Arbeitswelt den ausserschulischen Hintergrund der Kinder und gleichzeitig sind sie als Orientierungspunkte ein Ziel schulischer Bildung. Wie soll die Volksschule auf diese Herausforderung reagieren? Welche Kompetenzen soll die Volksschule ihren Schülerinnen und Schülern mitgeben auf dem Weg in die Arbeitswelt? Dieser zentralen Frage soll im nächsten Kapitel nachgegangen werden. Es sollte aber klar geworden sein, dass die zunehmend unhinterfragte Unterordnung aller Interessen unter die Prämisse der Wirtschaftlichkeit schwerwiegende Konsequenzen für die Schule hat und weiterhin haben wird.

Zusammenfassung

Die Arbeitswelt der neoliberalen globalisierten Wirtschaft ist geprägt durch Schnellebigkeit, Flexibilität und Unsicherheit. Neue Arbeitsformen wie Arbeit auf Zeit oder, Arbeit auf Abruf, neben Phasen ohne Arbeit, stellen neue Herausforderungen für die Arbeitnehmenden dar. Immer mehr Menschen bekunden Mühe damit und werden krank. In Zukunft muss sich unsere Gesellschaft fragen, wer für die dadurch entstehenden Schäden aufkommen muss und ob es wirklich keine Alternativen zu dieser Entwicklung gibt. Genannte Themen beeinflussen die Entwicklung der Volksschule stark, sind aber klassische *Werte- und Verteilungsprobleme* in unserem Topologiemodell, die nicht mit der Schule gelöst werden können.

10 Erwartungen der Wirtschaft an die Schulabgänger/innen der Volksschule

Man kann niemanden überholen, wenn man in seine Fussstapfen tritt.

François Truffaut

Ob die Volksschule die Erwartungen der Unternehmen erfüllen soll oder nicht, sei einmal dahin gestellt. Aber zumindest sollte sie eine Vorstellung haben, welche Erwartungen überhaupt existieren. Denn das Problem liegt nicht darin, dass Erwartungen vorhanden sind, sondern darin, dass die Erwartungen «stillschweigend» vorhanden sind. Die Meinungen dazu erfährt man am einfachsten, wenn man mit den Unternehmen das Gespräch sucht. Leider wird dieser Dialog zwischen Wirtschaft und Schule noch viel zu wenig gepflegt. In einem Interview mit dem Tages Anzeiger gibt Coop-Chef Hansueli Loosli auf die Frage, was anders laufen müsste, damit die Schulabgänger/innen den Bedürfnissen seines Unternehmens besser entsprechen würden, folgende Antwort:

Ein Thema ist die Sprache, aber auch Basiskenntnisse im Rechnen oder die Allgemeinbildung, Kenntnisse über die Schweiz sind mangelhaft. Beim offiziellen Lehrlingstest, den die Detailhandelsbranche durchführt, fallen einfach zu viele Schulabgänger durch.

*(Regenass, Tages Anzeiger,
15. Januar 2007, S. 25)*

Zumbrunn, Vorstandsmitglied des KMU-Verbandes Winterthur, meint an einer Veranstaltung zu diesem Thema am 9. November 2006, dass der im Lehrplan vorgesehene Sechstklassstoff der Primarschule für gewerbliche Berufe ausser im Informatik- und KV-Bereich genügen würde; leider treffe das aber für viele Schulabgänger/innen immer weniger zu. Und er fügt an, dass die Lehrlinge in seinem Architekturbüro noch nie so viel

gewusst und so wenig gekonnt hätten. Die Aufgabenvielfalt, mit der sich die heutige Volksschule herumschlagen muss, trägt unter anderm dazu bei, dass das Kerngeschäft darunter leidet. Lesen und Schreiben in der Standardsprache und Rechnen auf dem Niveau der sechsten Klasse wird nach 9 Jahren Volksschule von vielen nicht mehr erreicht.

17 Prozent [der Volksschulabgänger], die nach Abschluss der Schulzeit kaum einen Text verstehen. (...) Auch im Fach Mathematik landen 15% der Schweizer Jugendlichen beim Niveau 1 und darunter [nicht in der Lage, die elementarsten Probleme zu lösen].

(Schneider, 2007, S. 79/80)

Das Problem der mangelnden Schulleistung von Schulabgängerinnen und Schulabgängern ist zwar erkannt, eine Lösung lässt jedoch auf sich warten. Überfrachtete Stoffpläne in einem Umfeld, das um die Aufmerksamkeit der Lernenden buhlt, erschwert eine Fokussierung. So findet die viel diskutierte Zwei- und Dreisprachigkeit (Deutsch, Englisch, Französisch), die schon seit einiger Zeit den öffentlichen Schuldiskurs dominiert, kaum je Erwähnung unter diesem Aspekt. Die Sprachenvielfalt führt zu einer Oberflächlichkeit bei vielen Lernenden. Ob die oft beschworene globale Wettbewerbsfähigkeit eines Volksschulabgängers durch rudimentäre Fremdsprachkenntnisse gesteigert werden kann, darf unter diesen Umständen getrost bezweifelt werden. Unbestritten dagegen ist, dass für viele Berufe auch im gewerblich-industriellen Bereich Englisch als passive Gebrauchssprache immer zwingender wird, wohingegen Französisch als Kultursprache an Bedeutung verliert.

Dass der Trend zu immer neuen Inhalten fragwürdig ist, zeigen auch die Aussagen Hirsbrunners, Chef eines Schweizer Werbebüros mit 35 Mitarbeitenden:

Die Persönlichkeit zählt geradeso wie die fachliche Eignung. Letztere ist nur ein Splitter des Bewerbers. Hirsbrunner sagt: «Bei uns kann man viele Aufgaben in zwei Wochen lernen. Entscheidend sind Auffassungsgabe und Neugier».

(Schmid, 2007, S. 16)

Experten orten für Berufsleute in einer zukünftigen Wissensgesellschaft vor allem auch im Bereich der Sozialkompetenzen Bedarf.

[Dass es für] erfolgreiche Wissensarbeit immer weniger auf Schul- und Universitätswissen ankommt, stattdessen immer mehr auf generische «weiche» Fähigkeiten wie soziale Kompetenzen, Lernfähigkeiten höherer Ordnung, Kreativität, interkulturelle Anpassungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Schnelligkeit, Leistungsbereitschaft usw. Intelligente Unternehmen wählen ihr Personal nicht nach dem Wissensstand, sondern nach der Lernfähigkeit des Einzelnen aus.

(Willke, 2004, S. 82)

Und was erwarten Unternehmen in der erfolgreichsten Wirtschaft der Welt, den USA, von ihren Mitarbeitenden? Goleman, der mit seinem Buch *Der Erfolgsquotient* zur emotionalen Intelligenz berühmt wurde, schreibt dazu:

In einer landesweiten Umfrage gaben Arbeitgeber an, was sie von Berufsanfängern erwarten; danach sind bestimmte fachliche Kenntnisse nicht so wichtig wie die grundlegende Fähigkeit, berufsbegleitend zu lernen. Darüber hinaus wünschen sich die Arbeitgeber:

- Zuhören können und mündliche Kommunikation
- Anpassungsfähigkeit und kreative Reaktionen auf Rückschläge und Schwierigkeiten
- Gewandtheit, Selbstvertrauen, Motivation zu zielgerichteter Arbeit
- Bedürfnis nach beruflichem Aufstieg und Stolz auf eigene Leistung
- Erfolgsorientierte, kooperative Einstellungen zur Gruppe und zu anderen
- Teamarbeit, Fähigkeit zur Beilegung von Meinungsverschiedenheiten
- Effektivität innerhalb der Organisation, das Bedürfnis, etwas beizutragen
- Führungsqualitäten

(Goleman 1999, S. 22)

Wenn man die Vorzüge von Leistungs-Assen über mehrere Jahrzehnte verfolgt, zeigt sich, dass zwei Fähigkeiten, die noch in den siebziger Jahren [des vergangenen Jahrhunderts] für den Erfolg keine besondere Rolle spielten, in den neunziger Jahren entscheidende Bedeutungen bekommen haben: Teambildung und Wandlungsfähigkeit.

(Goleman 1999, S. 19)

Wie reagiert unsere Volksschule auf diese veränderten Erwartungen?

Der Trend zeigt bei uns eindeutig in Richtung immer mehr kognitiver Fächer, immer weniger Musse, immer mehr Konkurrenz. Sind ständig neue Inhalte und Fächer geeignet, die Freude am Lernen und die Neugier zu fördern? Können die unter Konkurrenzdruck entstehenden Versagerängste und Verunsicherungen einen Beitrag leisten zur Freude an kooperativer Teamarbeit und einem gesunden Selbstbewusstsein? Welchen Beitrag leistet das Pauken von Fremdsprachen zur Kreativität und Flexibilität?

Für viele ältere Arbeitnehmer, Kinder der Leistungsgesellschaft, denen man beigebracht hat, dass Bildung und Sachverstand ein Dauerticket zum Erfolg seien, mag diese neue Denkweise schockierend sein. Allmählich begreifen sie, (...) dass wir auf dem zunehmend turbulenten Arbeitsmarkt der Zukunft (...) eine andere Art von Fähigkeiten brauchen. Innere Qualitäten wie Belastbarkeit, Initiative, Optimismus und Anpassungsfähigkeit erfahren eine neue Wertschätzung.

(Goleman, 1999, S. 20)

Persönlichkeitsbildung ist gefragt. In unserer Volksschule wird das mit dem Begriff Erziehungsauftrag umschrieben. Spätestens an diesem Punkt wird die nicht zu unterschätzende Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrpersonen klar. Und alle Eltern wissen: Erziehung braucht Zeit, Geduld, Aufmerksamkeit, Wertschätzung dem Kind gegenüber und gelingt am besten, wenn man nicht gestresst ist.

Kreativität, Neugier, Eigeninitiative und Begeisterungsfähigkeit sind Stichwort, die bei den Unternehmerinnen und Unternehmern immer wieder fallen, wenn sie auf die Arbeitnehmenden zu sprechen kommen. Was raten erfolgreiche Unternehmer der nachfolgenden Generation? Der Ratsschlag von Nicolas G. Hayek, dem Besitzer des weltgrössten Uhrenkonzerns lautet:

In unserer Gesellschaft musst du etwas Fantastisches entwickeln, Innovationen einführen, die der Allgemeinheit nützen. Wer wirklich erfolgreich sein wolle, müsse die Fantasie und die Neugier eines Sechsjährigen bewahren.

(In: Schneider, 2007, S. 17)

Gorz, ein französischer Soziologe, der sich intensiv mit Fragen zur Arbeitswelt auseinandersetzte, schrieb mit Blick auf das Bildungssystem:

Kreativität, Orientierungsfähigkeit und Eigeninitiative, die die unterbeschäftigte Gesellschaft mehr denn je nötig haben wird, müssen gelernt und folglich auch gelehrt werden.

(Gorz, 2000, S. 129)

In der Volksschule jedoch wird bei unvoreingenommener Betrachtung noch allzu oft einseitig das Nachmachen, die Reproduktion von Wissen, und weniger die Kreativität gefordert.

Howard Gardner, ein Psychologe der amerikanischen Harvard University, hat das Leben von Genies des 20. Jahrhunderts untersucht unter anderem das Leben von Picasso, Freud, Ghandi und Einstein. In der Einstein Biographie von Jürgen Neffe (2006) wird er wie folgt zitiert:

Ein wesentliches Element in Einsteins besonderer Entwicklung sieht Psychologe Gardner darin, dass dessen Eltern ihn bei seinen Träumereien in Frieden gelassen haben. Das gebe Kindern «Gelegenheit, sich auf geruhsame Art, der eigenen Neugier folgend, intensiv mit ihrer eigenen Welt vertraut zu machen.» Auf diese Weise sammeln sie «Kreativitätskapital» für ihr ganzes Leben.

(Neffe 2006, S. 31)

Wie sah die Schule aus, die Einstein positiv prägte?

Im Städtchen Aarau, kaum 20 Kilometer von Zürich entfernt, kann er innerhalb eines Jahres an der Kantonsschule seine Matur nachholen. (...) Die liberale Schule, das spielerische Lernen in deren «physikalischem Kabinett», Freigeist und politischer Umgang in der zutiefst liberal orientierten Gastfamilie – Albert kann noch einmal unbeschwert Lebensluft tanken, bevor das Erwachsensein auch ihn endgültig ins Rennen um Studium und Karriere, Gehalt und Anerkennung zwingt.

(Neffe 2006, S. 38)

Kann in unserer Volksschule das spielerische Lernen noch gepflegt werden unter der Flut von stofflichen Anforderungen, die an sie gestellt werden? Wo finden wir die sprichwörtliche, kindliche Unbeschwertheit? Wie wird Kreativität gefördert?

«Innovation und Kreativität gehören zum Menschen wie Essen und Trinken», schreibt der Lernpsychologe Heinz Mandl von der Universität München. In einem Aufsatz mit dem Titel «Das Verschwinden der Kreativität – Innovation als psychologisches Problem» lesen wir:

In der Denkpsychologie unterscheidet man zwei Komponenten von Denkprozessen, konvergentes und divergentes Denken. Das konvergente Denken geht schrittweise, logisch geordnet und unter permanenter bewusster Kontrolle vor sich. Das divergente Denken ist demgegenüber nur teilweise bewusst, die Einzelschritte sind oft nicht ausmachbar und Lösungen stellen sich plötzlich ein, ohne dass man weiss, wie sie zustande kamen. Diese zweite Form des Denkens bezeichnet man landläufig als Kreativität. (...) Kreativität entwickelt sich immer im Zusammenspiel von Persönlichkeit und Umwelt; die kreativen Kräfte der Persönlichkeit brauchen eine stimulierende Umwelt, die zugleich hinreichend Freiheitsgrade gewährt. Alle Kinder sind kreativ und zeigen besonders im Spiel immer wieder von neuem ganz erstaunliche Einfälle. Dieser Reichtum erfährt schon bei Schuleintritt aufgrund von «Sachzwängen», auf die wir aber hier nicht eingehen können, eine empfindliche Beschränkung.

*(Mandl&Oerter, Süddeutsche Zeitung,
27. Januar 2007, S. 1)*

Eine erfolgreiche Wirtschaft ist auf kreative, neugierige und leistungsorientierte Mitarbeitende angewiesen.

Was braucht eine Wirtschaft, um nicht bloss zwei, drei Jahre erfolgreich zu sein, sondern über Jahrzehnte? Innovative Unternehmen: Firmen also, die immer wieder verbesserte Produkte auf den Markt bringen. Unternehmen, die konstant in ihre eigne Weiterentwicklung investieren. Firmen, die alles, was sie tun, regelmässig überdenken und anpassen.

*(Speiser, Tages Anzeiger,
10. Juli 2007, S. 25)*

Das Generieren von Innovationen wird zur Überlebensstrategie. Dabei ist nicht nur das Management gefordert, sondern alle Mitarbeitenden.

Und jeder Mitarbeiter muss auch ein Innovator sein. Das ist nicht Metaphysik, sondern Überlebenstechnik. Und zwar heute die einzig mögliche. Sie haben überhaupt keine Wahl! In einer

Echtzeit- und Überflussgesellschaft ist es manchmal nur noch eine Frage von Wochen, bis ein Anbieter aus San Diego, Moskau, Jakarta oder Mumbai Ihre neue Produktlinie kopiert. Sie können sich über diese Kopisten beschweren, Sie können versuchen, Ihre Ideen mit Patenten zu schützen. (...) Aber das hilft Ihnen auf Dauer nichts. Es gibt keinen dauerhaften Schutz gegen das Kopieren. Ihre einzige Chance besteht darin, schon wieder mit einer neuen Idee am Markt zu sein, während ihre Wettbewerber in Moskau und Jakarta in ihren Meetings noch über das Vorgehen bei der Markteinführung der geklauten Ideen debattieren.

(Förster&Kreuz, 2007, S. 41)

Zusammenfassung

Im Kapitel 14 wurde der Frage nachgegangen, welche Eigenschaften sich Unternehmen von ihren Mitarbeitenden wünschen. Eigenschaften, die in der zukünftigen Arbeitswelt eine immer wichtigere Rolle spielen werden, sind Kreativität und gekonnter Umgang mit Instabilität und beruflichen Rückschlägen.

Noch scheint die Schule nur zögerlich auf diese neuen Herausforderungen zu reagieren. Klar ist, dass die Wirtschaft an Schulabgängern interessiert ist und bleibt, die lesen, schreiben und rechnen können. Daneben werden auch Grundkenntnisse in der Computeranwendung vorausgesetzt. Zunehmend gefragt sind aber auch Kreativität, Flexibilität, Selbstbewusstsein, Belastbarkeit, Teamfähigkeit, Freude am Lernen und an neuen Herausforderungen.

11 Globalisierung

1.6 Globalisierung – ein Wettbewerb mit neuen Dimensionen

Die Vorteile von gestern sind die Nachteile von heute.

(Sergio Marchione)

Die Globalisierung ist für viele ein Phantom, ein Gespenst, das umgeht, das uns alle berührt, das aber kaum einer in letzter Konsequenz versteht,

geschweige weiss, wohin sie führt. Nüchtern betrachtet sind damit drei Phänomene verbunden, die bildungs- bzw. schulrelevant sind und deshalb auch Bildungsverantwortliche interessieren müssten. Es geht dabei um die Dimensionen

- Konkurrenz,
- Tempo und
- Wertewandel.

Thomas Friedman, einer der bekanntesten Globalisierungsanalysten und Journalist der *New York Times*, braucht dafür eine Metapher:

Die der Globalisierung entsprechende Disziplin wäre ein Einhundertmeter-Sprint, der immer wieder neu beginnt. Egal, wie oft Sie gewinnen, am nächsten Tag müssen Sie erneut an den Start. Und wenn Sie den Sieg auch nur um eine Hundertstelsekunde verpassen, dann ist es so, als wären Sie eine Stunde nach dem Sieger ins Ziel gekommen.

(Friedmann, 1999, S. 34)

Aus Friedmans Sicht geht es bei der Globalisierung um einen Wettlauf, oder wenn wir die in diesem Buch eingeführte Problemkategorisierung anwenden, um ein *Verteilungsproblem*. Grundsätzlich neu ist dabei nur, dass die Zahl der Konkurrenten in den letzten Jahren enorm gestiegen ist. Fand früher der globale Wettbewerb um Rohstoffe und wirtschaftlichen Wohlstand vor allem unter den führenden sieben Wirtschaftsnationen G7 statt (Deutschland, England, Italien, Frankreich, Japan, USA, Kanada) und allenfalls noch Russland, so sind heute neu mit China und Indien zwei mächtige Konkurrenten hinzugekommen. Hinzu kommt ein weiterer Aspekt der Globalisierung: War früher die wirtschaftliche Konkurrenz noch regional begrenzt (lokal im Klein-Detailbereich, regional im mittleren Wirtschaftsbereich und höchstens national im Dienstleistungsbereich) werden die Einzugsgebiete für Waren und Dienstleistungen immer grösser. Die Konkurrenz wird auch aus diesem Grund immer zahlreicher.

Mit dem Auftauchen neuer Mitspieler werden die Karten im globalen Wirtschaftsspiel neu verteilt. Dabei haben die neu Hinzugekommenen einen gewichtigen Vorteil auf ihrer Seite: Das Gesetz der grossen Zahl. Wenn man die Einwohnerzahl der beteiligten Protagonisten auflistet, kommt man zu folgendem Ergebnis:

- USA: 300 Millionen
- Europa: 450 Millionen
- Japan: 130 Millionen

■ Russland:	140 Millionen
■ Indien:	1'100 Millionen
■ China:	1'300 Millionen

Noch wird die Bedeutung der «richtigen» Volksschule in einer globalisiereten Welt nicht genügend reflektiert. Gehen wir von der hypothetischen Annahme aus, dass 10% der Bevölkerung eines Staates hoch talentiert ist, dann sind das in absoluten Zahlen für die Schweiz ca. 700'000 Personen, für Indien 110 Millionen und für China 130 Millionen. Wollen wir das mithalten, müssen wir uns schon etwas einfallen lassen.

Allein in Indien entsteht zurzeit eine neue, sehr gut ausgebildete und motivierte Mittelschicht mit 300 Millionen Menschen. Viele Schweizer haben noch nicht realisiert, dass sie sich gewaltig anstrengen müssen, um mitzuhalten. Im Gegenteil: Überall gibt es Kräfte, die den Status Quo verteidigen, ohne Rücksicht auf nachfolgende Generationen.

*(Zulauf, Tages-Anzeiger,
3. Februar 2007, S. 25)*

Noch leben wir in der Überzeugung, dass die Konkurrenz in Asien zwar billig produzieren kann, wir aber die guten Ideen haben, also Arbeitsplätze in der Forschung und im Design schaffen können. Doch das kann sich rascher ändern als uns lieb ist.

Wer meint, die Chinesen würden Europa bestenfalls bei T-Shirts, gefälschten Markenturnschuhen oder billiger Unterhaltungselektronik überflügeln, sei gewarnt: Kann der aktuelle Trend nicht gebrochen werden, dürfte das Reich der Mitte bis übernächstes Jahr auch bezüglich Forschungsintensität, also dem Anteil der Forschungsausgaben am Bruttonozialprodukt (BIP), die EU hinter sich lassen. (...) Auch was Hightech-Exporte betrifft, stagnierte die EU bei rund 17 Prozent Marktanteil, das chinesische Stück am globalen Kuchen wuchs hingegen von 4 auf 14 Prozent.

*(Hostettler, Tages-Anzeiger,
12. Juni 2007, S. 24)*

80 Millionen Euro will Siemens bis zum Jahr 2010 in seine Forschungsstandorte Peking und Shanghai investieren. 300 Wissenschaftler sollen die Bereiche Umwelt-, Energie-, Gesundheits- und Automatisierungstechnik erkunden. Alle Welt

will Chinas Forscher. Siemens ist nicht allein: Fast jede Woche verkündet derzeit ein westlicher Konzern die Eröffnung von Labors, Design- oder Entwicklungszentren in China. Die Pharmakonzerne Novartis und Astra Zeneca haben kürzlich angekündigt, jeweils 100 Millionen Dollar in den Aufbau ihrer Forschung in Shanghai zu investieren. Multis wie Google, Dow Chemical, SAP, Ebay, Sony, Motorola und viele andere sind schon da. (...) Nach einer Studie der Unternehmensberatung Booz Allen Hamilton werden bis 2009 drei Viertel aller neuen Forschungszentren in Indien und China eröffnet. (...) Wenn Chinesen auch noch besser forschen können – was bleibt dann dem Westen? «Man kann die Globalisierung nicht aufhalten», sagt Hsu. «Es gibt nur ein sehr enges Fenster, 15 Jahre noch. Vor ein paar Jahren haben alle über chinesische Firmen gelacht. Die sind jetzt unsere neuen Wettbewerber. Globalisierung ist eine Chance und auch eine Bedrohung.»

*(Vougloukas, Tages-Anzeiger,
12. März 2007, S. 24)*

Das letzte Zitat zeigt das zweite zentrale Element der Globalisierung neben dem verschärften Wettbewerb – das Tempo. Während wir in der Schweiz seit über zehn Jahren diskutieren, ob wir eine zweite Landessprache als erste Fremdsprache einführen wollen, oder nicht doch lieber Englisch vorziehen sollen, passieren andernorts Entwicklungen in ungeahntem Tempo. Wollen und können wir uns das Abwarten und Zaudern weiterhin leisten?

Die Globalisierung produziert viele Gewinner, sie produziert gleichzeitig einige Verlierer. Die vielen Gewinner, das sind die sozialen Aufsteiger in Indien und China. (...) Diese Aufsteiger sorgen für Druck, sie wollen etwas erreichen, ihre Lage verbessern. Damit wird es ungemütlich für diejenigen, die schon oben sind. Sie müssen sich anstrengen, wenn sie ihre Position halten wollen. Das ist eine Herausforderung. Doch dieser Herausforderung müssen wir uns stellen. (...) So wie beim Aufstieg, so spielt auch beim Abstieg der Wille eine fundamentale Rolle.

(Schneider, 2007, S. 87)

Es stellt sich die Frage, wie der Wille zu gestalten, der Wille, das Leben selbst in die Hand zu nehmen, der Wille, Leistung zu vollbringen, in unserer Gesellschaft gefördert werden kann. Angst ist bekanntlich ein schlech-

ter Ratgeber. Wie sollen aber verunsicherte und überforderte Lehrkräfte Vorbilder sein und bei den Schülerinnen und Schülern den Glauben an die Zukunft fördern? Wie sollen sie Sicherheit vermitteln, wenn sie selber nicht mehr wissen, was von ihnen verlangt wird? Schon Jean-Jacques Rousseau hat klarsichtig geschrieben: «Ein Lehrer sollte kein Knecht sein, sonst macht er aus dem Schüler einen zweiten Knecht.»

Bei den heutigen Diskussionen zur Globalisierung dominiert der Blick auf die ganze Welt unser Denken. Dabei droht in Vergessenheit zu geraten, dass neben der globalen Ausrichtung im Berufsfeld auch noch viele Tätigkeiten lokalen Charakter haben und auch in Zukunft noch haben werden. Arbeiten im Verkauf, in Handwerksbetrieben, in öffentlichen Dienstleistungsbetrieben, dem Bildungsbereich werden auch in Zukunft mehrheitlich lokal erbracht werden

*(Speiser, Tages Anzeiger,
6. September 2007, S. 23).*

Die Anforderungen und Rahmenbedingungen in diesen Berufen können sich zum Teil erheblich unterscheiden von global ausgerichteten Beschäftigungen. Eine Coiffeuse muss nicht befürchten, dass ihr Arbeitsplatz ins Ausland verschoben wird. Ein Sanitärinstallateur braucht kein Französisch zu können. Verkäuferinnen müssen keinen höheren Bildungsabschluss vorweisen. Was aber die Bereitschaft angeht, mit Veränderungen umzugehen, sind alle gefordert:

Die heutigen Schüler werden den Zwang zu ständiger Fortbildung als einen selbstverständlichen Teil ihres Berufsalltages erleben. Für viele wird das eine Chance sein, für andere eine harte Zumutung. Das Berufsleben wird in viel stärkerem Masse als heute im Zeichen der Konkurrenz stehen.

(Dalin, 1997, S. 48)

Für die Schule ist das Nebeneinander von global und lokal ausgerichteten Berufstätigkeiten eine zusätzliche Herausforderung. Welche Leistungen hat sie zu erbringen für Schüler und Schülerinnen, die beabsichtigen in einem internationalen Umfeld zu wirken? Welches sind die Ansprüche derjenigen, die sogenannte lokale Berufe ergreifen? Der Umgang mit Heterogenität in unserer Volksschule ist darum nicht nur vor dem Hintergrund der Migration zu sehen sondern auch im Lichte der zunehmenden Spezialisierung und Arbeitsteilung in unserer Gesellschaft.

Zusammenfassung

Die Globalisierung ist durch die Merkmale Tempo, verschärfte Konkurrenz und Wertewandel gekennzeichnet. Vor allem mit dem Markteintritt von China und Indien nahm die Zahl der Konkurrenten sprunghaft zu. War bis anhin der Fokus dieser riesigen asiatischen Volkswirtschaften auf der Produktion, so gibt es erste Anzeichen dafür, dass sie auch in der Forschung und im Design aufholen. Dies erzeugt einen zusätzlichen Druck auf unsere Wirtschaft und fordert unsere Gesellschaft heraus. Noch ist unklar, wie die Volksschule in einem solcherart veränderten Umfeld auszusehen hat. Es besteht aber die Gefahr, dass durch unser föderalistisches System, das oft durch lang anhaltende Diskussionen gekennzeichnet ist, wertvolle Zeit verloren geht, um auf diese Herausforderungen adäquat zu reagieren.

1.7 Globalisierung – Irrationalitäten der globalen Marktwirtschaft

Die Welt hat genug für jedermanns Bedürfnisse, aber nicht für jedermanns Gier.

Mahatma Ghandi

Eine Eigenheit der marktwirtschaftlichen Logik besteht darin, dass ihr neben gewünschten Effekten auch Irrationalitäten, Kollateralschäden sprich nicht beabsichtigte Nebeneffekte inne wohnen. So leiden wir zunehmend am Überfluss, machen uns aber nach wie vor vor allem Sorgen um den Mangel:

In vielen Bereichen sind wir über- und nicht unterversorgt: Verkehrsstau, überdüngte Seen, Feinstaub, Stress, Depressionen, Fettleibigkeit und andere Zivilisationskrankheiten – alles Folgen des Zuviel, nicht des Mangels. Sie mindern unsere Lebensqualität, sie binden unsere Energien, sie verbrauchen enorme Mengen an Reparaturgeldern, und sie lenken vom Thema ab, das da heisst: Entwicklung eines Lebensstils, der global verträglich sein muss.

*(Kunz, Tages-Anzeiger,
8. März 2007, S. 11)*

Die Tendenz der Marktlogik nach immer mehr führt dazu, dass wir heute auf Kosten künftiger Generationen leben. Würden alle Menschen densel-

ben Lebensstil pflegen wie die Schweizer und Schweizerinnen, dann wären inskünftig etwa fünf Planeten wie die Erde erforderlich, um genügend Land, Wasser, Holz, Metall oder Energie zur Verfügung zu haben.

Selbst dort, wo die Marktwirtschaft ihre unbestreitbaren Vorteile hat, bei der Produktion von Gütern, können Fehlentwicklungen lebensbedrohende Entwicklungen annehmen.

Um den Preis zu stützen, werden in Brasilien massenweise Kartoffeln vernichtet – obwohl rund 44 Millionen Menschen im Land Hunger leiden. (...) Der Kilopreis für Kartoffeln war nach einer Rekordernte in Brasilien zeitweilig auf umgerechnet weniger als 0,03 Cent gefallen. «Unsere Einnahmen decken heute nicht einmal 30 Prozent unserer Produktionskosten», klagte der Kartoffelbauer René Bandeira.

*(Tages Anzeiger,
30. Januar 2007, S. 12)*

Da helfen auch keine gentechnisch veränderten, grösseren Kartoffeln, diesen Missstand zu beseitigen. Wir haben kein Erkenntnisproblem, was die Produktion von Nahrungsmitteln anbelangt, wie uns oft von der Agrarindustrie suggeriert wird, wenn sie auf die Notwendigkeit von gentechnisch verändertem Saatgut hinweist, um dem Welthunger Herr zu werden. Wir können auch nicht von einem Verteilungsproblem sprechen, gibt es doch seit Jahrzehnten eine Überproduktion an Nahrungsmitteln, die man mit den heutigen Transportmöglichkeiten überall auf der Welt verteilen könnte. Was vorliegt, ist ein ethisches Problem (Werteproblem) (Annas & Wagenhofer, 2006; Ziegler, 2007; Collins & Lappé, 1982): Wir sind offensichtlich bereit, zu tolerieren, dass jeden Tag weltweit so viele Kinder verhungern, wie ein mittel grosses Dorf in der Schweiz Einwohner hat (ca. 3000 Personen).

Der Markt orientiert sich nicht an der Gerechtigkeit, sondern am Profit. Fragen der Gerechtigkeit müssen in der Politik geregelt werden und ihren Niederschlag in einem verbindlichen Rechtssystem finden. Der Markt berücksichtigt dann die Gesetzgebung im Sinne von Rahmenbedingungen, die man in die Geschäfte einbeziehen muss. Gelten die Gesetze für alle, so kommt es auch nicht zu wettbewerbsverzerrenden Nachteilen. Im Falle der Landwirtschaft wird am Beispiel der gesetzlich verankerten Subventionspolitik ersichtlich, wie national unterschiedliche Rechtssysteme den global agierenden Markt irrational erscheinen lassen.

Die Bauern der reichen Länder kassieren zu viel Geld vom Staat, meint die Organisation für wirtschaftliche Kooperation

und Entwicklung (OECD). Am Dienstag prangerte sie die direkten und indirekten Agrarsubventionen in Höhe von 350 Milliarden Franken (2006) in ihren Mitgliedsländern an. «Die Zuwendungen führen zu Überproduktion, belasten die Steuerzahler und die Bauern der Entwicklungsländer» sagte der OECD-Direktor für Handel und Landwirtschaft, Stefan Tangermann. (...) Unter den OECD-Ländern lassen sich Schweizer, Norweger, Isländer und Koreaner das Wohlergehen der Bauern am meisten kosten. In diesen Ländern bezogen die Bauern 2006 mehr als 60 Prozent ihrer Einkünfte vom Staat. (...) Ins Visier nahm Tangermann auch die EU. Auf die Europäer entfiel 2006 der Löwenanteil der Agrarzuwendungen im OECD-Raum: rund 110 Milliarden Euro. Eine Folge der üppigen Zuwendungen: Überproduktion. Das hat auch internationale Folgen. Die Produkte werden billig auf dem Weltmarkt angeboten. Damit verdrängen die Bauern der reichen Länder die Bauern der armen Länder aus den Märkten, so Tangermann.

*(Herbermann, Tages Anzeiger,
24. Oktober 2007, S. 26)*

Mit dem Fall der Mauer fand der Wettbewerb zwischen verschiedenen Wirtschaftssystemen – Planwirtschaft vs. Marktwirtschaft – ein Ende. Man ist versucht zu sagen, dass mit dem Verschwinden einer ideologischen Konkurrenzsituation auch die korrigierenden Mechanismen, die einen Wettbewerb ausmachen, verschwunden sind. Müssen sich in einer Wettbewerbssituation die Beteiligten um einander bemühen, so kann bei einer Monopolstellung verstärkt diktiert werden, wie sich der Schwächere zu verhalten hat. Konkret heisst dies, dass sich die Marktwirtschaft viel weniger legitimieren muss. Missbräuche werden toleriert, weil Alternativen fehlen und der Eindruck von Unabänderlichkeit erweckt wird.

Denn es stellt sich ja auch bezüglich der Weltwirtschaft grundsätzlich ethische Fragen wie: Warum sollte – vorausgesetzt, man geht selber kein Risiko ein – ein Diktator sein Volk nicht tyrannisieren und diesem sogar die Sanktionen der Völkergemeinschaft zumuten (im orthodoxen Serbien, im muslimischen Irak), warum soll eine Wirtschaftsgruppe einen tropischen Regenwald nicht abholzen, eine Nation um vermuteter Öl- oder Goldvorräte willen nicht einen Krieg anfangen – wenn das nun einmal im ureigensten Interesse liegt und es keine Autorität gibt, die unbedingt und für alle, auch die staatlichen Machthaber, gilt? Warum sollen sie alle unbedingt anders handeln? Zu Recht aber hat Hans Jonas in seinem Werk zur Verantwort-

tungsethik angesichts des apokalypse-fähigen Potentials der Atom- oder Gentechnik eine noch radikalere Frage gestellt, mit der die Ethik bisher nicht konfrontiert war: ob und warum es denn auch in Zukunft eine Menschheit geben, ihr genetisches Erbe respektiert werden, ja warum es überhaupt Leben geben soll. (...) Der Philosoph Jonas gesteht hier offen die Grenzen der Philosophie ein, auch wenn er sie als Philosoph ungern akzeptiert: Dass die Menschheit das Recht zum Selbstmord nicht habe, sei gar nicht leicht und vielleicht ohne Religion überhaupt nicht zu begründen.

(Küng, 1998, S. 74/75)

Der Zwang zu immer grösserer Rendite ist kein Naturgesetz. Es ist die freie Entscheidung eines jeden Unternehmens und seiner Aktionäre, wegen einer Rendite von 30% statt 12% ein Unternehmen aus der Schweiz nach Asien zu verlegen. Die Frage des materiellen Wohlstandes wird vermutlich je länger je weniger eine Frage der Produktion sein als vielmehr eine Frage der Ethik und der Verteilungsgerechtigkeit.

Nach einem weiteren Rekordjahr sitzt der Pharmariese [Novartis] auf einem Geldberg von über 16 Milliarden Franken. Wohin damit? Die Frage wird immer dringlicher.

(Zulauf, Tages-Anzeiger, 8. Februar 2007, S. 23)

Rekord bei Nestlé. Nestlé, der weltweit grösste Nahrungsmittelkonzern, steigerte 2006 den Reingewinn auf die neue Rekordmarke von 9,2 Milliarden Franken. Der Umsatz nähert sich 100 Milliarden.

(Tages-Anzeiger, 23. Februar 2007, S. 1)

Und wieder brilliert die UBS mit neuen Rekordwerten. Die Geldmaschine des weltweit grössten Vermögensverwalters läuft auf Hochtouren. (...) Sache ist, dass die UBS den Gewinn des Vorjahres erneut um 19 Prozent hoch geschraubt hat – auf 11,25 Milliarden Franken. (...) Der Gesamtbestand des verwalteten Vermögens der UBS belief sich Ende 2006 auf 2989 Milliarden oder knapp 3 Billionen Franken.

(Schletti, Tages Anzeiger, 14. Februar 2007, S. 23)

Die Liste der Umsatz- und Gewinnrekorde liesse sich beliebig fortsetzen, auch wenn die Entwicklungen der jüngsten Zeit der Rekordflut ein jähes

Ende bescheren. Setzt man das letzte Zitat in Beziehung zu den neusten Entwicklungen an den Finanzmärkten (Stichwort Hypothekarkrise in den USA), so wird sichtbar, wie masslos die neoliberale Wirtschaft geworden ist. Geblendet von möglichen exorbitanten Gewinnen lassen selbst alt-ingesessene Banken jedes Risikomanagement und jede Verantwortung missen. Fragen der Ethik, wie wir mit dieser Raffgier in der Wirtschaft umgehen wollen, erfahren damit eine neue Dringlichkeit. Nicht die Ressourcen sind die Herausforderung sondern deren Verteilung.

Die Wohlstandsverteilung in den USA gleicht wieder jener vor 100 Jahren. Und in Europa ist die «Rückwärtsentwicklung» nicht so ausgeprägt, aber ebenfalls offensichtlich. Die Zahlen der Experten sind eindeutig.

(Schlumpf, Tages Anzeiger, 25. Januar 2007, S. 8)

Zwischen 1979 und 1994 stiegen die Gewinne der deutschen Unternehmen um 90%, die Löhne um 6%. Aber der Anteil der Gewinnsteuern am gesamten Steueraufkommen ist von 35% im Jahr 1960, auf 25% 1980 und auf 13% 1994 gesunken. In der gleichen Zeit ist der Anteil der Steuern auf Löhne und Gehälter von 16% im Jahr 1969 auf 30% 1980 und 36% 1994 gestiegen.

(Eisel & Erb, 1996, S. 351)

Um den Faden zur Volksschule nicht zu verlieren, soll an dieser Stelle rekapituliert werden, was die Aufgabe der Volksschule ist: Unsere Kinder für ein Leben in der heutigen und zukünftigen Gesellschaft vorzubereiten. Weil die wirtschaftlichen Zusammenhänge sowohl die heutige und künftige Gesellschaft direkt und nachhaltig beeinflussen, stellen sich in diesem Zusammenhang eine Reihe zentraler Fragen:

Wo werden wirtschaftliche Zusammenhänge in der Schule vermittelt?

Wo werden ethische Fragen thematisiert?

Wo setzen sich die Lehrkräfte der Volksschule mit diesen Themen in der Ausbildung auseinander?

Lehrkräfte sind immer öfter so im System gefangen, dass der Bezug zur Lebenswelt und zum Kindwohl droht aus den Augen verloren zu gehen. Am liebsten möchten viele nur noch einfach unterrichten und all die kontextuellen Schwierigkeiten ausblenden. Liegt aber vielleicht in Zukunft

nicht gerade in diesen Kontextbereichen die eigentliche Aufgabe der Volksschule?

Viele Schweizer und Schweizerinnen hoffen noch immer, dass ein gutes Schulsystem, ein guter Schulabschluss ein Auskommen garantiert. Dabei geht vergessen, dass Arbeit nur eine Möglichkeit ist, zu Vermögen zu kommen, und dass es nicht die Aufgabe von Unternehmen ist, Arbeitsplätze zu schaffen. Fragen wie die nach der Verteilung der Vermögenswerte, das Anrecht auf einen Arbeitsplatz usw. kann die Schule, nicht beantworten. Die Gleichung «guter Schulabschluss garantiert einen Arbeitsplatz» greift also viel zu kurz. Man spricht von Leistungsgesellschaft im Zusammenhang mit der Schule, dabei werden heute gewaltige Summen ohne eigene Leistung nur mit einem guten Vermögensverwalter erwirtschaftet.

Rund 3500 Milliarden Dollar (4300 Milliarden Franken) können die Milliardäre der Erde nach «Forbes»-Berechnungen [US-Wirtschaftsmagazin] ihr Eigen nennen. Damit wuchs ihr Vermögen seit dem vergangenen Jahr um rund einen Drittel an.

(Tages-Anzeiger, 10. März 2007, S. 12)

Wir laufen im Bereich der materiellen Armut in eine ähnliche Falle wie mit dem Welthunger: In einer Welt des Überflusses leiden viele an einem lebensbedrohenden Mangel.

Tatsache ist, dass grosse transnationale Unternehmen, vor allem Finanzdienstleister, die Öffnung der Märkte geschickt für sich zu Nutzen wissen. Während viele Politiker und Bürger in ihrem Denken und Handeln noch im Nationalstaat verhaftet sind, verstehen sich Grossunternehmen als global players. Solange verbindliche Richtlinien auf diesem weltweiten Spielplatz fehlen, gilt das Recht des Stärkeren, sei das bei der Klimapolitik, den Arbeitsplätzen oder den Rohstoffen.

Ex-Notenbankchef Alan Greenspan glaubt, die USA seien vor allem wegen des Erdöls im Irak einmarschiert. Politisch sei es unpassend, aber es müsse bestätigt werden, «was alle wissen: Der Irak-Krieg dreht sich weitgehend ums Öl».

(Tages-Anzeiger, 17. September 2007, S. 1)

Die drei gesellschaftlich gestaltenden Kräfte – Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft – sind nicht mehr im Gleichgewicht. Dank den enormen technischen Erfindungen, schnellen Innovationszyklen und der Globalisierung des Kapitals ist die Wirtschaft vorausgeeilt und hat die Politik

hinter sich gelassen (Reich, 2008). Es fehlt an globalen, politischen Institutionen, die Recht global sprechen und auch durchsetzen können, damit auch die Schwächeren zum Zuge kommen. Denn es gilt, was der ehemalige oberste Bundesrichter der Schweiz, Giusep Nay, gesagt hat: Das Recht ist da für die Schwachen, nicht für die Mächtigen (Nussbaumer, 2007, S. 5). Es braucht daher in den kommenden Jahren eine extra Anstrengung der Politik und der Zivilgesellschaft, um mit der Wirtschaft wieder auf Augenhöhe verhandeln zu können.

Im selben Masse wie die menschliche Arbeit verliert auch die staatliche Politik an Bedeutung. Multinationale Unternehmen eignen sich die Macht der einzelnen Länder an. Sie übernehmen in steigendem Masse die traditionelle Funktion des Staates und kontrollieren globale Ressourcen, Absatz- und Arbeitsmärkte. Die Vermögenswerte der grössten Weltunternehmen übersteigen das Bruttosozialprodukt so manchen Landes.

(Ritzer, 2005, S. 190)

Globale Probleme bedürfen globaler Lösungen, was eindrücklich bei der Klimadebatte oder der Hypothekarkrise in Amerika ersichtlich wird. Was zur Besorgnis Anlass gibt, ist die Tatsache, dass immer mehr Politiker, Wirtschaftsführer, aber auch gewöhnliche Bürger das Gefühl haben, die Globalisierung sei ein unveränderbares Schicksal mit nicht zu beeinflussenden Mechanismen – die Globalisierung ein Selbstläufer. Dem ist aber nicht so. Es geht vergessen, dass es schon immer Zeiten gab, wo Sachzwänge oder eine scheinbare Übermacht Widerstand als zwecklos erscheinen liess. Bei der Gründung der Eidgenossenschaft stemmten sich ein handvoll Bauern gegen das riesige Reich der Habsburger. Trotz der scheinbaren Überlegenheit liessen sich die Leute nicht beirren und setzten sich für ihr Recht ein. Solidarität untereinander half, die Ungerechtigkeit überwinden. Die momentane Finanzkrise ist neben den riesigen Schäden, die sie anrichtet, gleichzeitig eine mögliche Chance für die Politik, den verlorenen Einfluss des Staates auf das Setzen der Rahmenbedingungen wieder zu stärken. Werden öffentliche Mittel zur Stützung des Marktes herangezogen, wäre das ein idealer Zeitpunkt, die Vergabe von Geldern an Konditionen zu knüpfen und der ungezügelten Profitmaximierung klare Schranken zu setzen. Bisher jedoch scheint diese Gelegenheit kaum wahrgenommen zu werden.

Die Volksschule wird zu Recht als wichtiger Sozialisationsort für das Demokratieverständnis einer Gesellschaft gesehen. Dazu die Leiterin der weltberühmten Laborschule in Bielefeld:

Aber Schule hat natürlich auch den Auftrag, junge Menschen in unsere Demokratie einzuführen, und sie muss das, wenn sie es gut macht, nicht über Wissen von Demokratie oder Institutionenkunde tun, sondern über erlebte Demokratie jeden Tag im Alltag einer Schule. Man muss jeden Tag in der Schule lernen, dass es Konflikte gibt unter Menschen und dass Konflikte lösbar sind in der Gesellschaft. Wenn sie das dort gut gelernt haben, jeden Tag und nicht irgendwie montags um 9:15 Uhr, dann sind sie auch anders gewappnet gegen die Verführungen, die auf sie zukommen.

(Thurn, 2007, S. 6)



Abb. 9: Laborschule in Bielefeld. Altersgemischtes Lernen. Lernarrangements für geführten und selbständigen Unterricht mit mehreren Lehrkräften in einem offenen Lernraum. (Foto Samuel Marty)

Tagesschulen, wie die erwähnte Laborschule, eignen sich besonders, diese Forderung umzusetzen, weil mehr Zeit für den Erziehungsauftrag gegeben ist. Demokratie muss gelebt und gelernt werden – einverstanden. Wo aber sind die Vorbilder? Wo erfahren unsere Schülerinnen und Schüler Solidarität? Wo wird ihnen in unserer Gesellschaft Solidarität vorgelebt? Solidarität gibt Sicherheit und Hoffnung!

Wenn Schüler allgemein den Eindruck haben, sie könnten dem Leben, wie es nun einmal ist, vertrauen, so sind sie risikofreudiger, aufgeschlossener, kreativer und damit auch erfolgreicher.

(Dalin, 1997, S. 150)

Kann unsere Volksschule Solidarität leben? Sicher nur, wenn in der Gesamtgesellschaft dieser Wert mehr als nur ein Lippenbekenntnis ist. Der Ruf nach Gemeinschaft wird beschworen, wird er aber auch gelebt? Unter dem Titel «Schamlose Manager? Fiese Sozialschmarotzer? Auch der brave Mittelstand trickst, wo er kann» war zu lesen:

Die Hemmschwelle, staatliche Leistungen voll auszuschöpfen und im Gegenzug die Steuern mit allen Mitteln zu optimieren, ist gesunken. Nicht nur Sozialhilfeempfänger ganz unten oder Topmanager ganz oben, auch der Mittelstand bewegt sich hin zum Menschenbild des reinen Homo oeconomicus: möglichst viel für die eigene Arbeit erzielen, möglichst wenig für andere Leistungen bezahlen. Keiner für alle, alle für mich.

*(Tages Anzeiger Magazin,
Nr. 41, 2007, S. 16)*

An einer anderen Stelle der gleichen Tageszeitung heisst es unter der Überschrift *Siegen um jeden Preis – im Sport wie im Leben*:

Die Skandale um die Tour de France wollen nicht enden, weil diverse Matadore des Sattels gleich wandelnden Apotheken die französischen Landstrassen verunzieren. Dabei steckt nicht nur der Radsport in einer Krise, die gesamte Sportwelt droht mal wieder – aus den Fugen zu geraten. (...) Das grosse Geld hat längst jede Nische des Sports infiziert. Nicht das Dabeisein zählt, sondern allein das Gewinnen. Der Sieg ist alles, die Teilnahme nichts. (...) Im Übrigen sind die gedopten Gladiatoren natürlich nur ein vergrössertes Spiegelbild der Gesellschaft, denen sie Entertainment bieten.

(Killian, 2007, S. 7)

Die Schule als Abbild der Gesellschaft kann nicht einen anderen Wertekanon leben als die Gesellschaft selbst. Gilt das Recht des Stärkeren, so wird auch Gewalt in der Schule ein zentrales Thema sein. Gelten nur noch materielle Werte, wird vermehrt nur noch das gelernt, was auch benotet wird. Ist Individualisierung und Konkurrenz angesagt, ist Oppur-

tunismus nicht weit. Das darf nicht erstaunen, sondern muss erwartet werden. Fordern wir von der Schule also nur, was wir auch bereit sind, als Gesellschaft selber vorzuleben. Alles andere heisst, einer Illusion zu erliegen.

Zusammenfassung

Die Wirtschaft, allen voran die Finanzwirtschaft, schaffte es, sich die Möglichkeiten der Globalisierung zu Nutze zu machen. Dadurch wurde das lange Zeit geltende Gleichgewicht zwischen Zivilgesellschaft, Politik und Wirtschaft gestört. Reich (2008), einer der einflussreichsten amerikanischen Wirtschaftswissenschaftler, beschreibt, wie die Wirtschaft daran ist, die Demokratie zu untergraben. Während sich viele Bürger/Bürgerinnen und Politiker/Politikerinnen noch am Nationalstaat orientieren, bewegen sich die multinationalen Konzerne global in einem wenig geregelten Rechtsraum. Um wieder auf Augenhöhe zu diskutieren, bedarf es einer extra Anstrengung der Politik und der Zivilgesellschaft.

Die Volksschule kann zum Demokratieverständnis der Schülerinnen und Schüler einen wichtigen Beitrag leisten. Dabei ist wichtig, dass über Solidarität und Gemeinschaftssinn nicht nur geredet wird, sondern dass diese Werte auch vorgelebt werden. Solche Bestrebungen zeigen aber nur Erfolg, wenn die Gesellschaft selbst diese Werte wieder vermehrt pflegt.

Viele Lehrpersonen fühlen sich überfordert, wenn es um wirtschaftliche Fragestellungen geht. Es wird die Frage aufgeworfen, ob nicht in der Lehrerbildung entsprechende Kurse angeboten werden sollten.

1.8 Globalisierung – Warten auf den Erlöser

Erlöse uns von dem Bösen, denn Dein ist das Reich und die Kraft und die Herrlichkeit in Ewigkeit - Amen.

Matthäus, 6, 13

Die undurchschaubare Dynamik und Komplexität der Globalisierung macht vielen Leuten Angst und erzeugt Lähmung. Entscheidungen werden in der Politik hinausgeschoben und am liebsten möchte man manchmal das Rad der Zeit zurückdrehen.

Überfordert und verängstigt durch die Unübersichtlichkeit des Informationsangebots und besorgt um ihre regionale und kulturelle Identität könnten sich immer mehr Menschen einfachen,

klar strukturierten, aber autoritären Orientierungsmustern politischer oder pseudoreligiöser Provenienz anschliessen, um der komplexen Wissensgesellschaft entfliehen zu können.

(Wiater, 2007, S. 43)

Mit der Globalisierung geht es vielen Befürwortern wie dem Zauberlehrling in Goethes gleichnamigem Gedicht. Euphorisch erhoffte man sich von der Globalisierung die Lösung aller Probleme und möchte nun angesichts der zunehmenden negativen Folgen am liebsten alles wieder stoppen. Nur gibt es keinen Meister in der realen Welt, der alles richten kann, auch wenn dieser Wunsch tief in uns drinnen steckt. Die Sehnsucht nach einem starken, beschützenden Übervater in schwierigen Situationen ist zwar psychologisch nachvollziehbar, aber, wie die Geschichte lehrt, unerfüllbar und gefährlich.

Die Mittelschicht, lange Zeit im politischen Leben der Industriestaaten die Stimme der Vernunft und der Mässigung, wird vom Strudel des technischen Fortschritts erfasst. Angesichts sinkender Einkommen und steigender Arbeitslosigkeit rufen immer mehr ihrer Angehörigen nach schnellen Lösungen, die sie vor den technologischen Veränderungen und den Marktverschiebungen retten sollen, welche ihre Leben zu zerstören drohen. In fast allen Industriestaaten treibt die Furcht vor einer ungewissen Zukunft mehr und mehr Menschen an den Rand der Gesellschaft, wo sie bei extremistischen politischen und religiösen Strömungen Zuflucht suchen, die ihnen Stabilität und Arbeit versprechen.

(Ritzer, 2005, S. 225)

Der Ruf nach einer starken Hand in Zeiten des Umbruchs und als Strategie zur Komplexitäts- und Angstbewältigung eines Veränderungsprozesses führt in die Sackgasse. Trotzdem erliegen Menschen immer wieder dieser Versuchung und so kommt es zu einem Personenkult um einzelne Politiker und Wirtschaftsführer.

Auf der einen Seite ist da das Bedürfnis einer wachsenden Zahl von Staatsbürgern nach Führung und Sicherheit, auf der anderen Seite ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Macht und Dominanz bei verschiedenen Politikern (Leinemann, 2005; Paxman, 2003). In der Paarpsychologie würde man von einer Kollusion sprechen:

In einer Kollusion determinieren sich die Partner in ihrer Persönlichkeit, das heisst, sie bestimmen einander und treten ein-

ander gewisse zentrale Funktionen ab beziehungsweise übernehmen sie füreinander. Zu diesen Funktionen gehören eigenständiges Wahrnehmen, Verarbeiten, Bewerten, Entscheiden, Handeln, Verantworten, also alles Funktionen, die für die Selbstregulation einer autonomen Persönlichkeit nicht jemand anderem übertragen werden können, ohne dass destruktive Formen von Abhängigkeit und Verwischung der persönlichen Grenzen entstehen.

(Willi, 1991, S. 326)

Versuche, in einer globalisierten Welt das Heil in einem Führer zu suchen, sind ebenso untaugliche Mittel wie die Hoffnung, die Globalisierung lasse sich noch stoppen. Zu gross sind die Gewinne und zwar nicht nur in Asien.

Inzwischen beeindruckt mich weniger die Leistung der Discounter, die Preise so niedrig zu halten, sondern eher die, derart staatliche Preisaufschläge durchzusetzen, ohne dass die Kunden dagegen Sturm laufen. Alle grossen Billiganbieter erhalten Waren aus China, und alle verdanken ihre Position in den oberen Rängen unter den 500 grössten Unternehmen der Welt teilweise den fetten Gewinnspannen, die sie durch den Einkauf in China erzielen. Der Wert der von ausländischen Händlern gekauften Grosshandelsprodukte sollte 2005 nach offiziellen chinesischen Schätzungen 60 Milliarden Dollar erreichen. Wenn man die äusserst konservative Hypothese wagt, dass diese Waren in der westlichen Welt für das Doppelte ihrer Beschaffungskosten verkauft werden, dann stammt mindestens Ware im Wert von überwältigenden 120 Milliarden Dollar, die in europäischen und amerikanischen Discount-Märkten verkauft wird, aus China.

(Kynge, 2006, S. 81).

In einer globalisierten Welt müssen wir wieder lernen, mit Unwägbarkeiten und Unsicherheiten zu leben. Für uns materiell verwöhnte, technologiegläubige Zeitgenossen in westlichen Gesellschaften, die in einer Phase des prosperierenden Wohlstands gross geworden sind, ist das eine schmerzhaft Erfahrung.

Die zunehmende Vernetzungsdichte steigert unaufhaltsam die Komplexität in Wirtschaft und Gesellschaft. Die Welt, die Einfachheit, Sinn und Orientierung verspricht, suchen wir vergebens – alles ist «under construction». Die Zeit der Stabilitäten

ist vorbei. Wenn wir nicht pathologisch enden wollen, dann müssen wir uns neue Ordnungen in der Unordnung suchen. Wir geben vertraute Stabilitäten auf und sind fähig, mit Unsicherheiten und Instabilität sicherer umzugehen. Wir verzichten auf den Beweis und geben dem Möglichen die Freiheit.

(Wüthrich et al., 2006, S. 246)

Unsicherheiten auszuhalten ist dann möglich, wenn man auf einem guten Fundament steht. Einen Beitrag an ein solches Fundament kann – nein muss – die Volksschule leisten. Die Schule sollte ein Ort sein, wo Geborgenheit, Zuwendung, Lebensfreude und Lernfreude gepflegt werden. Für eine solche Schule lohnt es sich, im Interesse der Kinder, sich einzusetzen. Es braucht ein ständiges Bemühen, damit unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen dieses Fundament Bestand haben kann.

Vor 175 Jahren hat der Grosse Rat [der heutige Kantonsrat] die Zürcher Volksschule gegründet. Was heute als selbstverständlich gilt, musste erkämpft werden.

*(Rothenbühler, Tages-Anzeiger,
24. Mai 2007, S. 19)*

Das Selbstverständliche ist oft nicht selbstverständlich, sondern muss immer wieder neu ausgehandelt und verteidigt werden. Für viele Lehrkräfte ist dieser Gedanke eher fremd. «Wir unterrichten doch gut, was sollen wir uns da noch in die Bildungspolitik einmischen», ist ein oft geäussertes Grundgefühl. Doch gerade diese Parteilichkeit braucht es, weil die Lehrpersonen hautnah die negativen Auswirkungen des Systems auf die Schülerinnen und Schüler erleben. Rechte muss man sich verdienen, die bekommt man nicht einfach.

Viele Rechte, die wir heute haben, sind das Verdienst unserer Vorfahren. Wir sollten sie nicht nur geniessen, sondern dafür sorgen, dass auch unsere Nachfahren zu ihrem Recht kommen. Da es um handfeste Interessen geht, braucht es Energie und Durchsetzungsvermögen. Der Blick auf die Geschichte zeigt, dass es immer Zeiten gab, in denen das Kindwohl in Konkurrenz zu anderen Interessen stand.

Das Kernstück der Schulreform bildete das am 28. September 1832 verabschiedete Volksschulgesetz. Damit schuf der Grosse Rat eine Schule, die für ganz Europa wegweisend werden sollte. (...)Vor allem wegen der allgemeinen Schulpflicht kam es jedoch zu Konflikten. Vor einer Schule, welche die Kinder in

die Pflicht nahm, wollte die Bevölkerung mehrheitlich nichts wissen. (...) Das wirtschaftliche Elend der Eltern zwang die Arbeitskinder schon früh zur regelmässigen Fabrikarbeit. Der Verdienst der Kinder ermöglichte erst die Existenz vieler Familien. (...) Doch es waren nicht nur die Eltern von Fabrikkindern, die den Behörden Schwierigkeiten machten. Auch die Unternehmer waren interessiert an den jungen und billigen Arbeitskräften. (...) Aber auch die Umsetzung der neuen Fabrikverordnung litt unter der starken Opposition des liberalen Wirtschaftsbürgertums. Es lehnte jede Reglementierung der Arbeitsverhältnisse und staatliche Beschränkungen ab.

*(Rothenbühler, Tages-Anzeiger,
24. Mai 2007, S. 19)*

Zusammenfassung

Die Undurchschaubarkeit der Globalisierung löst bei vielen Menschen Angst aus. In ihrer Verunsicherung suchen sie Orientierung und Halt bei Führerfiguren, statt sich selber für ihre Rechte einzusetzen. Lehrpersonen sind aufgerufen, sich für das Wohl und die Rechte der Kinder einzusetzen, da sie Hautnah die negativen Auswirkungen des Neoliberalismus auf die Schule und ihre Protagonisten täglich erleben. Die Schule sollte ein Ort sein, wo die Kinder Zuwendung, Lebensfreude und Lernfreude erleben dürfen. Dies sind wichtige Voraussetzungen für das Bestehen in einer Welt, die zunehmend komplexer und unberechenbarer wird.

12 Wissensmanagement

Bildung heute erfordert vor allem eine instinktsichere Abwehr überzähliger Informationen.

H. Kasper

1.9 Die Rolle des Wissensmanagements

Wissensmanagement ist ein Schlagwort, das man nicht umgehen kann, wenn man die Aufgabe der Volksschule hinterfragt. Eine umfangreiche Liste von Publikationen zeigt die gesellschaftliche Bedeutung, die dieser Aufgabe zugeordnet wird (vgl. Lucko&Trauner, 2005; Willke, 2004; Wiater, 2007; Schneider, 2006). Ohne im Detail auf einzelne Definitionen des

Wissensmanagements einzugehen, ist ihnen allen gemeinsam, dass Wissen als Ressource angeschaut wird.

Beim Wissensmanagement geht es um das geschickte Auswählen, Organisieren so wie dem bewussten Umgang mit dieser Ressource zur Realisierung von Wettbewerbsvorteilen. Das Lernen von reinem Faktenwissen wird zu Gunsten des Erwerbs von Ordnungssystemen reduziert. Die drastische Verkürzung der Halbwertszeit von Wissen führt – bis auf einen unentbehrlichen Sockel von Zusammenhangs- und Überblickswissen – zur relativen Abwertung des reinen Faktenwissens. Im Gegenzug kommt es zu einer Aufwertung des Wissensmanagements, der Fähigkeit zur Erschliessung, Priorisierung und Strukturierung des Wissens.

Susanne Thurn, die Leiterin der Laborschule in Bielefeld meint dazu:

Die Schule hat den Auftrag, die Unmenge von Wissen, die es heute gibt (die in den Köpfen der Kinder längst vorhanden ist durch Fernsehen, durch ungefilterte mediale Zugänge) strukturieren und bewerten zu helfen. Sie hat den Auftrag, den Kindern Ordnungsmuster in die Hand zu geben bzw. mit ihnen zu erarbeiten, wie sie dieses Wissen filtern können, wie sie es ordnen können, wie sie herausfinden, was davon fiktional und was real ist. Und wie sie lernen, nach dem Ordnen zu werten, sich selber ihr Wissen in neuen Sinnzusammenhängen nutzbar zu machen.

(Thurn, 2007, S. 2)

Schauen wir die Schulentwicklung der letzten Jahre an, so kommen Zweifel auf, ob diese Aufgabe verstanden wurde. Statt auszuwählen, wurden der Schule ständig neue Inhalte überantwortet: Sexualerziehung, Aidsprävention, Gewaltprävention, Umgang mit Essstörungen, Gebrauch von Computern und Internet, Frühfranzösisch, Englisch usw., die Liste liesse sich problemlos verlängern. Fuld, ein deutscher Bildungsexperte, trifft den Nagel auf den Kopf, wenn er schreibt:

Unsere Schüler lernen nicht zu wenig, sondern zu viel. Und weil sie immer mehr lernen müssen, werden sie täglich dümmer.

(Fuld, 2005, S. 7)

Gutes Lernen braucht Zeit, was man in einer Gesellschaft, in der Effizienz gross geschrieben wird, oft nicht wahrhaben will. Zeit zum Verarbeiten, Zeit, um das Neue mit vorhandenem Wissen und Können zu vernetzen,

Zeit um selber zu denken, Zeit zu üben und Zeit, das Gelernte zu reflektieren und nicht einfach sich einzuverleiben.

In der Lernpsychologie spricht man von Tiefen- und Bedeutungslernen (deep approach) im Gegensatz zum oberflächlichen Faktenlernen (surface approach), wenn man Wissen nicht einfach konsumieren, sondern verstehen will. Nach Thurn (2007) ist die grosse Frage,

(...) ob wir es schaffen werden, ihnen[den Schülern] weiter das Richtige beizubringen, nämlich «Denk für dich. Nimm nichts hin, bevor du es nicht geprüft hast. Überlege selbständig, finde kreative Lösungen.»?

(Thurn 2007, S. 3)

Damit genügend Zeit zum Denken zur Verfügung steht, müssen wir die Schule von Inhalten entlasten, statt sie ständig mit neuen Anforderungen zu belasten. Im Kreislauf des Wissensmanagements entspricht diese Entlastung der Stufe des Verlernens.

Mit den Veränderungen von Umweltbedingungen und Marktanforderungen ändern sich auch Prozesse und Aufgabenfelder in Organisationen und damit auch die dafür notwendigen Wissensfelder und -prozesse. Das heisst, identifizierte vorhandene Wissensfelder und Wissenslücken ändern sich mit der Zeit. Hier geht es um das bewusste Verlernen. (...) Verlernen bietet die Möglichkeit, sich von alten Wissensfeldern und geschäftshinderlichen Routinen und Barrieren zu trennen und damit neuen Wissensfeldern, den Raum und die Chance zur Integration zu geben. (...) Wissen sollte regelmässig auf Relevanz und Aktualität überprüft werden.

(Lucko&Trauner, 2005, S. 54)

Bildungsstandards nur bedingt helfen, curriculare Fragen zu lösen. Fehlende gemeinsame Visionen der Bildungsverantwortlichen, zusammen mit der ständig anschwellenden Informationsflut, überfordern nicht nur Bildungsexperten.

Das durchschnittliche Lesequantum für eine Führungskraft in Wirtschaft oder Verwaltung liegt heute bei einer Million Worte pro Woche. (Müller, 1999, S. 20)

«Der Mensch erweist sich im Wesentlichen als Flaschenhals der Wissensgesellschaft». (Bolz, 1998, S. 40). Er müsste unendlich viel Zeit dafür haben, eine unendliche Verarbeitungskapazität und eine unendliche Aufmerksamkeitskraft. Dies alles ist nicht gegeben. Die Informations- und Kommunikationstechnologie eröffnet eine Fülle von Möglichkeiten und Optionen, die in keinem Verhältnis mehr zu den konkreten Möglichkeiten des Individuums stehen. (...) Mit tools und Techniken ist das Problem allein nicht zu lösen; denn hier sind Fragen des Sinns und des Werts zu stellen.

(Wiater, 2007, S. 40/41)

Überzogene stoffliche Ansprüche, wie sie in vielen Lehrmitteln manifest werden, haben einen weiteren Nachteil – sie verleiden den Schülern das Lernen, die Lernbereitschaft nimmt rapide ab. Dabei ist die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen eine zentrale Voraussetzung, um in einer Wissensgesellschaft zu bestehen.

Der Mensch muss die Bereitschaft und Fähigkeit haben oder erlernen, dauerhaft zu lernen, bereits Gelerntes wieder zu ändern oder als nicht mehr relevant abzulegen [zu vergessen]. (Wiater, 2007, S. 32)

Diese Bereitschaft zu lernen, ist im Menschen angelegt.

...die lapidare Feststellung, dass für den Menschen Lernen unvermeidlich ist, da er als lernendes Wesen in die Welt kam und mit einem <Automatismus des Nicht-nicht-lernen-Könnens> ausgestattet wurde, so dass nicht Lernen, sondern Nichtlernen (...) das erklärungsbedürftige Phänomen' ist.

(Habermas, 1973, S. 28)

Die Aufgabe der Schule müsste es sein, diese Neugier und Lernbereitschaft zu erhalten und nicht den Schülerinnen und Schülern das Lernen zu verleiden und ihnen damit das Nichtlernenwollen beizubringen.

Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat schon einmal geschwänzt. Und jeder Zwanzigste gilt als massiver Schwänzer – was bedeutet, dass er in den letzten sechs Monaten mehr als fünf halbe Tage der Schule ferngeblieben ist. Dies ergab eine repräsentative Umfrage unter rund 4000 Schülern im Alter von 12 bis 17 Jahren. Durchgeführt hat die Studie ein Team um die Freiburger Universitätsprofessorin Margrit Stamm im Auftrag des Nationalfonds. (...) Als häufigstes Motiv für ihr Schwänzen nennen sie «null Bock auf Schule», «ausschlafen wollen» und «langweiliger Unterricht», was auf Schulverdruss hindeutet. (Städler, Tages-Anzeiger, 10. Oktober 2007, S.3)

Ein Zuviel zum Lernen macht – wie bei der Nahrungsaufnahme – krank, desorientiert. Trotzdem geben wir uns immer wieder der Hoffnung hin, dass mit den richtigen Techniken und Lernstrategien schrankenloser Informationskonsum möglich ist. Die Überfrachtung der Stoffpläne und Schulbücher weist in diese Richtung. Die Illusion, mit didaktischen Kunstgriffen den Schüler/innen das Wissen schon noch beibringen zu können, geistert noch allzu oft in den Köpfen der Bildungsverantwortlichen.

Das Konzept nach immer mehr in der Volksschule ist in verschiedenen Hinsichten falsch und orientiert sich an einem Bild der Vergangenheit, in der:

- Bildung und Wissen ein Mangel war
- Wissen eine sehr grosse Halbwertszeit hatte
- Bildung und Wissen vor allem in der Schule und in der Berufslehre vermittelt wurden
- das erworbene Wissen das ganze Leben gelten musste.

Heute haben wir aber:

- einen Informationsüberschuss
- eine Halbwertszeit des Wissens, die immer kürzer wird
- Lebenslanges Lernen
- Multiple Lernorte
- und einen Beruf, den viele später nie oder nur für eine beschränkte Zeit ausüben.

Statt diese Veränderungen nur negativ zu sehen, kann die Volksschule sie auch als Chance begreifen. Die Erkenntnis, nicht alles Wissen in neun

Jahren Volksschule vermitteln zu müssen, sollte uns im Umgang mit der Informationsflut gelassener machen.

Manchmal ist es dabei hilfreich, bei Inhaltsdiskussionen einen ökonomischen Blickwinkel einzunehmen (aber nicht nur!).

- Wozu lerne ich was?
- Was kann ich damit anfangen?
- Wie gross ist mein Lernaufwand?
- Rechtfertigt der Preis die Anstrengung?

In einer Wissensgesellschaft werden zum Teil andere Werte gepflegt und verlangt als in der Vergangenheit. In der nachfolgenden Tabelle wurde versucht, den Wertewandel in einigen Bereichen darzustellen.

Tab. 2: Wertewandel im Vergleich. In der Praxis findet sich oft ein Nebeneinander von alten und neuen Vorstellungen.

früher	heute
Humanistische Bildung	Employability
Lebensstelle	Mobilität
Diamantene Hochzeit	Lebensabschnittspartner/in
Pünktlichkeit	Schnelligkeit
Zuverlässigkeit	Kreativität
Loyalität	Eigenverantwortung
Gehorsamkeit	Selbststeuerung
Routine	Flexibilität
Eines nach dem andern	Multitasking
Idealismus	Profitmaximierung
Solidarität	Eigennutz
Homogenität	Heterogenität
Defizitorientierung	Ressourcenorientierung

Die heutige Welt ist anspruchsvoller geworden. Neben traditionellen Tugenden sind neue hinzugekommen wie Flexibilität, Kreativität, Eigenverantwortung und lebenslange Lernbereitschaft.

Zusammenfassung

Wir leben in einem Zeitalter, in dem nicht mehr die Wissensproduktion und -verteilung die Herausforderungen sind, sondern das Auswählen und Verarbeiten. Unter dem Begriff des Wissensmanagements versteht man das geschickte Auswählen, Organisieren so wie den bewussten Umgang mit dieser Ressource zur Realisierung von Wettbewerbsvorteilen. Das Lernen von reinem Faktenwissen wird zu Gunsten des Erwerbs von Ordnungssystemen reduziert. Die Volksschule hat diesen Paradigmenwechsel kaum erkannt, geschweige denn vollzogen. Statt auszuwählen, werden an die Schule laufend neue Ansprüche gestellt. Dies führt bei vielen Schülerinnen und Schülern zu einer abwehrenden Haltung gegenüber dem Lernen, was bedenklich stimmt im Hinblick auf das von der Gesellschaft geforderte lebenslange Lernen.

1.10 Wissensmanagement und Medienbildung

Habe Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen.

Immanuel Kant

Unter der Dynamik der enormen Wissenszunahme wird die Kompetenz der «gezielten Informationsselektion» als eine besonders wichtige hervorgehoben (Kuwan&Waschbüsch, 1998, S. 14). Um diese Aufgabe erfolgreich zu meistern, muss man unter anderem abschätzen können, ob Informationsquellen vertrauenswürdig sind, wie Informationen entstehen und verbreitet werden. Kurz, man muss verstehen, wie Medien funktionieren. Um der Bedeutung dieser Erkenntnis Nachdruck zu verleihen, wird in diesem Kapitel fragmentarisch aufgezeigt, wie Medien funktionieren, und der Frage nachgegangen werden, ob sich die Schule diesem Thema annehmen soll.

Am Beispiel des Sozialmissbrauchs können einige Medienmechanismen deutlich aufgezeigt werden. Bekannt ist folgende Geschichte aus Gaunerkomödien. Ein Dieb stiehlt eine Handtasche, wird ertappt und schreit lauthals – haltet den Dieb - und zeigt dabei auf einen unbescholtenen Passanten. Die verdatterte und verwirrte Bestohlene und der vermeintliche Dieb werden festgehalten, während sich der eigentliche Bandit still und leise davon macht. Dieser Trick ist auch in der Politik und der Wirtschaft nicht unbekannt. Während bestimmte Kreise in der Schweiz lauthals Sozialmissbrauch schreien, erschweren sie gleichzeitig erfolgreich die Strafverfolgung von Steuerbetrügnern.

Die Diskussion um Missbräuche im Sozialwesen wird immer hitziger geführt und nimmt einen immer breiteren Raum in den Medien ein. Das SVP-Politmarketing der letzten 15 Jahre zahlt sich aus.

(Tages-Anzeiger, 25. Juni 2007, S. 3)

In der Budgetdebatte im Dezember 2003 wurden vom Kantonsrat – entgegen dem Antrag der SVP – 30 neue Stellen für Steuersekretäre geschaffen. Dies führte zu Mehrausgaben von 2,8 Mio. Franken, welche jedoch – gemäss Berechnungen des kantonalen Steueramtes – zusätzliche Steuereinnahmen von 67 Mio. Franken generierten. Bekanntlich wurde in der Debatte zum kantonalen Budget 2006 am 13. Dezember 2005 von bürgerlicher Seite mit Stichentscheid des Ratspräsidenten ein Antrag der FDP gutgeheissen, mit welchem die vor gut zwei Jahren neu bewilligten Stellen wieder gestrichen wurden.

(Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich vom 5. Juli 2006)

Das ständige Echo in den Medien zum Sozialmissbrauch lenkt gekonnt vom Steuerbetrug ab. Je lauter einer schreit und je geschickter er es macht und lobbyiert, desto ungestrafter kann er seine Ziele verfolgen. Diese Zeilen wurden im Jahre 2007 geschrieben. Mittlerweile hat mit der Steueraffäre zwischen Deutschland und Lichtenstein im Februar 2008, wo es um Steuerhinterziehungen in der Höhe von hunderten von Millionen Euro geht, sowie den Umständen um die Weitergabe von Daten amerikanischer Kunden der UBS an die USA das Thema auch bei uns erneut an Brisanz gewonnen.

Eine weitere bewährte Strategie ist das Überfluten der Bürger mit Informationen. Das heutige Lebenstempo, die Hektik im Alltag, gepaart mit der Informationsflut, tragen dazu bei, dass man keine Zeit mehr findet, über das Gelesene nachzudenken. Dadurch werden bestehende Machtverhältnisse gestützt. Das Perfide an diesem Mechanismus ist, dass auch engagierte Bürgerinnen und Bürger noch das Gefühl haben, gut informiert zu sein.

Um sich in einer Wissensgesellschaft zurecht zu finden, sind Erkenntnisse und Fähigkeiten im Bereich des Wissensmanagements unabdingbar. Für die meisten Erwachsenen sind neben dem Wissen, das sie im Beruf erwerben, die Medien – Fernseher, Radio, Internet und Zeitungen – die wichtigsten Informationsquellen. Das dabei erworbene Allgemeinwissen

ist aus Sicht von Lernexperten zentral für die Aneignung und Verarbeitung von Spezialwissen.

Gleichzeitig sahen überraschenderweise die Experten hohe Anforderungen der zukünftigen Gesellschaft an das Allgemeinwissen der Gesellschaftsmitglieder. Das Allgemeinwissen hat dabei die Funktionen, die Aneignung von Spezialwissen zu ermöglichen, die Verständigung zwischen den verschiedenen Experten sicher zu stellen und Orientierungshilfe in der Informationsflut zu leisten.

(Wiater, 2007, S. 18)

Noch scheinen solche Erkenntnisse kaum zu Konsequenzen in der Volksschule zu führen. Noch freuen sich viele Lehrpersonen, dass ihre Schülerinnen und Schüler die überall aufliegenden Gratisanzeiger lesen. «Wenigstens lesen sie etwas» ist ein oft gehörter Ausspruch. Doch solche «Informationsangebote» sind aus der Bildungsperspektive mit einer gewissen Vorsicht zu geniessen.

Wie in vielen anderen Bereichen wird eine Idee kopiert, die ihren Anfang in den Vereinigten Staaten nahm. Den Stil der Gratiszeitungen kann man mit der US-Amerikanischen Zeitung *USA Today* vergleichen.

Das «USA Today» Syndrom ist durch eine Vorliebe für kurze Artikel mit wenig Analyse und einer starken Informationsvereinfachung gekennzeichnet. Hinzu kommt die Überbewertung des Alltags und von Farbe, Tabellen und Diagrammen. Dieser Ansatz geht davon aus, dass die Aufmerksamkeitsspanne des durchschnittlichen Lesers sehr begrenzt ist und dass deshalb die Form wichtiger als der Inhalt ist.

(Kestic, 1994, S. 102)

Informationen in einer solch starken Verkürzung ist oberflächlich. Durch die Reduktion der Informationen bleibt kein Raum für eine Auseinandersetzung mit Ursachen, Hintergründen oder Zusammenhängen – dafür ist auch keine Zeit.

Ein interessantes Beispiel für die Betonung der Quantität gegenüber der Qualität ist die Zeitung USA TODAY. Dieses Blatt kann man in der gleichen Zeit lesen, die man im Fastfoodrestaurant zur Einnahme einer Mahlzeit benötigt. Die damit einhergehenden mangelhaften Qualitätsansprüche der Zeitungen charakterisiert ein Beobachter so: «Wie Eltern, die

ihre Kinder jeden Tag in einen anderen Fastfoodschuppen führen und die Kühltruhe zu Hause mit Speiseeis voll stopfen, so gibt auch USA TODAY seinen Lesern nur das, was sie haben wollen. Keinen Spinat, kein Müsli, keine Leber.»

(Ritzer, S. 126)

Gleichwohl entsteht bei der Lektüre die Illusion, informiert und «im Bilde» zu sein. Haben Sie sich schon einmal gefragt, wieso diese Zeitungen gratis sind in einer Zeit, wo doch alles in Geld aufgewogen wird? Wir freuen uns, dass die Kinder aber auch wir Erwachsenen mit geistigem Junk Food abgespiesen und dabei noch mit reichlich Werbung versorgt werden. Das ist so absurd, als würde man sich darüber freuen, dass jemand mit Essstörungen dazu überredet werden konnte, jeden Tag Fast Food zu essen. Statt das Denken zu trainieren, werden wir mit damit auf Oberflächlichkeit getrimmt. Wieso wird eigentlich kein gut geschriebenes und seriös recherchiertes Gratisblatt aufgelegt? Das wäre doch eine Chance, die Schule zu unterstützen in ihrem Bemühen, die Schüler zu informieren und ihnen das Lesen schmackhaft zu machen.

Das Phänomen der Oberflächlichkeit und Leichtverdaulichkeit ist übrigens nicht nur auf die Printmedien beschränkt:

Was «USA Today» im Bereich der Printmedien angerichtet hat, hat CNN im Fernsehjournalismus angerichtet. (...) Dieser Journalismus möchte Informationen und Unterhaltung bieten, aber die Betonung liegt sicherlich auf letzterem. Die Nachrichtenindustrie in den Vereinigten Staaten wird wie andere Geschäfte auch betrieben, d. h. es kommt vor allem darauf an, Profit zu machen.

(Kesic, 1994, S. 103)

Nach Noam Chomsky, einem der zehn weltweit am meisten zitierten Intellektuellen, sind Demokratien durch die gegenwärtige Entwicklung im Bereich der Medien höchst gefährdet. Anhand zahlreich gut recherchierter Fälle dokumentiert er in seinem aufrüttelnden Buch *Media Control* (2002) Missstände und gezielte Manipulationen der öffentlichen Meinung. Auf dem Buchumschlag schreibt er provokativ:

...die Bürger demokratischer Gesellschaften sollten Kurse für geistige Selbstverteidigung besuchen, um sich gegen Manipulation und Kontrolle wehren zu können.

Wer soll diese Kurse anbieten? Ist auch die Volksschule gefordert? Wie weit diese Form von Manipulation schon verbreitet ist, konnte im Nachrichtenmagazin «Spiegel» (31/2006, S. 74) nachgelesen werden.

Eine besonders denkwürdige PR-Operation gelang der Agentur Hill & Knowlton im Oktober 1990. Die Firma war von der amerikanischen Regierung beauftragt worden, die öffentliche Meinung für einen Krieg am Golf zu formen. Vor Kongressabgeordneten trat die 15-jährige kuwaitische Krankenschwester Nayirah auf und berichtete unter Tränen, wie irakische Soldaten in kuwaitischen Krankenhäusern Babys aus Brutkästen gerissen und zu Boden geworfen hätten. Mit einem eigenen Kamerteam sorgte Hill & Knowlton dafür, dass der Auftritt fast alle TV-Stationen des Landes erreichte. Der damalige Präsident George Bush[Senior] baute den Auftritt mehrfach in seine Reden ein. Es gab nur ein Problem: Es war alles erlogen. Im Januar 1992 kam heraus, dass Nayirah die Tochter des kuwaitischen Botschafters in den USA war. Eine Hill & Knowlton-Managerin hatte die Heulgeschichte vorher mit ihr einstudiert. «Das wirkliche Schlachtfeld ist die Öffentlichkeit in unserem Land», so Verteidigungsminister Donald Rumsfeld.

Was der Politik recht ist, ist auch der Wirtschaft billig:

Mindestens 40 Prozent der Informationen einer Tageszeitung, schätzen Medienwissenschaftler, stammen bereits von PR-Agenturen oder aus den Marketingzentralen von Unternehmen, Behörden und Verbänden. Oft kommen die «Nachrichten» als vermeintliche Studien daher und werden gar nicht mehr als PR wahrgenommen. «Statt Propaganda aufzudecken, sind Medien der Kanal für Propaganda geworden», sagt John Stauber, Gründer des unabhängigen Nachrichtendienstes PR Watch und Autor mehrerer Bücher über den Einfluss von PR.

(Spiegel, 31/2006, S. 73)

Mit der fatalen Tendenz mit Worten Tatsachen zu verschleiern, Wahrheiten zu verdrehen, viel zu sagen ohne inhaltliche Aussagen zu machen, geht der Moralphilosoph an der Princeton Universität, Harry G. Frankfurt, hart ins Gericht. Er spricht in diesem Zusammenhang von «bullshit», was so viel wie Täuschung, absichtliche Falschdarstellung bedeutet und in die Nähe von Lüge rückt (Frankfurt, 2005). Seine Sorge gilt der Beobachtung, dass Politiker aber auch Medien mehr und mehr diese Tendenz zeigen, *bullshit* zu produzieren. Die Hoffnung, mit alternativen Informati-

onskanälen, z. B. Blogs auf dem Internet, die Medien auszutricksen, muss schon wieder relativiert werden.

Vor kurzem gelang es seiner Agentur [Edelman – grösste unabhängige PR-Agentur der Welt] sogar, auf die Internet-Seiten bekannter Web-Autoren zu schleichen. Die gut vernetzte Szene, so genannte Blogger, gilt als relativ autonom und schwer zu unterlaufen. Edelman nahm einige der Schreiber unter Vertrag. Einer von denen drehte seinen alten Kollegen dann exklusive Jubelmeldungen über den Einzelhandelsriesen Wal-Mart an, einen Edelman-Kunden. Es dauerte nur eine Stunde, bis sich die positiven «News» verbreitet hatten.

(Spiegel, 31/2006, S. 73)

Neben der gezielten Informationsmanipulation gibt es zunehmend aber auch immer mehr Rahmenbedingungen, die die Qualität der journalistischen Arbeit negativ beeinflussen. Die Tendenz, immer schneller, immer einfacher und vor allem bildgerechter zu informieren, verunmöglicht zusehends vertiefte Auseinandersetzungen mit einem Inhalt. Es wird vermehrt das publiziert, was leichte Kost ist, was Leute gerne lesen, um sich zu unterhalten, und unbequeme Wahrheiten, schwierig zu verstehende Themen, werden ausgeblendet. Das Belanglose dominiert im harmlosesten Fall die Schlagzeilen - Paris Hilton und ihre Ausschweifungen auf Parties ist ein Beispiel in diesem Sinne.

Heute haben wir die komplizierte Situation, dass Medien und Ereignisse sich gegenseitig beeinflussen, wobei nicht immer klar ist, ob zuerst das Huhn oder das Ei da war:

Auch in der heutigen Zeit suchen entweder die Regierungen die Unterstützung der öffentlichen Meinung durch eine bewusste Beeinflussung ihrer Medien, oder die Medien versuchen durch ihre selektiven Informationen ihre Regierungen zu Entscheidungen zu beeinflussen, die der öffentlichen Meinung entsprechen.

(Fleiner, 1994, S. 57)

Der Einfluss der Medien wird generell unterschätzt, deren Funktionsmechanismen zu wenig verstanden. Die Medienvielfalt und die Fülle an Informationen suggerieren eine Objektivität und Wahlfreiheit, die es so nicht gibt.

Die Rolle der Medien in der gegenwärtigen Politik zwingt uns zu der Frage, in was für einer Welt und in was für einer Gesellschaft wir leben wollen, und vor allem, in welchem Sinn diese Gesellschaft demokratisch verfasst sein soll.

(Chomsky, 2002, S. 28)

Zusammenfassung

In einer Wissensgesellschaft hat das Wissensmanagement eine zentrale Bedeutung. Zum Wissensmanagement gehört auch wesentlich das Verstehen von Medienmechanismen, das Verstehen von Produktionsbedingungen von Informationen und nicht zuletzt die bewusste Selektion von Informationen unter Einbezug der obigen Erkenntnisse. In unserer Demokratie werden diese Kompetenzen immer dringlicher, in dem Masse wie die Logik des neoliberalen Marktes Medienunternehmen dazu bringt, die Orientierung am Profit über eine seriöse Berichterstattung zu stellen. Darf bei diesen zentralen Fragen die Volksschule abseits stehen? Die Entscheidung, ob Medienmechanismen in der Schule thematisiert werden sollten, ist ein typisches *Werteproblem*.

13 Ethik

*Der Mensch ist Mittelpunkt.
Der Mensch ist Mittel - Punkt.*

Oswald Neuberger

Eine der grossen, zentralen Fragen, der sich jede Gesellschaft stellen muss, ist die nach dem Sinn und der Form des Zusammenlebens (siehe Chomsky oben). Wie wollen wir unser Zusammenleben organisieren? Wie ist das Verhältnis von Eigenverantwortung und Verantwortung für die Gemeinschaft? Was sind die Fundamente unseres Staates? Antworten auf solche Fragen sind Teil unserer Kultur, also historisch gewachsen und werden darum seltener hinterfragt. Kommt es aber zu fundamentalen technologischen, politischen und/oder wirtschaftlichen Veränderungen wie im letzten Jahrzehnt, so müssen in einer breiten Öffentlichkeit diese scheinbar klaren und beantworteten Fragen wieder bewusst gemacht und erneut diskutiert werden.

Die Auseinandersetzung mit Wertefragen ist oft unangenehm - sie zwingt uns, Bekanntes in Frage zu stellen, Stellung zu beziehen. Unser Verhal-

ten wird verstärkt wieder an unseren Worten gemessen. Man wird dadurch angreifbar, verletzlich. Man weicht Wertefragen darum gerne aus. Sich für etwas zu entscheiden beinhaltet immer auch, sich gegen etwas zu entscheiden, auf etwas zu verzichten – etwas, das uns allen schwer fällt. Umweltschutz ist ja gut, aber bitte nicht auf Kosten meiner Mobilität. Das Anprangern von exorbitanten Managerlöhnen ist okay, aber bitte nicht mein Gehalt und meinen Lebensstil mit einem Wanderarbeiter in China vergleichen, obwohl die Unterschiede ähnlich riesig sind. Die Gestaltung der Beziehungen der Menschen untereinander begleitet die Menschheit seit Anbeginn und muss immer wieder neu im Kontext von gesellschaftlichen Realitäten ausgehandelt werden.

Für Sokrates gab es drei eng miteinander verbundene Bereiche im Menschen, die nicht wissenschaftlich untersucht werden können – die Beziehung des Menschen zu sich selbst, zu dem Menschen, den er liebt – einem anderen Menschen, den er als Ebenbürtigen anerkennt – und die Beziehung zur Menschheit als solcher, die die schwierigste von allen ist. (...) Es ist die Aufgabe der Philosophie, den Menschen aus einem blossen Verstandeswesen in eine verantwortliche Person zu verwandeln, die alle dazugehörigen moralischen oder ethischen Eigenschaften hat. Sokrates dachte, wie Sie wissen, er könne es sich nicht leisten, sich für die Natur und die Naturwissenschaften zu interessieren, aus dem einfachen Grunde, weil solche Kenntnisse uns nie etwas zur Beantwortung der Frage lehren könnten: Was soll ich tun? (...) Die Frage: Was soll ich tun? stellt nur ein Wesen, das einen Begriff von Freiheit hat.

(Blücher, 1998, S. 149/ 150/ 151)

Der Umgang mit solchen und ähnlichen Fragen erschliesst sich einem Menschen nicht auf dieselbe Art und Weise, wie er gehen lernt. Die Notwendigkeit, sich mit solchen Fragen auseinander zu setzen, muss geschult werden. Für Sokrates geschieht das in der Philosophie und Voraussetzung dazu ist die Freiheit.

Sollen in der Volksschule philosophische Fragen behandelt werden?

Wo und wie wird Ethik gelebt und nicht nur eingefordert?

Wie ist es um die Freiheit unserer Schüler und Schülerinnen bestellt?

An diesen Fragestellungen wird klar, dass es uns als Gesellschaft nicht egal sein kann, wie die Volksschule organisiert ist, welche Werte dort gepflegt werden.

Die Schule nur noch unter dem Aspekt der Effizienz und als Vermittlerin von Kulturtechniken zu sehen, ist verhängnisvoll. Wir brauchen eine menschliche Schule, die nicht Versager produziert mit gestörtem Selbstbewusstsein, welches kompensiert werden muss mit Konsum oder Gewalt. Wir brauchen junge Menschen, die eine Zukunftsperspektive für sich sehen – in der Arbeitswelt in der Gemeinschaft und als Individuum. Diese Sicherheit gibt ihnen Freiheit. Eine Sicherheit, die die Schule so nicht alleine bieten kann, um welche die Politik, die Wirtschaft und die Gesellschaft als Ganzes besorgt sein müssen. Die Schule muss den Lernenden als Menschen respektieren und ihn in seiner Gesamtheit annehmen und nicht, wie in der Wirtschaft üblich, auf einen ökonomischen Wert reduzieren.

Übergeordnetes Ziel der Erziehung und des Unterrichts ist der aufrechte Gang des Schülers.

(Meyer, 1987, S. 97)

Die Metapher des aufrechten Ganges als Symbol für einen eigenständig denkenden, verantwortungsvoll handelnden Menschen steht in der Tradition der Aufklärung und des Humanismus. Heute laufen wir Gefahr, dieses übergeordnete Lernziel aus den Augen zu verlieren.

Ob man die Schule als Ort betrachtet, wo Kinder den aufrechten Gang lernen sollen, kann sie selber nicht entscheiden. Diese Entscheidung gehört in den Bereich der Bildungspolitik, ist eine gesamtgesellschaftliche Entscheidung. Wo werden aber solche Fragen thematisiert und erörtert? Nur zu oft wird der Lehrerschaft die entsprechende Verantwortung aufgebürdet. Dabei wollen die Politikerinnen und Politiker nicht wahrhaben, dass mit dem Setzen von Rahmenbedingungen wie Klassengrösse, dem Verhindern von Tagesschulen, dem Abschaffen von Religionsunterricht, dem Ausrichten von kleinen Kinderzulagen, dem fehlenden Willen, genügend Krippenplätze bereit zu stellen, das Zusammenleben in der Schule entscheidend beeinflusst wird.

Das Fehlen einer breiten ethischen Diskussion auf einem Niveau, das auch den Durchschnittsbürger einbezieht, ist ein generelles Manko in unserer Gesellschaft. Über die Konsequenzen seines Verhaltens Rechenschaft abzulegen und nicht einfach alles den Umständen anzulasten, ist nicht populär. Mit der Zunahme von Möglichkeiten, die uns die Wis-

senschaft, Technik und Wirtschaft bietet, werden ethische Fragen aber nicht kleiner, sondern grösser und dringlicher.

Das Tempo, in dem die Industrieländer neue Technologien einführen, lässt wenig Zeit zu kritischen Fragen nach den Folgen. Aber wir wissen, dass eine Kultur für neue Technologien immer einen Preis zahlt.

(Dalin, 1997, S. 87)

In der Realität kann das dann dazu führen, dass neue Technologien in der breiten Bevölkerung schon gar nicht mehr kritisch hinterfragt werden, wie am Beispiel der Nanotechnologien gezeigt werden kann:

Was die Bevölkerung von der Nanotechnologie hält, überrascht Soziologen und Psychologen. (...) Neue Technologien stossen bei der breiten Bevölkerung oft auf Ablehnung. Viele Laien schätzen die Risiken höher ein als die Fachleute. Das trifft beispielsweise auf die Kernenergie und die Gentechnik zu und führte zu heftigen Kontroversen. Anders bei der Nanotechnologie. Sie ist eine der ersten Techniken, bei der die Experten besorgter sind als der Durchschnittsbürger.

(Tages Anzeiger, Barbara Vonarburg, 19.02.2008, S. 38)

In seinem Buch *Die Macht der Gene* referiert der bekannte Genetiker Markus Hengstschläger gegenwärtige und zukünftig zu erwartende Entwicklungen in der Gentechnologie. Wenn man immer besser und genauer Behinderungen bei ungeborenen Kindern voraussagen kann, wird sich vielleicht einmal die Frage stellen, ob Eltern, die trotz des Wissens um Schädigungen ein solches Kind bejahen, für die Kostenfolge im späteren Leben haftbar gemacht werden sollen.

Zurzeit wird intensiv das Erbgut von Ausnahmetalenten untersucht. Bei erfolgreichen Sprintern wurde z. B. eine spezielle Variante des ACTN3-Gens entdeckt. Wissenschaftler können darum voraussagen, dass Sprinter mit dieser Genvariante häufiger unter den Siegern zu finden sind als solche, denen dieses Gen fehlt. Solche und ähnliche Erkenntnisse können weit reichende Folgen haben.

Um das Beispiel noch weiter zu spinnen, könnte man sich vorstellen, dass bei der Stufenzuteilung eines Tages in der Schule solche Tests verlangt würden. Es würden dann vor allem solche Kinder gefördert, die aufgrund des getesteten Erbgutes die grössten Chancen auf Erfolg haben.

Das wäre Bildungsökonomie in Reinform. Solange man dieses Wissen nicht hat, muss man sich nicht entscheiden. Sind die technischen und wissenschaftlichen Möglichkeiten aber gegeben, drängt sich eine Entscheidung auf. Die Beispiele liessen sich beinahe beliebig vermehren, denkt man nur an das momentan intensiv beforschte Gebiet des Klonens von Menschen, wo rechtliche Grundlagen in den meisten Staaten noch fehlen (Kuppuswang et al., 2007). Hans Küng, der streitbare Moralthologe, entwirft auf dem Hintergrund solcher und ähnlicher Probleme eine Theorie des Weltethos.

Mit der reinen Vernunft allein ist die Frage kaum zu entscheiden, ob ich mich hier und heute um das Schicksal zukünftiger Generationen sorgen soll. Oder habe ich nicht schon der Sorgen genug, und kann es mir deshalb nicht egal sein, wie es späteren Generationen ergeht? So können Beliebigkeitspluralisten argumentieren: Was kümmern mich verödete Landschaften – anderswo? Was der Artenschwund – solange mein Garten blüht und mein Hund am Leben bleibt? Was die klimatischen Veränderungen – die doch erst im Jahre 2000 plus x die Ozeane steigen lassen? Und warum sollte dies nicht wirklich ein Standpunkt sein: Hauptsache, ich lebe gut und kann tun, was mir Spass macht? (...) Es ist in der Tat ein zutiefst ethische Grundentscheidung, ob ich mir über das Schicksal nicht nur unserer Kinder, sondern auch der zukünftigen Generationen überhaupt Gedanken mache, geschweige denn dafür arbeite, dass es zukünftigen Generationen besser geht als meiner Generation oder zumindest nicht schlechter. Ethos ist also mehr als Interessenabwägung im konkreten Fall. Ethos zielt auf eine Selbstverpflichtung im Blick auf andere, die sowohl unbedingte als allgemeingültig ist. (Küng, 1998, S. 68)

Unsere Volksschule kann eine wichtige Rolle spielen, bei der Grundsteinlegung eines Weltethos bei unseren Kindern. Voraussetzung ist allerdings, dass die Gesellschaft als Ganzes, also Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft, von der die Schule nur einen kleinen Teil ausmacht, diese Werte pflegen, denn ethische Normen lassen sich nicht verordnen. Sie erlangen ihre Kraft und Glaubwürdigkeit erst im praktischen Handeln. Als Richtschnur für ein Weltethos können dabei die Minimalforderungen dienen, die anlässlich eines Weltkongresses zum Thema Ethik 1993 in Chicago formuliert worden sind und die Horst Petri, Mediziner und Professor für Psychosomatik und Psychotherapie an der Freien Universität Berlin, wie folgt zusammenfasste:

Es gibt ein Prinzip, die Goldene Regel, die seit Jahrtausenden in vielen religiösen und ethischen Traditionen der Menschheit zu finden ist und sich bewährt hat: Was du nicht willst, das man dir tut, das füg auch keinem anderen zu. Oder positiv: Was du willst, dass man dir tut, das tue auch den anderen. Dies sollte die unverrückbare, unbedingte Norm für alle Lebensbereiche sein, für Familie und Gemeinschaften, für Rassen, Nationen und Religionen. Dieser zunächst recht allgemein und etwas banal anmutende Minimalkonsens wurde durch die Positivdeutung der allen Religionen gemeinsamen vier Grundüberzeugungen «nicht töten», «nicht stehlen», «nicht lügen» und «nicht Unzucht treiben» präzisiert und als «Weisungen» verstanden:

1. *Die Verpflichtung auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit in der Ehrfurcht vor dem Leben.*
2. *Die Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung.*
3. *Die Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit.*
4. *Die Verpflichtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung und die Partnerschaft von Mann und Frau.*

(Petri, 2002, S. 209)

Wenn Kinder an sich selber erfahren, dass Rücksicht auf sie genommen wird, dass man sie ernst nimmt, dass man sich um sie kümmert, dass man Zeit für sie und ihre Anliegen hat, dass die Schule ihnen hilft und sie nicht zu Versagern stempelt, dann haben wir eine Chance, in ihnen eine entsprechende Haltung und Einstellung zu wecken. Aus diesem Grunde sind Tagesschulen so wichtig, wo neben dem Lernen von Sachwissen eben auch genügend Zeit für die Persönlichkeitsentwicklung bleibt. Dabei ist entscheidend, dass ethische Fragen nicht nur theoretisch erläutert werden, sondern auch Haltungen gelebt werden müssen.

Wie das Aussehen könnte, macht das renommierte Internat Salem in Deutschland vor. Dort werden alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, zwei bis drei Stunden in der Woche einem aussenstehenden Menschen unentgeltlich zu helfen. Das können Botengänge für kranke Menschen sein, Gartenarbeiten für betagte Mitbürgerinnen oder Mitbürger, Kinderhütendienste in Familien usw. Des weiteren lernen Jugendliche Verantwortung zu übernehmen, indem in einem Patensystem ältere Schüler für jüngere Schüler erste Ansprechpartner sind bei Schwierigkeiten. Der ehemalige Leiter der Privatschule Salem, Bernhard Bueb, beschwört an-

lässlich einer Podiumsveranstaltung im Zentrum Lilienberg am Bodensee vom 5. November 2007 die Rückbesinnung auf Kardinaltugenden wie Glaube, Hoffnung und Liebe. Damit Kinder diese Tugenden leben können, müssen sie sich aus seiner Sicht als wertvoll und wirksam erleben, wobei die Schule in diesem Bemühen durch die Familie und die Gesellschaft unterstützt werden muss.

Unser heutiges Gesellschaftsmodell, das starke Tendenzen zeigt, Gesellschaftsverträge wie die Alters- und Hinterbliebenenversicherung (AHV) und die Invalidenversicherung (IV) in Frage zu stellen, das Individualisierung und Hedonismus fordert und fördert, gefährdet letztendlich sich selbst, wie der Sozialethiker Hans Ruh in einem Interview darlegt.

Das Problem ist, dass viele nur noch auf ihren eigenen Vorteil aus sind, ihren Nutzen maximieren und ihr Engagement minimieren wollen. Naturgemäss geht mit dieser hedonistischen, individualistischen Haltung die Gesellschaft kaputt. (...) Der freie Markt hat blinde Flecken. (...) Grundsätzlich übersieht der Markt die soziale und ökologische Dimension in unserer Welt. Der Markt verbraucht hierbei ethische Werte und nicht zuletzt den Anstand, was man besonders bei der Entwicklung der Managerlöhne gut beobachten kann. Dabei ist offensichtlich, dass sich das Schicksal unserer Marktwirtschaft nicht auf der ökonomischen, sondern auf der ethischen Ebene entschieden wird. Die Zukunft ist ethisch – oder gar nicht.

(Leibundgut, 26. Oktober 2007, S. 18/19)

Die Bedeutung der Ethik kann also nicht hoch genug eingeschätzt werden. Trotzdem schaffte es die Bildungspolitik im Kanton Zürich im Jahre 2003 beinahe, ein Schulfach abzuschaffen, dass sich mit solchen Themen auseinandersetzen sollte.

Als der Bildungsrat im Juli 2003 beschlossen hatte, aus Spargründen das Fach Biblische Geschichte auf der Primarschule aus dem Lehrplan zu kippen, ging ein Schrei der Empörung durch die Landeskirchen. Zusammen mit allen grossen politischen Parteien lancierten sie eine Initiative, welche die Wiedereinführung des Fachs forderte. Im Dezember 2005 beantragte dann der Regierungsrat dem Parlament, die Volksinitiative abzulehnen, und unterbreitete ihm als Gegenvorschlag die Einführung des neuen Fachs Religion und Kultur, das bei allen Fraktionen und auch den Kirchen auf Zustimmung stiess.

(Meier, Tages Anzeiger, 7. März 2007, S. 10)

Noch konsequenter als die Zürcher machen es die Luzerner, die Ob- und Nidwaldner und die Aargauer, die das Fach Religion und Ethik einführten. Unsere Gesellschaft kann es sich nicht mehr leisten, die Schule nur als einen Ort der Stoffvermittlung und des guten Lernens zu sehen. Allerdings gilt auch hier, dass der ethische Diskurs *nicht* an die Volksschule delegiert werden kann. Jede Bürgerin und jeder Bürger muss sich ihm stellen.

Die Wichtigkeit dieser «Pflicht» zur ethischen Fragestellung, zur Konzentration auch auf Werteprobleme formuliert Per Dalin, ein norwegischer Pädagogikprofessor:

Die Zukunft ist, anders gesagt, eine Wahl von Werten. Die Frage vor allen anderen Fragen ist, was wir als Individuen, als Gruppe und als Nation wollen. Natürlich sind durch die komplizierten politischen, wirtschaftlichen und strukturellen Zusammenhänge, die das Fundament unseres Alltags ausmachen, viele Prämissen vorgegeben. Dennoch sind es Werteentscheidungen, mit denen wir darüber befinden, welchen Kurs in die Zukunft wir nehmen. Niemand kann diese mit Gewissheit vorhersagen. Nichtsdestoweniger müssen wir von unserm persönlichen Recht und unserer Pflicht, eine bessere Zukunft zu gestalten, entschieden Gebrauch machen.

(Dalin 1997, S. 56)

Und um zum Schluss nochmals Hans Küng zu bemühen, der deutlich unterscheidet zwischen «Menschen» und «Mitteln»:

Welche ökonomischen und ökologischen Projekte auch immer man plant für eine bessere Zukunft der Menschheit, ethisches Grundprinzip muss sein: Der Mensch – das ist seit Kant eine Formulierung des kategorischen Imperativs – darf nie zum blossen Mittel gemacht werden. Er muss letzter Zweck, muss immer Ziel und Kriterium bleiben. Geld und Kapital sind Mittel, wie Arbeit Mittel ist. Jede Technikfolgenabschätzung hat zu beachten: Auch Wissenschaft, Technik und Industrie sind Mittel. Auch sie sind an sich keineswegs wertfrei, neutral, sondern sollen in jedem Einzelfall danach beurteilt und eingesetzt werden, inwieweit sie dem Menschen (als Individuum und Gattung) zu seiner Entfaltung dienen und einer lebenswerten Umwelt.

(Küng, 1998, S. 71/72)

Zusammenfassung

Die Bedeutung der Ethik für unsere Gesellschaft – so viel ist deutlich – ist eine zentrale. Fragen der Ethik werden zunehmend eine wichtigere Rolle spielen in einer Welt, die Dank intensiver Forschung gewaltige technische Fortschritte macht, ohne aber die alten Probleme wie Welthunger, Ressourcenverschleiss, Klimawandel oder Verteilungsgerechtigkeit damit zu lösen. Tagesschulen bilden einen idealen Rahmen für das Einüben ethischen Verhaltens, weil in diesen Strukturen mehr Zeit verbleibt, Ethisches zu vermitteln und zu praktizieren. Es wird aber die Meinung vertreten, dass die Volksschule als Abbild der Gesellschaft auf Vorbilder aus der Gesellschaft angewiesen ist. Negative gesellschaftliche Entwicklungen führen zum Entstehen entsprechender Parallelen im Schulsystem. Dar- aus der Schule einen Vorwurf zu machen, ist realitätsfremd.

14 Lernen

1.11 Lernen und Evolutionsbiologie

Ich habe einen Kurs im Schnelllesen mitgemacht und bin nun in der Lage, «Krieg und Frieden» in zwanzig Minuten durchzu- lesen. Es handelt von Russland.

Woody Allen

Eine Möglichkeit, sich dem Thema Lernen anzunähern, ist, sich die Bio- logie des Menschen und seine Entstehungsgeschichte in Erinnerung zu rufen. Das entsprechende Fachgebiet dazu ist die Evolutionsbiologie, in der menschliches Verhalten in Bezug auf optimale Überlebensstrategien untersucht und interpretiert wird. Diese Sichtweise geht auf Charles Dar- win zurück, der 1834/35 auf den Galapagosinseln seine bahnbrechenden Erkenntnisse gewonnen hat.

Das heisst, man versucht Verhalten damit zu erklären, inwiefern es unseren frühen Vorfahren zu überleben und sich fortzupflanzen ge- holfen haben könnte. (...) Das heisst, man fragt sich: Wenn zu Be- ginn der Entwicklung des Menschen bei einem Individuum eine Mu- tation zu einem kleineren Unterkiefer, einer grösseren Stirn oder ei- nem besseren Daumen führte, welchen Vorteil könnte ihm das in evolutionärer Hinsicht gebracht haben? Und wie steht es mit be- stimmten Verhaltensformen wie Risikobereitschaft oder Freundlich- keit? (...) Darwinisten, welche die physische Evolution studieren, un- terscheiden zwischen Eigenschaften, die adaptiv sind – also zum Beispiel Blutkörperchen zu haben, die Sauerstoff transportieren

können -, und solchen, die das Nebenprodukt von Anpassungen sind, wie beispielsweise die Röte des Bluts. Dass Blut rot und nicht türkis ist, verbessert die Überlebenschancen nicht; es ist bloss eine Nebenerscheinung der Eigenschaft, die tatsächlich adaptiv ist, nämlich Blut zu haben, das Hämoglobin enthält.

(Marantz, Weltwoche, 24. Mai 2007, S. 64)

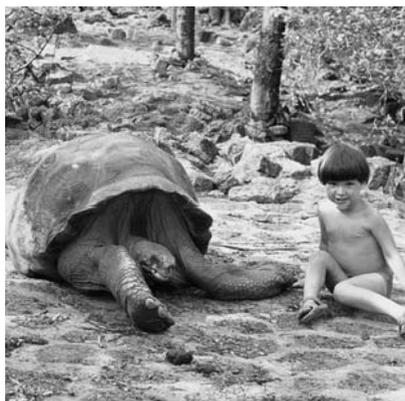


Abb. 11: Die Umwelt beeinflusst unsere Biologie und unser Verhalten. Tiere auf den Galapagosinseln. Die Tiere haben hier keine Angst vor Menschen, da sie den Menschen nie als Feind erlebt haben. (Foto H. Bachmann)

Im Zusammenhang mit der Evolution bilden Umwelteinflüsse den Selektionsfaktor. Bis es aber zu Anpassungen auf biologischer Ebene des Menschen kommt, vergehen meist Jahrtausende. Das bedeutet, dass der menschliche Körper und damit auch das Gehirn aus evolutionsbiologischer Sicht selektioniert worden ist für ein Leben in Kleingruppen als Jäger und Sammler in einer Steppenlandschaft. Die dabei erworbene biologische Ausstattung des Menschen ist für ein ganz anderes Leben, eine ganz andere Umwelt als unsere heutige Welt gedacht. Legasthenie und Dyskalkulie, Rechtschreibe- und Rechnungsschwächen, haben sich bis dato zum Beispiel nie als Selektionsfaktor auf biologischer Ebene durchgesetzt.

Neben der Anpassung auf biologischer Ebene zeichnet den Menschen eine angeborene, enorme Lernfähigkeit aus. Damit stellt die Natur sicher, dass sich der Mensch auch an kurzfristige Veränderungen in der Umwelt erfolgreich anpassen kann. Mit anderen Worten: Der Mensch ist evolutionsbiologisch vor allem deshalb so erfolgreich (mit allen positiven und negativen Folgen), weil er sich so schnell an veränderte Umweltbedingungen anpassen kann. Der Schlüssel dazu ist Eigenschaft der Spezies zum permanenten Lernen.

Mensch kann in diesem Sinne nicht Nichtlernen. Der Mensch lernt pausenlos – nur oft nicht das, was seine Umgebung von ihm erwartet. Und um es wieder einmal in Erinnerung zu rufen: Menschen lernen vor allem am Erfolg respektive Misserfolg. Das gilt für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte gleichermaßen.

Eine Volksschule, die ihre wichtigsten Akteure laufend überfordert, sei es mit überladenen Stoffplänen oder zu vielen Reformen, gefährdet ihren Auftrag und stellt damit ihre Daseinsberechtigung in Frage.

Der Anpassungsprozess über den Mechanismus des Lernens in völlig neuen Situationen ist mit einem relativ grossen Aufwand verbunden im Vergleich zu im Erbgut angelegten Verhaltensdispositionen. Ein Leben vor dem Bildschirm mit virtuellen statt realen Bezügen, sitzend, mit zunehmender Reduzierung auf kognitive Aktivitäten ist ein Umfeld, für das unsere biologische Ausstattung nur ungenügend selektioniert wurde. Gleichzeitig nimmt der Lernbedarf mit jeder technischen Neuerung zu, je weiter wir uns von unserer angestammten Umgebung entfernen. Es tut sich also eine Schere auf zwischen dem Lernbedarf und der biologischen Ausstattung des Menschen.

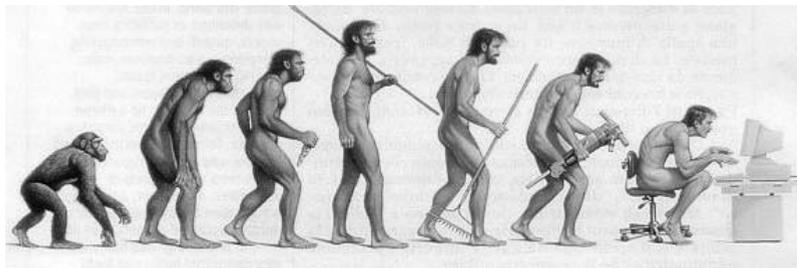


Abb. 12: Karikatur zur menschlichen Entwicklung vom Affen zum Computerbenutzer. (<http://www.naute.com/images/evolutionofman.jpg>) [Zugriff 10.12.2007]

Im Wissensmanagement unterscheidet man manchmal etwas salopp formuliert zwischen Wissen als «dem Gekochten» im Vergleich zur Information als dem «Rohen». Wissen zeichnet sich also aus durch Verarbeitung, hat etwas mit Erfahrung und gedanklicher Integration zu tun. Im Zusammenhang mit der rasanten Zunahme von Informationen drängt sich die Frage auf, inwieweit wir noch in der Lage sind, aus Informationen bedeutungsvolles und handlungsrelevantes Wissen zu generieren.

Bedeutung wird aus dem impliziten Grund von Wissen gewonnen, den Menschen in ihrer Phylo- und Ontogenese gebildet haben. Im Gehirn sind Millionen Jahre Menschheitsgeschichte auf eine ganz bestimmte pfadabhängige Weise gespeichert, während der bewusste Teil von Erfahrungen und das aus zweiter Hand übernommene Wissen Dritter nur die Spitze des Eisbergs ausmachen. Phylo- und Ontogenese scheinen Prozesse zu sein, die eine eigene Zeitlichkeit aufweisen und nicht beliebig beschleunigt werden können.

(Schneider, 2006, S. 65)

Die Eigenzeitlichkeit des Menschen mit seiner begrenzten Fähigkeit, Informationen zu verarbeiten und Neues zu lernen, kontrastiert mit der beschleunigten Produktion von Informationen und beschert uns ganz neue Herausforderungen:

Einem beschleunigten Wachstum des Wissbaren steht eine auf Eigenzeitlichkeit beruhende und prinzipiell begrenzte menschliche Verarbeitungsfähigkeit gegenüber, die den individuell aneigenbaren Teil dieses Wissens auf Bruchteile begrenzt. Der durch Erfahrung geprägte implizite Grund kann

nicht im selben Tempo mitwachsen und unterscheidet sich immer deutlicher zwischen den Generationen, deren Kindheit jeweils unterschiedliche technische und soziale Erfahrungswelten bot. (...) Aus dem asymmetrischen Wachstum von Wissbarem und Gewusstem ergeben sich zwei grosse Fragekomplexe. Zum einen: Was können wir tun, um das Missverhältnis zwischen rasch wachsendem Wissbarem und individuell Gewusstem psychologisch, technisch und neurologisch zu mildern? (...) Ein zweiter Fragenkomplex erwächst aus der Werteproblematik.

(Schneider, 2006, S. 66)

Technokratische Lösungsansätze versuchen die biologischen Grenzen des Menschen zu überwinden, indem mit Hilfe der Genforschung, Informations- und Nanotechnologie die Evolution beschleunigt werden soll. Trotz aller Forschungsbemühungen muss sich die Volksschule voraussichtlich noch eine ganze Weile mit der biologisch bedingten Begrenztheit der menschlichen Wahrnehmung und Informationsverarbeitung abfinden. Wo wir in der Schule an biologische Grenzen der Schüler und Schülehrinnen stossen, legt der Kinderarzt Urs Hunziker in seinem Beitrag in diesem Buch dar (vgl. Teil III, S. 279). Im Gegensatz zu technokratischen Lösungen stehen humanistische Ansätze, die für eine Eigenbeschränkung und die Akzeptanz der natürlichen Grenzen plädieren. Abhängig vom Weltbild wird die eine oder andere Option favorisiert.

Ethische Fragen im Zusammenhang mit beschleunigtem Wandel auf Basis von gen-, nano- und informationstechnischen Eingriffen in die Evolution stehen in einer multikulturellen Gesellschaft zur Disposition. Ohne Werte, Präferenzen, Ziele sind ökonomische Entscheidungen nicht vorstellbar: Eine irritierende Fülle in sich schlüssiger, untereinander jedoch nicht vergleichbarer Orientierungen untergräbt die dem Fortschritts- und Machbarkeitsdenken implizite Vorstellung, auch Wertfragen durch Berechnung lösen zu können. Menschen müssen daher echt entscheiden. (...) Wer hier die Entwicklung einer blinden Evolution mit der Menschheit als vorübergehender und vernachlässigbarer Grösse nicht einfach an- und hin-nimmt, erkennt einen Bedarf an Antworten auf [diese Fragen].

(Schneider, 2006, S. 67)

Zusammenfassung

Die Evolutionsbiologie untersucht und interpretiert menschliches Verhalten in Bezug auf optimale Überlebensstrategien. Damit sich auf biologischer Ebene beim Menschen Anpassungen an Umweltveränderungen vollziehen können, braucht es im Normalfall Jahrtausende. Biologisch gesehen ist darum der Mensch schlecht für ein Leben in einer künstlichen Umwelt voller Technik vorbereitet. Den gegenwärtig raschen technologischen Veränderungen steht ein prinzipiell begrenzter Mensch gegenüber. Es tut sich zunehmend eine Schere auf zwischen den Ansprüchen an den Menschen und seinen biologischen Möglichkeiten.

1.12 Lernpsychologie, Hirn- und Unterrichtsforschung

Das Lernen vieler Dinge lehrt nicht Verständnis.

Heraklit

Eine umfangreiche Literatur zeugt vom Interesse an dieser Thematik (vgl. Caspary, 2006; Krapp&Weidmann, 2006; Mandel&Reimann, 2006; Bachmann, 2003; Spitzer, 2002; Mielke, 2001; Biehler&Snowman, 2000; Edelmann, 2000; Bransford et al., 2000). Entsprechend vielfältig sind auch Publikationen zum guten Unterricht (vgl. Helmke, 2004; Meyer, 2004; Shulman, 2004; Moser&Tresch, 2003; Gasser, 2002; Landwehr, 1997). Beim genaueren Studium des Themas Lernen und Lehren wird allerdings eine Redundanz sichtbar und man kann sich der Erkenntnis des Bremer Hirnforschers Gerhard Roth anschliessen, der meint:

Nichts von dem, was die moderne Hirnforschung zeigt, ist einem guten Pädagogen inhaltlich neu. Der Erkenntnisfortschritt besteht vielmehr darin, dass man inzwischen besser zeigen kann, warum das funktioniert, was ein guter Pädagoge tut, und das nicht, was ein schlechter tut.

(Roth in Caspary, 2006, S. 9)

Einen guten Überblick der neusten Forschungsergebnisse zum Thema Lernen und der praktischen Anwendung im Unterricht findet sich in einer Publikation des amerikanischen *National Research Council* (Donovan et al., 2006). Die Autoren fordern darin, dass guter Unterricht

- lernerzentriert zu sein habe
- wissenszentriert sein soll
- durch fortlaufende formative Beurteilungen den individuellen Lernprozess steuern soll
- den Kontext der Lebenswelt berücksichtigen muss.

Voraussetzung für einen solchen Unterricht ist ein Verständnis bei den Lehrpersonen, welche Kompetenzen, welches Wissen ihre Schülerinnen und Schüler in die Schule mitbringen. Damit man wissenszentriert unterrichten kann, ist eine hohe Fachlichkeit erforderlich. Wie wird Wissen in einem bestimmten Fachgebiet organisiert? Wie werden Erkenntnisfortschritte gemacht? Welches sind die zentralen Konzepte und Prozesse? Welche landläufigen Irrtümer und falschen Vorstellungen bringen die Schüler/innen mit, die den Lernprozess behindern?

Es wird vermutet, dass vielen Lehrpersonen diese Fachlichkeit abgeht, einfach weil sie zu viele unterschiedliche Fächer unterrichten müssen (vgl. Baumert&Kunter, 2006). Wer ist schon in der Lage den Lernstand und die Defizite jedes Schülers und jeder Schülerin in einer Schulklasse in den unterschiedlichsten Fachbereichen wie Deutsch, Französisch, Naturkunde oder Englisch zu bestimmen und mit einem entsprechenden Ansatz individuell zu fördern? Mehr und mehr setzt sich in der modernen Lernforschung die Erkenntnis durch, dass Wissen domainspezifisch erworben wird. Das heisst, jedes Fach hat seine eigenen Gesetzmässigkeiten was den Wissenserwerb angeht. Allgemeingültige, bzw. unspezifische Lernstrategien sind nur bedingt anwendbar.

Was bei dieser Ausgangslage immer wieder irritiert, ist die Tatsache, dass entsprechende Erkenntnisse nur beschränkt Eingang in den Unterricht finden. Roth meint dazu:

Obwohl sie [Faktoren guten Lernens] jedem guten Lehrer bekannt sind, ist das Wissen hierüber bisher kaum in fundierte Lehr- und Lernkonzepte eingegangen.

(Caspary, 2006, S. 68)

Was hält die Schule davon ab, die Erkenntnisse aus der Lernforschung umzusetzen? Ist es das fehlende Wissen bei Entscheidungsträgern, deren begrenzte Zeit des Wirkens zwischen zwei Wahlen, Bequemlichkeit, alte Gewohnheiten zu ändern, Angst vor finanziellen Konsequenzen, die Trägheit unseres politischen Systems? Warum halten wir wider besseren

Wissens fest an 45-Minuten-Lektionen, an starren Stundenplänen und Facheinteilungen, an einem demotivierenden Notensystem, überfrachteten Stoffplänen, Jahrgangsklassen?

Einerseits kann uns die Forschung ziemlich genau sagen, wie gute Lernbedingungen aussehen. Andererseits hat sie auch das Phänomen des Schulversagers gut untersucht, zu denen bald 20% unserer Schulabgänger gehören. Übereinstimmend zeigen einschlägige Untersuchungen, dass länger anhaltender schulischer Misserfolg mehr oder weniger schwere Verhaltensstörungen hervorruft:

1. Aggressive Haltung: Hass gegen Lehrer, Schule oder ein bestimmtes Fach. Das kann zu Schuldgefühlen führen, aus denen heraus schliesslich der Misserfolg als gerechte Strafe unbewusst provoziert wird.
2. Resignation als eine Art Schreckstarre. Sie äussert sich im Abbau des Anspruchsniveaus, in Passivität und schliesslich Apathie. Diese Schüler gelten beim Lehrer gern als stumpf und faul.
3. Rückzug in sich selbst, besonders bei sensiblen und ängstlichen Schülern, Flucht in Tagträumereien, die die Misserfolge kompensieren, oder in ausserschulische Interessen (Liebhabereien, Sammel-, Spiel- und Leseleidenschaften). Auch diese Schüler werden gern für faul gehalten.
4. Regression auf infantile Verhaltensweisen, Verspieltheit, nicht altersgemässer Umgang und Zeitvertreib. (Höhn, 1976, S. 18)

Diese Erkenntnisse stehen im krassen Widerspruch zur Forderung unserer Gesellschaft nach selbstsicheren, kreativen, lernfreudigen Jugendlichen, die in einer globalisierten, schnelllebigen, von Instabilitäten gekennzeichneten Welt bestehen können.

Zusammenfassung

Es liegen heute genügend gesicherte Erkenntnisse vor aus der Lernpsychologie, der Neurobiologie und der Unterrichtsforschung, die zeigen, wie eine Schule für gutes Lernen aussehen sollte. Dass unsere Volksschule diesen Ansprüchen nur bedingt genügt, ist weniger ein *Erkenntnis-* als ein *Umsetzungsproblem*.

15 Lehrpersonen

Man soll die Rechnung nicht ohne den Wirt machen.

Volksmund

1.13 Die Situation der Lehrpersonen

Eine Schlüsselstellung in den anstehenden und laufenden Reformvorhaben nehmen die Lehrpersonen ein. Entsprechend sind auch die Erwartungen in den letzten Jahren an sie gestiegen. Hans Aebli, der bekannte Berner Pädagogikprofessor, subsummierte in den 1980iger Jahren die Ansprüche an eine gute Lehrkraft noch unter drei Punkten (Fuchs, 2000, S. 119):

- Die erste Kernkompetenz besteht demnach im Aufbau diagnostischer Fähigkeiten, um den Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schülern einschätzen zu können. Ebenso müssen Lehrpersonen im Rahmen von Klassenunterricht die einzelnen Schülerinnen und Schüler optimal fördern können.
- Das vermögen sie dann zu leisten, wenn sie als zweite wichtige Berufseigenschaft über eine gute Didaktik verfügen, von der Aebli eine quasi-handwerkliche Auffassung hatte. (...)
- Die dritte Fähigkeit ist die des Erziehen-Könnens und -Wollens.

In der neueren Fachliteratur und unter Experten zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist der Anforderungskatalog wesentlich umfangreicher geworden. Lehrkräfte sollten in der Lage sein,

- über die Schule und ihren Bildungsauftrag angemessen und realistisch nachzudenken
- Kinder und ihre Probleme zu verstehen
- Lehrpläne als inhaltliche Orientierung zu benutzen
- ein Methodenrepertoire aufzubauen
- Unterricht zu planen, durchzuführen und auszuwerten
- soziale Prozesse zu beobachten und zu steuern
- Schülerinnen und Schüler beobachten und beurteilen lernen
- Schule als Lebensraum zu gestalten
- mit Eltern zu arbeiten
- die Schule vor Ort zusammen mit den Kolleginnen und Kollegen weiterzuentwickeln

- gleichzeitig förder- und leistungsorientierten Unterricht zu gestalten
- die Unterrichtszeit effizient zu nützen, was ihnen dann gelingt, wenn ihr Unterricht methodisch ausgewogen ist
- das Unterrichtsgeschehen zu überblicken und in diesem Unterrichtsgeschehen wahrzunehmen, wie es der einzelnen Schülerin / dem einzelnen Schüler ergeht
- Fragen des gegenseitigen Zusammenlebens in der Schulgemeinschaft zu thematisieren und sich darüber auszutauschen
- wirksamen Unterricht zu gestalten und ihre Schülerinnen und Schüler im selbst gesteuerten Lernen zu fördern. Lehrkräfte müssen deshalb das Lernen als solches selbst gelernt und das eigenen Lernen verstanden haben
- ein förderliches Lernklima zu gestalten. Kulturtechniken, Schlüsselqualifikationen, Werthaltungen sowie die schulischen Inhalte und Kompetenzen sollten in einer Atmosphäre der Geborgenheit und gegenseitigen Wertschätzung erfahren und gelernt werden können
- mit Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten, Beziehungen einzugehen und an einem Klima des gegenseitigen Vertrauens mitzuarbeiten
- Vorgesetzten mittels Offenheit und Transparenz zu begegnen
- dafür sensibilisiert zu sein, dass jede einzelne Lehrperson an einer ideenreichen Darstellung der Schule in der Öffentlichkeit mitarbeiten soll. (Fuchs, 2000, S. 120/121)

Die Aufzählung erinnert an eine Liste für Weihnachtsgeschenke von Kindern. Unbesehen um die Realisierbarkeit wird aufgezählt, was man gerne haben möchte. Während die Kinder allerdings wissen, dass nur der kleinste Teil der Wünsche wahr wird, und dass einige Geschenke viel zu teuer sind, sind Bildungsverantwortliche von der Hoffnung oder sogar der Gewissheit beseelt, dass alles möglich sei.

Die Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer sind in den letzten Jahren stetig gestiegen, das Aufgabenfeld hat sich schleichend ausgeweitet. (...) Das Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer ist diffus geworden.

(Moser&Tresch, 2003, S. 139)

Ludwig Hasler, macht sich Gedanken über die Folgen dieser Entwicklung auf die Berufsidentität der Lehrkräfte.

Verschwimmt die Berufsidentität der Lehrer? Sind sie gelähmt durch die diffusen Anforderungen in der Schule? Ich kann mir das leicht vorstellen. Denn: Was genau ist heute die Lehrerin? Amme, Hobby-Psychologin, Therapeutin, Benimm-Tante, Kindermädchen, Meditations-Trainerin? Und nebenher Fach- und Sach-Lehrerin? Da kann ich nur sagen: Ein derart schwammiges Berufsbild richtet nichts als Unheil an. Subjektiv ruiniert es das Selbstbewusstsein, objektiv das gesellschaftliche Renommee. Wer irgendwie alles meint leisten zu müssen, macht alles bestenfalls halbhatzig. Kein Mensch kann nach allen Seiten offen sein – und gleichzeitig dicht.

(Hasler, 2005, S. 8)

Kinder sind gewitzt, wenn es um ihre Weihnachtswünsche geht, und sie versuchen die Eltern und Paten mit Wohlverhalten entsprechend einzustimmen. Viele Bildungspolitiker verhalten sich da widersprüchlicher. Sie setzen sich ein für das Kürzen von Lehrerröhnen, sie befürworten das Streichen von Teuerungsausgleichen und unterstellen der Lehrerschaft nicht selten Unwilligkeit und Faulheit.

Zehn Prozent der Lehrer seien faule Eier, diagnostizierte Hans Wehrli einst. Der heutige Zürcher Schulvorstand kommt zu einem anderen Befund: «Die Lehrer sind zum Teil träge.» «In vier Jahren wird die Volksschule nicht mehr dieselbe sein», sagte der neue Schulvorsteher Gerold Lauber (CVP) gestern vor den Medien und fügte an: «Falls das neue kantonale Volksschulgesetz richtig umgesetzt wird.» Dabei ist er allerdings auf die Lehrerschaft angewiesen und die, so beobachtet er, ist «zum Teil träge» und «wahnsinnig defensiv».

(Hosp, Tages-Anzeiger, 16. August 2006, S. 11)

Wenn in diesem Beitrag schon mehrmals von mangelndem Realitätssinn die Rede war, dann wird unter anderem auf die fehlende Bodenhaftung gezielt, wie sie oben sichtbar wird. Die Ansprüche an die Schule und ihre Protagonisten wachsen und wachsen und verkennen damit die Möglichkeiten und Kapazität des Systems. Bei überzogenen Erwartungen sind Enttäuschungen vorprogrammiert und nicht selten schlagen diese dann in eine pauschale Frustration und Aggression gegen die Lehrerschaft um.

Diese Tendenz ist fatal, wie Doris Ahnen, die Staatsministerin für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz in Deutschland in einem Interview ausführte:

Aus meiner Sicht ist es einer der grössten Fehler dieser Gesellschaft gewesen, unseren Lehrerinnen und Lehrern nicht genügend Respekt und Wertschätzung entgegenzubringen. Wenn man mich nach dem «finnischen Geheimnis» fragt, fällt mir eine Menge ein. Vor allem aber fällt mir dazu ein, dass der Lehrerberuf in der finnischen Gesellschaft eine ausserordentliche hohe Wertschätzung hat und dass die besten Studierenden eines Jahrgangs Lehrkräfte werden und sich in Bildung und Ausbildung der Heranwachsenden engagieren sollen und wollen. Diese «finnische Philosophie» kommt nicht nur den Lehrerinnen und Lehrern entgegen und tut ihnen gut. Sie verdeutlicht auch die gesellschaftliche Verantwortungsbereitschaft für Bildung und Ausbildung, die nicht allein als Aufgabe der Lehrkräfte, sondern aller gesellschaftlichen Kräfte verstanden wird.

(Priebe, 2004, S. 7)

In der Lehrerbildung ist seit längerem klar, dass neben der Grundausbildung, die zum Berufseinstieg befähigt, eine systematische und kontinuierliche Weiterbildung nötig ist.

Eine Lehrkraft ist durch die Lehrerbildung nicht aus-gebildet im Sinne von fertig-gebildet. Das ist sie ihr ganzes Berufsleben nie. Dieses Bewusstsein aufzubauen, gehört zu den Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. (...) Lerntheorien haben in den vergangenen Jahren überzeugend belegt, dass es bis zum Expertenstatus in einem komplexen Gebiet zehn Jahre braucht.

(Fuchs, 2000, S. 126)

Herzog et al. untersuchten den Verbleib von Primarschullehrkräften im Beruf im Kanton Bern. Es zeigte sich, dass heute 60% der ausgebildeten Primarschullehrkräfte nach wenigen Jahren nicht mehr im Schulfeld tätig sind (Herzog et al., 2007, S. 182). So gesehen haben wir zunehmend weniger Experten und Expertinnen an unserer Volksschule, was sich längerfristig auf die Qualität des Unterrichts und damit auf die Bildung unserer Kinder auswirken müsste. Neben dem Qualitätsaspekt ist diese Entwicklung auch ökonomisch für die Volksschule fragwürdig, werden doch

hohe Ausbildungskosten im System kaum amortisiert; wir haben also auch eine schlechte Bildungsrendite.

Ein wichtiges Motiv, in den Lehrberuf einzusteigen, scheint die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu sein, welche vor allem für Frauen attraktiv ist. Neben anderen Gründen führt das zu einem eigentlichen Teilzeitstellenboom mit zunehmender Feminisierung an der Volksschule.

Gemäss Bundesamt für Statistik arbeitet nur noch ein Drittel aller Volksschullehrer Vollzeit. Im Kanton Luzern sind es sogar weniger als ein Viertel. Im Kanton Aargau sind 35 Prozent der Lehrer zu weniger als 50 Prozent angestellt. Besonders auf der Primarschulstufe nimmt die Zahl der Jobsharings nach wie vor zu: Im laufenden Schuljahr arbeitet fast die Hälfte aller Lehrkräfte im Kanton Zürich teilzeitlich an einer doppelt besetzten Lehrstelle. In einem Schulhaus in Uster hat von 20 Lehrkräften eine einzige Lehrerin einen Vollzeitjob.

(Gut&Staat, 2007, S. 31)

Lehrerin ist bald, wie Krankenschwester, ein reiner Frauenberuf. Jedenfalls in der Primarschule. Dort sind heute schweizweit drei Viertel aller Lehrkräfte Frauen. Gar 90 Prozent beträgt im Kanton Zürich der Frauenanteil in der Unterstufe (erste bis dritte Klasse).

(Niederberger, 2007, S. 32)

Es wird vermutet, dass in naher Zukunft die Feminisierung und Fragmentierung im Lehrkörper noch zunehmen wird. Mit dem Wegfall der Sonderklassen und der Einführung der integrierten Schulung, das heisst der Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen in Regelklassen (integrative Förderung), wird es zu einem neuen Schub von Teilzeitarbeitenden kommen. Die Arbeitsbedingungen einer so genannten IF-Lehrperson sind derart, dass vermutlich wenige über längere Zeit in der Lage sein werden, diese Tätigkeit in einer Vollzeitstelle erfolgreich auszuüben. Gilt es doch täglich, sich oft von einer Stunde auf die andere in Kinder mit grossen Schwierigkeiten einzufühlen und auf ihre Probleme einzugehen. Die Vielfalt der Probleme – Sprachprobleme, Rechenprobleme, Verhaltensprobleme, Familienprobleme – in kurzen Sequenzen anzugehen, bedarf schon fast die Qualitäten eines Supermans oder einer Superwoman. Man darf sich schon heute fragen, welche Folgen überforderte IF-Lehrkräfte auf das System haben werden, bis sie sich dann wie-

der vom Schuldienst verabschieden. Ob so die viel beschworene Qualität der Volksschule gefördert oder eher gefährdet wird, wird sich zeigen.

Zusammenfassung

Das Ansehen der Lehrerschaft hat sich in den letzten Jahren in dem Masse verschlechtert, wie die Anforderungen an sie gestiegen sind. Überzogene Erwartungen an das System führen zu Enttäuschungen und schlagen oft in Aggressionen gegenüber den Lehrpersonen um.

Auf der anderen Seite entwickelt sich der Lehrerberuf mehr und mehr zu einer Teilzeitbeschäftigung, die vor allem von Frauen ausgeübt wird. Es wird vermutet, dass in Zukunft diese Tendenz auch mit der Einführung der integrativen Förderung in der Volksschule zunehmen wird mit entsprechend negativen Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts.

1.14 Lehrpersonen als Change Agents

Der Mächtigste ist am ohnmächtigsten allein.

Oliver Hassencamp

Noch 1990 kann in einer Dissertation zu Biographie und Identität des Lehrers im Kanton Zürich gelesen werden:

Der Beruf des Real-/Oberschullehrers wie auch des Sekundarlehrers im Kanton Zürich scheint noch kaum von den Folgen des sozialen Wandels betroffen zu sein. Zumindest fehlen Kennzeichen eines Mobilitätsdruckes für die Berufsträger wie beispielsweise zahlreiche Stellenwechsel, die Notwendigkeit sich weiterzuqualifizieren oder die Erwartung aufzusteigen. Der Beruf bietet stattdessen soziale Sicherheit in einem überschaubaren, nur wenigen Veränderungen ausgesetzten Handlungsfeld.

(Hirsch, 1990, S. 20)

Vergleichen wir diese Analyse aus dem Jahre 1990 mit den zu erwartenden Folgen der heutigen Reformwelle im Bildungsbereich und den gesellschaftlichen Entwicklungen, so wird augenfällig, wie stark der Veränderungsdruck auf die Lehrkräfte zugenommen hat. Die Lehrerschaft befindet sich dabei in einem Spannungsfeld von Bewahren und Reformieren.

Die Schule ist einer Spannung zwischen dem Bewahren und dem Erneuern ausgesetzt. Einerseits verändert sich die ausserschulische Welt, schreibt der Schule neue Aufgaben ins Pflichtenheft und setzt sie dem Erneuerungsdruck aus. Darauf muss auch die Lehrerinnenbildung und Lehrerbildung reagieren. Andererseits gilt: Lehrkräfte nehmen Jahr für Jahr Kinder einer bestimmten biologischen und sozialen Reife in ihre Obhut und versuchen sie zu fördern. Ihr Lernen verläuft zwar individuell, aber nicht beliebig: aufs Darbieten von Neuem, aufs Durcharbeiten, aufs Üben kann beispielsweise kaum ein Lernarrangement verzichten. (...) Die relative Gleichförmigkeit des Lernens sowie die Tatsache, dass es bis heute keine ökonomische Alternative zur Grundgestalt gibt, dass eine erwachsene Lehrperson eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern unterrichtet und dazu einen Raum und bestimmte Zeitgefässe zur Verfügung hat, lässt die Schule bewahrend aussehen.

(Fuchs, 2000, S. 114)

Bis heute werden vor allem Leute vom Lehrberuf angezogen, so zumindest die Hypothese des Autors, die nicht primär an Veränderungen interessiert sind.

Lehrkräfte sind eher konservativ eingestellt.

Eine Forschergruppe der Universität Konstanz vermochte in den 1970er Jahren nachzuweisen, dass angehende Lehrer zu Beginn ihres Studiums von pädagogischen konservativen Erziehungseinstellungen geprägt sind, die im Verlaufe der Ausbildung zugunsten von liberalen Einstellungen abnehmen. Nach kurzer Zeit in der Berufspraxis nehmen die konservativen Einstellungen jedoch wieder zu, so dass in der graphischen Darstellung das Bild einer Wanne entsteht.

(Herzog et al., 2007, S. 52)

Leute mit unternehmerischen Ideen und Managementambitionen, Leute mit dem ausgeprägten Willen, Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten, Leute mit Ehrgeiz, eine Karriereleiter emporzusteigen, suchen sich andere Berufsfelder. Diese Feststellung ist wertfrei gemeint. Sie bedeutet nur, dass man bei Reformprozessen dieser Erkenntnis Rechnung tragen sollte. Lehrkräfte sind nicht die geborenen Veränderer oder «Change Agents», auch wenn die Bildungspolitik von dieser Annahme ausgeht, oder sie einfach nur voraussetzt.

Hans-Günter Rolff ist Pädagogikprofessor am Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Er kommt zum Schluss, dass Veränderungsprozesse in Schulsystemen sehr schwierig zu bewerkstelligen sind, und begründet das mit der Grammatik der Schule. Die Metapher der Grammatik (Tyack&Tobin, 1993) steht dabei für Regeln und Strukturen, die meist unbewusst das Handeln der Lehrkräfte bestimmen, wie die Grammatik ohne bewusste Wahrnehmung und Steuerung beim Sprechen in der Muttersprache die Sprachmuster bestimmt.

Zur Grammatik gehören die regulären und regulativen Strukturen und Regeln, die die Arbeit des Unterrichts strukturieren. Beispiele:

- *Wie Zeit und Raum aufgeteilt werden, also Stundentakt und Jahrgangsklassen*
- *Wie Schüler klassifiziert werden*
- *Wie Weltwissen in Fächer aufgeteilt wird*
- *Wie Lehrpersonen aufgefordert sind, als Einzelpersonen zu arbeiten*
- *Wie Schüler Aufgaben erhalten und geprüft sowie beurteilt werden.*
- *Dies wirkt wie ein «eisernes Gehäuse» für die Unterrichtsgestaltung.*

(Rolff, 20. Februar 2007, PowerPoint-Präsentation an der Pädagogischen Hochschule Zürich)

Rolff geht auch der Frage der Toleranz gegenüber Veränderungsprozessen in der Lehrerschaft nach. Er interpretiert dabei Veränderungsprozesse als emotionale Herausforderungen für die Lehrkräfte. Aufgrund seiner Studien scheinen Lehrkräfte offen für Veränderungen, wenn 90% der Tätigkeitsbereiche stabil sind. Wird diese Komfortzone zunehmend verkleinert, rufen Veränderungen Stress, Widerstand und Blockaden hervor (vgl. Abb. 13). Vergleichen wir seine Forschungsergebnisse mit der Zahl der laufenden Reformvorhaben an der Volksschule so beginnt man zu zweifeln. Wie realistisch sind Reformvorhaben einzuschätzen, die ohne Rücksicht auf Erkenntnisse aus der Forschung einfach aufgrund von politischen Vorgaben in Angriff genommen werden? Dabei wird nicht an der materiellen Umsetzbarkeit der Strukturreformen gezweifelt, sondern vor allem an deren beabsichtigten Wirkung. Wie wirken sich der von Rolff prognostizierte Stress, die Überforderung und die Blockaden bei den Lehrkräften auf die Lernleistungen und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler aus?

Nicht nur Studien aus den USA und Grossbritannien belegen die zweifelhaften Folgen von Schulreformprojekten, die an den Anliegen der Lehrkräfte vorbeigehen, für die Motivation eben dieser Lehrkräfte. In ihrer Untersuchung bei rund 2300 Lehrkräften verschiedener Schultypen im Kanton Zürich stellen auch Forneck und Schriever (2001) eine grosse Belastung der Lehrerschaft durch Reformprojekte fest. Im Spektrum der etwa 30 potenziellen Belastungsfaktoren gehören die Schulreformen zu jener Faktorengruppe, die mit den höchsten negativen Einschätzungen bedacht wurden, und zwar übereinstimmend bei allen Lehrerkategorien. Forneck und Schriever interpretieren dieses Ergebnis zwar nicht als Ausdruck einer prinzipiellen Reformfeindlichkeit der Lehrerschaft, sondern als Zeichen, dass ihnen für die verordneten Reformen zuwenig Zeit zur Verfügung gestellt wird.

(Herzog et al., 2007, S. 358)

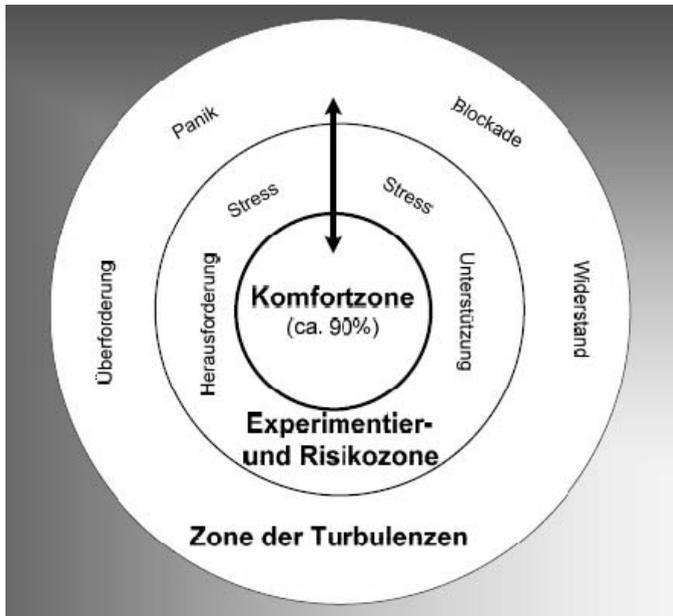


Abb. 13: Veränderungsprozesse als emotionale Herausforderung. Bleibt 90% des Tätigkeitfeldes stabil, sind Lehrkräfte offen für Neuerungen. Verkleinert sich dieser Anteil, so kommt es zunehmend zu Stress und Widerstand (adaptiert nach Hans-Günter Rolff)

Die Zeitdauer für Umsetzungen von Reformvorhaben wird regelmässig unterschätzt. So zeigt eine Studie zur Einführung eines handlungsorientierten Unterrichts (Hamyer et al., 1995, S. 137), dass mit mindestens dreieinhalb Jahren gerechnet werden muss. Man stelle sich vor: Ein Reformvorhaben braucht mindestens dreieinhalb Jahre, bis es greift und im Kanton Zürich sollen in wenigen Jahren bis gegen zehn Reformprojekte realisiert werden und weitere, wie zum Beispiel die Einführung der Grundstufe, sind in Vorbereitung.

Zusammenfassung

Ob Schulreformen erfolgreich verlaufen, hängt zu einem nicht unwesentlichen Teil von der Lehrerschaft ab. Wir haben hier also gemäss unserem Eisbergmodell ein typisches Umsetzungsproblem. Es wird vermutet, dass Lehrpersonen eher konservativ orientiert sind und darum nicht zu den geborenen Veränderern gehören. Bei den anstehenden und laufenden Reformvorhaben scheint man darauf keine Rücksicht nehmen zu wollen, was an der Wirksamkeit der Massnahmen zweifeln lässt. Die Zeitdauer für die Umsetzung einer Bildungsreform wird regelmässig unterschätzt – im Kanton Zürich scheint man da keine Ausnahme zu machen.

1.15 Lehrerbildung

Hire for Attitude, Train for Skill.

Rekrutierungsphilosophie, Southwest Airline

Welche Lehrkräfte brauchen wir? In einem ersten Schritt lohnt es sich, sich unter Lernenden umzuhören. An der Universität Zürich wurde im Jahre 2007 eine Umfrage unter den Studierenden gemacht, welche Dozierenden ihrer Meinung nach die besten sind. Aufgrund dieser Umfrage wurde zum ersten Mal ein Preis für gute Lehre vergeben. Neben der Namensnennung des favorisierten Dozierenden mussten die Studierenden mit eigenen Stichworten kurz ihre Wahl begründen. Dabei wurde als Sieger des Lehrpreises 2007 Lutz Jänke, Professor am Lehrstuhl für Neuropsychologie, gewählt. Als Begründung für seine Wahl wurden hauptsächlich 14 Argumente genannt:

Tab. 3: Begründung der Studierenden für die Wahl des besten Dozierenden in der Lehre an der Universität Zürich 2007 (nach Laura Kopp, Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Prorektorates Lehre an der Universität Zürich)

Begründung	Häufigkeit der Nennungen in Prozenten der Anzahl befragten Studierenden; Mehrfachnennungen waren möglich
Gestaltung der Vorlesung: spannend, packend, fesselnd, mitreissend, lehrreich	49%
Humor, humorvoll, witzig, unterhaltsam	24%
Begeisterungsfähigkeit für Stoff/Fach	16%
Fachliche Kompetenz	14%
Gute Vorlesunterlagen, Präsentationen	13%
Engagiert im Umgang mit den Studierenden, geht auf Studierende ein	11%
Motivierend	8%
Bezug zu praktischen Beispielen, Alltag	7%
Gute verständliche Vermittlung von komplexer Materie	7%
Rhetorik	6%
Aufbau, Struktur, Organisation der Vorlesung	6%
Didaktische Fähigkeiten	5%
Eigene Freude, Begeisterung am Fach spür- und erkennbar	5%
Weckt Interesse	4%
Gute Vorbereitung	2%

Mit Abstand am meisten Nennungen betrafen die Begeisterungsfähigkeit und den Humor, also Persönlichkeitsfaktoren und nicht wie vielleicht erwartet auf dieser Stufe die Fachlichkeit. Volksschüler reagieren mit gröss-

ter Wahrscheinlichkeit nicht anders als Studierende. Die Bedeutung der Persönlichkeit einer Lehrperson betont auch der bekannte amerikanische Lehrerbildner und gegenwärtige Präsident der Carnegie Foundation, Professor Lee Shulman (2005):

And we all know that you could have the most skilled classroom teachers who understand their subject matter deeply. But if they are not a person of character, there's something deeply deficient there.

Collum, ein amerikanischer Unterrichtsspezialist, fasst seine Literaturrecherchen im angelsächsischen Raum zu wissenschaftlichen Untersuchungen zum Thema *Summary of Research on Effective Teaching* in einem Artikel wie folgt zusammen:

Repeatedly, studies point to the single most important characteristic of a good teacher: Enthusiasm!

(Collum, 1999, S. 1)

Wie kann bei der Wahl der Lehrkräfte die Berufseignung rechtzeitig abgeklärt werden? Ein Grundproblem der Volksschule ist die Unmöglichkeit, ungeeignete Lehrpersonen vom Schuldienst zu dispensieren (trotz Mitarbeiterbeurteilung!) oder aus bildungsökonomischer Sicht noch entscheidender, sie vom Berufseinstieg abzuhalten. Im Kanton Zürich können alle Lehrer oder Lehrerin werden, wenn sie einen Maturabschluss vorweisen. Dass es auch anders geht, macht Finnland vor.

In Finnland, das bei allen Pisa-Tests am besten abschneidet, findet die entscheidende Selektion bei der Auswahl der Volksschullehrer statt. (...) Jährlich bewerben sich 1300 junge Menschen für einen Ausbildungsplatz zum Lehrerberuf, aus denen schliesslich nur gerade 150 zum Studium zugelassen werden. Man schaue dabei auch auf Persönlichkeitsmerkmale, auf die Reflexions- oder Handlungsfähigkeit.

(Schneider, 2007, S. 124)

Wie könnte in der Schweiz eine solche Selektion aussehen? Wie findet man heraus, ob jemand als Pilot geeignet ist? Man lässt ihn mit einem erfahrenen Piloten fliegen und bei Nichteignung wird er von der weiteren Ausbildung ausgeschlossen. Wäre nicht ein analoges Vorgehen in der Lehrerbildung möglich? Im angelsächsischen Raum gibt es die Position des *Teaching Aids* auf der Primarstufe. Das sind Laien, die im Klassenzimmer der Lehrperson unterstützend zur Seite stehen. Sie helfen einzel-

nen Kindern bei den Aufgaben, sie begleiten Gruppenarbeiten, die die Lehrkraft vorbereitet hat, gehen mit Kindern zum Schulzahnarzt oder kümmern sich um verhaltensauffällige Schüler, damit der Unterricht nicht gestört wird. Die Idee ist nun, dass angehende Studierende vor dem eigentlichen Ausbildungsbeginn ein solches Orientierungs- und Praktikumsjahr bei einer erfahrenen Lehrperson der Volksschule absolvieren müssten. In diesem Zeitraum wird ersichtlich, ob sich jemand für den Lehrerberuf eignet. Vor allem die entscheidende Frage der Einstellung und der Umgang mit Kindern kann beobachtet werden. Gleichzeitig wird für die Praktikanten selber klar, ob sie diesen Beruf überhaupt ergreifen wollen. Ein Jahr ermöglicht auch Veränderungen und in diesem Sinne ist dieses Ausleseverfahren fairer als ein punktuelles Assessment. Ganz abgesehen davon, ist eine solche Praxiseinführung (vergleichbar mit einer Lehre) auch bildungsökonomisch sinnvoll. Ungeeignete Kandidatinnen und Kandidaten würden vermutlich schon bald das Praktikum abbrechen. Die verbleibenden würden aber das System entlasten, da sie der Lehrkraft Arbeit abnehmen könnten. Die Kosten für den Praktikantenlohn würden wettgemacht durch die Qualitätsverbesserung im Unterricht, da die Lehrkraft nun vermehrt Zeit für das Kerngeschäft hätte. Wenn ein solches assistant teacher Jahr mit begleitetem Mentoring durchgeführt werden würde, erlaubte dies auch dem Mentor regelmässige Reflektion zur eigenen Einstellung und Unterrichtspraxis. Dies wäre im Sinne einer permanenten Weiterbildung mehr als nur sinnvoll. Im fortgeschrittenen Stadium wäre auch denkbar, dass gute *Teaching Aids* Stellvertretungen für kranke oder im Militärdienst weilende Lehrkräfte übernehmen könnten. Längerfristig würde das Schulsystem als Ganzes auch finanziell entlastet. Inkompetente Lehrkräfte kosten die Schule nämlich erhebliche Summen und sie sind auch durch noch so viele Stützangebote kaum in der Lage, ihre Situation zu verändern. Zu diesem Schluss kommt Bridges in einer Metaanalyse zur unfähigen Volksschullehrkraft in den Vereinigten Staaten (Bridges, 1993, *The Incompetent Teacher*).

Ähnliche Überlegungen zur Lehrerselektion macht sich auch die Leiterin der Laborschule in Bielefeld:

Das bedeutet, er[die angehende Lehrkraft] muss erstmal herausfinden, ob der Beruf eines Lehrers ein guter Beruf für ihn ist. Das heisst, ich muss erst in die Praxis, damit ich hinterher weiss, was ich eigentlich brauche, was ich mir aneignen muss, um ein guter Lehrer zu werden. Und meine Vorstellung wäre, das ganze erste Studienjahr dafür vorzusehen als Assistant Teacher in Schule und Praxis eintauchen, begleitet von der Hochschule in Supervisionsgruppen und in Theoriegruppen,

wo ich ein Stück weit von dem theoretisch aufarbeiten kann, was ich praktisch erlebe. Aber der Hauptanteil muss erstmal ganz in der Praxis sein, damit ich hinterher weiss, ob ich diese Kinder eigentlich ertrage und sie spannend genug finde und Lust daran habe, ihren eigenen Denkwegen nachzuspüren und sie moderierend zu begleiten.

(Thurn, 2007, S. 3)

Sind die geeigneten Kandidaten einmal ausgewählt, kann man ihnen in der Ausbildung das nötige Wissen, die nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Ausübung des Lehrberufes vermitteln. Eine positive Lebenshaltung, Veränderungsbereitschaft, Geduld, Belastbarkeit, die Freude am Umgang mit Kindern müssen sie aber mitbringen. Die Erkenntnis, dass Haltungen, weil schwer zu ändern, mitgebracht werden müssen, kommt in der Rekrutierungsphilosophie der höchst erfolgreichen Fluggesellschaft Southwest aus den USA zum Ausdruck. Ihr Motto lautet: Wir stellen sie ein wegen ihrer Einstellung – die nötigen beruflichen Fertigkeiten bringen wir ihnen dann schon bei (vgl. oben). Somit würde das System nur die geeigneten ausbilden, anstatt alle auszubilden und die ungeeigneten danach entweder zusätzlich zu betreuen oder auszusortieren. Wäre das also nicht ein Leitspruch für jede Pädagogische Hochschule? We Select for Attitude and Train for Skills!

Was die eigentliche Lehrerbildung anbelangt, sollte die japanischen Managementphilosophie «kanban⁴» beherzigt werden. Das bedeutet, dass man die Ausbildung flussaufwärts plant, will heissen, von den Bedürfnissen der Kinder und den Anforderungen der Gesellschaft zur Volksschule und von dort zur Lehrerbildung und nicht umgekehrt. Zuerst muss also klar sein, was für eine Schule wir wollen, bevor wir uns Gedanken zum Profil der dazu nötigen Fachpersonen machen. Erst wenn diese Punkte geklärt sind, kann man die entsprechende Ausbildung für die zukünftigen Lehrkräfte planen.

Für die oft beklagte Realitätsferne von Pädagogischen Hochschulen, die von praktizierenden Lehrpersonen geäussert wird, gibt es auch eine naheliegende Lösung: Dozierende von Lehrerbildungsinstitutionen sollten regelmässig, vielleicht alle 2-3 Jahre, selber auf der Volksschulstufe einige Wochen unterrichten müssen. Der Kontakt mit dem Schulalltag an der

⁴ Kanban ist eine in Japan entwickelte Methode der Ablaufsteuerung in einem (Produktions-)System, das sich ausschliesslich am aktuellen Bedarf einer Stelle im gesamten Ablauf orientiert. Dadurch reduzieren sich Überfluss- oder Mangelerscheinungen im gesamten Ablauf.

Basis würde ihnen helfen, Theorie und Praxis besser zusammen zu bringen und könnte wichtige Impulse für die Lehrerbildung geben. Die, während diesen Einsätzen frei gestellten Volksschullehrpersonen, könnten sich ihrerseits in Kursen über neuere Entwicklungen in der Lernforschung und in ihrem Fachbereich auf dem Laufenden halten.

Zusammenfassung

Unfähige Lehrpersonen können Schülerinnen und Schüler nachhaltig belasten. Sie kosten das Bildungssystem grosse Summen und ihre Fehlplatzierung führt auch bei ihnen selbst zu einem grossen Leidensdruck. Mit dem Vorstellen einen neuen Ansatzes zur Selektion von angehenden Lehrpersonen wurde versucht zu zeigen, wie die Qualität der Schule längerfristig, erfolgreich und nachhaltig verbessert werden kann. Was wir brauchen, sind optimistische, veränderungsbereite, begeisterungsfähige Lehrpersonen, die von der Gesellschaft wertgeschätzt werden und die unseren Schülerinnen und Schüler ein Vorbild sein können.

16 Bilanz

Jedes komplexe Problem hat eine einfache Lösung – und die ist falsch.

Umberto Eco

Unsere Volksschule ist ein komplexes System, das den heutigen und zukünftigen Anforderungen unserer Gesellschaft immer weniger zu genügen vermag. Die Hilflosigkeit der Bürgerinnen und Bürger angesichts dramatischer Veränderungen in einer globalisierten Wirtschaft gipfelt oft in pauschalen Verurteilungen der direkt Betroffenen – Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften. Hektisch geplante Schulreformen sollen Abhilfe schaffen. Alleine für sich genommen oft noch sinnvoll und adäquat, sind sie wegen fehlender oder ungenügender Abstimmung untereinander nicht selten widersprüchlich oder zumindest in ihrer Wirksamkeit aufgehoben. Die Grösse und Häufigkeit der Reformen, zusammen mit den zu kurz bemessenen Zeiträumen für die Umsetzung, belastet das System und seine Akteure. Anstelle von Verbesserungen kommt es vor allem zu hohen Entwicklungs-, Implementierungs- und Folgekosten.

Bildungspolitikern und -politiker sind gut beraten, bei Reformvorhaben die Situation der Lehrkräfte in ihrer Planung verstärkt zu berücksichtigen. Ohne die Unterstützung der Lehrerschaft verkommen angestrebte

Veränderungen nur allzu rasch zu reinen Strukturreformen, die viel kosten, ohne dass sich die beabsichtigten Wirkungen einstellen. Vermehrt ist auch die Frage zu beantworten, was in Zeiten des Umbruchs mit Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften passieren soll. Heute besteht die Gefahr, dass eine ganze Generation von Kindern und Lehrpersonen buchstäblich «geopfert» wird. Besonders die Einführung der integrativen Schulung – die starke Reduktion von Sonderschulen und damit verbunden die Einschulung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen in Normalklassen – ist kritisch zu beobachten.

In diesem Buch wird der Versuch unternommen, eine Auslegeordnung zur gegenwärtigen Situation der Volksschule zu präsentieren. Zur Problemanalyse wurden vier Kategorien eingeführt:

- Erkenntnisprobleme
- Umsetzungsprobleme
- Verteilungsprobleme
- Werteprobleme

Die Zuordnung der Probleme zu einer der obigen Kategorien hilft, Lösungen am richtigen Ort zu suchen. Als Beispiel kann der Sprachenstreit um Englisch und Französisch angeführt werden. Die schon seit Jahren andauernden Auseinandersetzungen, ob Kinder Sprachen besser lernen als Erwachsene, und ob es darum sinnvoll sei, möglichst früh mit vielen Sprachen zu beginnen, ist kein Erkenntnisproblem, sondern ein Verteilungs- und Werteproblem. Falls genügend Zeit zum Lernen vorhanden ist, ist unbestritten, dass das Lernen von Sprachen für Kinder einfacher ist, wenn sie jünger sind. Ob es aber Französisch, Englisch oder gar Chinesisch sein sollte, darüber kann die Lernpsychologie und Pädagogik nichts sagen. Dies ist ein Verteilungs- und Werteproblem. Welchen Nutzen bringt das Lernen einer der Sprachen dem einzelnen Kind, der Gesellschaft? Um diese Frage zu beantworten, braucht es eine allgemeinverbindliche und gesamtgesellschaftlich akzeptierte Vorstellung, was die Volksschule überhaupt soll.

Als Denkanstoss und Orientierungshilfe für die Schulentwicklung wurde darum das **Triple F Mission Statement** vorgestellt. Unsere Schüler und Schülerinnen, Lehrlinge und Studierenden sollen fit gemacht werden:

- Fit für die Zukunft in einer globalisierten, hoch konkurrierenden Wissensgesellschaft
- Fit für das Übernehmen von sozialer Verantwortung
- Fit für den schonenden und nachhaltigen Umgang mit Ressourcen

Die laufenden Diskussionen zur Harmonisierung des Schweizerischen Bildungssystems im Rahmen von HarmoS bieten die einmalige Chance,

eine solche gemeinsame Vision für die Schweiz zu entwickeln. Bildungsentscheide sollten dann künftig immer an dieser Vision gemessen werden. Die dadurch erreichte Fokussierung hilft, ressourcenverschleissende Diskussionen und untaugliche Strukturreformen zu minimieren. Um beim obigen Beispiel der Sprachen zu bleiben, wäre es klar, dass mit dem vorgeschlagenen Triple F Mission Statement dem Englischen den Vorzug gegeben würde. Die meisten Internetseiten sind in English. Auf Reisen verständigt man sich heute hauptsächlich in Englisch. Die Lingua Franca in der Geschäftswelt ebenso der meisten technischen Disziplinen ist Englisch. Wer heute als Forscher wahrgenommen werden will, muss auf Englisch publizieren.

Damit diese Sprache aber ihre Funktion erfüllen kann, genügt es nicht, nur Grundkenntnisse darin zu haben. Damit man auf Augenhöhe diskutieren kann, braucht es schon ein gewisses Niveau, was entsprechende Lernanstrengungen voraussetzt. Die Konzentration auf eine Fremdsprache mit weiteren Fremdsprachen als Freifach würde das obligatorische Stoffpensum reduzieren. Statt viel Zeit in das Pauken von Vokabeln zu investieren, würden wieder Ressourcen frei für das vertiefte Lernen des übrigen Schulstoffes und das Schulen von Kreativität und Denken. (Zur Erinnerung: Diese Ideen sind als Denkanstösse gedacht und nicht als fertige Lösungen zu verstehen.) Was nach meiner Auffassung nicht mehr verfängt, ist die Strategie nach immer mehr in immer kürzerer Zeit.

Die gegenwärtige Tendenz, der Schule immer neue Aufgaben zu überantworten und abhängig von PISA und wirtschaftlichen Schwankungen neue Schwerpunkte im Lehrplan zu setzen, sind untaugliche Mittel, die «Wissensexpllosion» in den Griff zu bekommen. Wurde nach der ersten PISA-Studie das Lesen forciert, so will man nach den ernüchternden Resultaten in den Naturwissenschaften der neusten Studie diesen Bereich stärken und allenfalls Englisch an der Oberstufe wieder abbauen. Dieses Hin und Her verunsichert Lehrkräfte und belastet das System unnötig. Unabdingbar ist dagegen eine Reduktion der zu vermittelnden Inhalte. Die gegenwärtigen Arbeiten zur Definition von Standards und Kompetenzen für die Volksschule unter HarmoS bieten eine Möglichkeit, Ballast abzuwerfen. Es besteht allerdings die Gefahr, dass dieses Projekt zu einer verstärkten Bürokratisierung führt, was nicht unbedingt einer Verbesserung der Situation dient.

Standardisierungsbemühungen zur Effizienzsteigerung sind aus der Wirtschaft und der Verwaltung bekannt. Oft tritt allerdings der gegenteilige Effekt ein. Statt Geld zu sparen, beschäftigen sich Organisationen zunehmend mit sich selbst und Verwaltungsausgaben steigen auf Kosten des Kerngeschäfts. Wir müssen wieder vermehrt dafür sorgen, dass Bil-

dungsausgaben direkt in die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern fließen und nicht in Infrastruktur und Verwaltung verschwinden. Als Beispiel wurde unser Notensystem diskutiert. Obwohl wissenschaftlich nachgewiesen, dass das Bewertungssystem alles andere als objektiv ist, wird es mit dem neuen Zeugnis noch stärker betont. Die Aussagekraft der Noten in Volksschulzeugnissen wird zunehmend auch von den Arbeitgebern in Frage gestellt. Eigene Testserien der Wirtschaft für Schulabgänger ersetzen häufig die Beurteilung der Schule. Es wird darum argumentiert, dass die Schule sich nicht auf die Selektion, sondern auf die Förderung konzentrieren sollte. Leistung ohne Noten ist möglich und Lernen ohne Angst ist wirkungsvoller. Zur Entfaltung der Kreativität braucht es Freiräume, individuelle Unterstützung und nicht Standardisierungen in Form von kategorisierenden Noten.

Überzogene stoffliche Anforderungen führen zu Überforderung und verleiden den Kindern das Lernen. Gerade im Hinblick auf die Forderung nach lebenslangem Lernen ist diese Demotivationsentwicklung verhängnisvoll. Gutes Lernen braucht Zeit – Zeit zum Nachdenken, Zeit um Gelerntes mit vorhandenem Wissen zu vernetzen, Zeit, um sich miteinander auszutauschen und sich der Richtigkeit des Gelernten zu versichern. Das Überangebot, nicht nur in der Schule, sondern generell in der Konsumgesellschaft, missachtet unsere biologische Bedürfnisse und Grenzen. Statt eines Mehrwerts resultiert daraus am Schluss nicht selten ein Minderwert – Lernende verlernen das Denken und bleiben an der Oberfläche der Dinge haften.

Als Richtlinie für schulische Entwicklungen wird für eine verstärkte Orientierung an den Anforderungen der Arbeitswelt plädiert. Dabei zeigt sich, dass neben den klassischen Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Fremdsprachen und der Umgang mit dem Computer vermehrt auch Eigenschaften wie Flexibilität, Umgang mit Unsicherheiten, Kreativität, eigenständiges Denken, Arbeiten im Team und Freude am Lernen gefragt sind. Für die Vermittlung dieser Kompetenzen ist die traditionelle Bekehrungsschule wenig geeignet. Altersgemischtes Lernen in Tagesschulen bietet hier eine gangbare Alternative.

Der Aufwand für die zwei Kernbereiche der Schule – Erziehen und Lernen – hat sich zu Lasten des Lernens in Richtung Erziehen verschoben. Durch gesellschaftliche Veränderungen wie häufigere Berufstätigkeit der Frauen, Einkindfamilien, mehr Alleinerziehende, abnehmende familiäre Unterstützungssysteme, Wertewandel in der Gesellschaft usw. wird der Erziehungsauftrag verstärkt von den Familien in die Schulen verlagert. Der Unterricht eignet sich aber nur bedingt als Erziehungsgefäß. Hier ist eine bessere Strukturierung der beiden Aufgabenfelder nötig. Tagesschu-

len ermöglichen, die Wahrnehmung der beiden Aufgaben zu optimieren. Beim Mittagstisch, in Freistunden und beim gemeinsamen Spiel und Zusammensein nach dem Unterricht üben die Kinder das Zusammenleben. Es ist auch vermehrt Zeit da, auf die individuellen, persönlichen Freuden und Sorgen der Kinder einzugehen. Sich in Geduld zu üben und Zeit haben für einander, ist zentral in der Erziehung und dafür müssen Freiräume geschaffen werden. Die eigentliche Unterrichtszeit kann dann wieder vermehrt für das verwendet werden, wofür sie ursprünglich vorgesehen war, für das Vermitteln von Kulturtechniken und das Schulen des Intellekts. Entlastete Lehrkräfte könnten wieder optimistischer und gezielter unterrichten. Es steht übrigens nirgends geschrieben, dass Zusatzangebote der Schulen, z. B. Mittagstische, von Lehrkräften betreut werden müssen. Es ist durchaus vorstellbar, dass Eltern im Turnus die Schule in diesem und anderen erzieherischen Bereich entlastet. Die dadurch geteilte Verantwortung würde die Verbindung Schule/Elternhaus stärken. Die Forderung nach Tageschulen hat nichts mit Sozialromantik oder Kuschelpädagogik zu tun, sondern ist eine Antwort auf die gesteigerten Erziehungsanforderungen an die Schule und ein Mittel, die Effektivität des schulischen Lernens zu steigern.

Potential, das schulische Lernen zu steigern, wird auch in der Lehrerbildung sichtbar. In Zukunft sollten vermehrt die Haltung und der Umgang mit Kindern als Selektionskriterium für die Zulassung zum Lehrerstudium berücksichtigt werden, wie das in Finnland der Fall ist. Längerfristig müsste man sich auch Gedanken darüber machen, ob nicht das Fachlehrersystem auch für untere Bildungsstufen eingeführt werden sollte. Fachspezialist/innen mit entsprechender Zusatzausbildung in Pädagogik und Didaktik sind besser in der Lage, den Unterricht zu individualisieren. Dank der Fokussierung auf ein Fach werden Lehrkräfte in der Vorbereitung und Ausübung des Berufes entlastet, im Vergleich zum Aufwand überfachlicher Lehrpersonen ergeben sich schnell Synergieeffekte. Das erweiterte Methodenrepertoire im gewählten Fachbereich dank vertiefter Auseinandersetzung mit dem Stoff, die erhöhte Fachlichkeit und der tägliche Umgang mit Kindern verschiedener Entwicklungsstufen in einem Fachbereich erhöht die Effektivität in der Diagnose und bei der Bereitstellung individueller Förderpläne. Befürchtungen, dass darunter die Beziehungsebene zu den Schülerinnen und Schülern leiden könnte, können mit der Funktionsweise der Tagesschulen zerstreut werden. Die persönliche Atmosphäre einer Tagesschule, die auch im nicht-fachlichen Bereich Kontaktmöglichkeiten schafft, sorgt dafür, dass Lehrpersonen und Kinder sich vermehrt miteinander auseinander setzen.

Was dringend nötig ist, ist eine verstärkte Orientierung an der Realität und eine Verabschiedung von lieb gewonnen, aber überholten Gewohnheiten und Idealvorstellungen.

Die Einsicht, dass die Schule ein Spiegelbild der Gesellschaft ist, führt zur unangenehmen Erkenntnis, dass negative gesellschaftliche Entwicklungen auch in der Schule ihre Spuren hinterlassen. Wollen wir Schülerinnen und Schüler, die ethisch verantwortlich handeln, die verzichten können, die bereit sind, Leistung zu erbringen, so kommen wir als Gesamtgesellschaft nicht darum herum, entsprechende Vorbilder zu sein. Dass die Lehrkräfte alleine gegen die geballte Macht der Unterhaltungs- und Werbemedien ankommen sollen, ist schon fast naiv. Schaffen wir entsprechende gesellschaftliche Korrekturen nicht, so sollten wir wenigstens darauf verzichten, dies der Schule als Versagen zu unterstellen.

Die Entsolidarisierung unserer Gesellschaft und die zunehmende Raffgier nach immer mehr materiellem Wohlstand haben ihren Preis. Es ist unehrlich, unseren Kindern zur Beschäftigung Videogames und Medienkonsum aufzuschwatzen und ihnen nachher Konzentrationsstörungen und mangelnde Ausdauer vorzuwerfen. Mit der Globalisierung wachsen die Herausforderungen nicht nur an die Schule, sondern an die Gesamtgesellschaft. Wollen wir in dieser neuen Weltordnung bestehen, so müssen wir wieder vermehrt Solidarität üben, verzichten lernen zu Gunsten der Gemeinschaft und unsere egoistischen Interessen hinter übergeordnete Gesamtinteressen zurück stellen. Die wahren Herausforderer im globalen Wettbewerb sind nämlich nicht unsere Mitbürger und Mitbürgerinnen, nicht die anderen Kantone, sondern neue globale Kräfte wie Indien und China.

Noch haben wir Zeit. Noch verfügen wir über exzellente Ressourcen, was die Infrastruktur und die finanziellen Mittel für die Schule anbelangt. Noch unterrichten vielerorts engagierte Lehrkräfte. Lassen wir uns von der japanischen Management Philosophie «kanban» leiten und flussaufwärts denken, von den Bedürfnissen der Kinder zu den Anforderungen der Gesellschaft und erst am Schluss zur Schule und nicht umgekehrt. Sorgen wir dafür, dass die Schule wieder artgerecht und zeitgemäss wird, zum Wohle unserer Kinder und im Interesse der Gesellschaft.

Glossar

Bildungsstandards: Vorgaben zur Normierung und Steuerung von öffentlich organisierten Bildungsprozessen. Bildungsstandards werden zurzeit im Wesentlichen für die Schulfächer der Pflichtschule bestimmt, als Mindestvorgaben. Sie werden zu definierten Zeit-

punkten (z. B. am Ende der 4. und 9. Klasse) über zentral vorgegebene Verfahren gemessen.

Change Agent: Change Agents sind Expert/innen für die konstruktive Herbeiführung von Klärungen in Entscheidungs- und Konfliktsituationen sowie von Innovationen beziehungsweise Neuerungen und Veränderungen im persönlichen, organisatorischen, wirtschaftlich-technologischen oder politisch-sozialen Bereich. Das Ziel eines Change Agents ist, das Zustandekommen und die Nachhaltigkeit von Entscheidungen und ihren Umsetzungen abzusichern. 1994 tauchte der Begriff im Zusammenhang mit Unternehmensorganisationen auf. Eine Beibehaltung des englischen Begriffs im Deutschen ist sinnvoll, da bei der Übertragung zuviel Prägnanz verloren ginge. Unternehmen in den USA liessen untersuchen, warum Änderungen in der Unternehmenspolitik so selten erfolgreich vom Management bis zu den Ausführenden durchdringen konnten.

Curriculum: Das Curriculum ist die sprachlich definierte Form, in der ein planvoller Ablauf eines Lehr-/Lernprozesses beschrieben wird. Meist geht damit einher das Setzen von Normen für das Handeln der Lehrpersonen. Curricula sind in der Regel an allgemeinen Lehrzielen orientiert und sie enthalten meist auch Aussagen über die Rahmenbedingungen des Lernens und die beabsichtigte Form der Realisierung. Eine anerkannte Curriculumtheorie hat sich bisher nicht durchsetzen können oder entwickeln lassen. Die heutige Diskussion dreht sich eher um Bildungsstandards oder Lernfelder und hat den Begriff Curriculum in den Hintergrund treten lassen.

Egalitarismus: Der Egalitarismus (franz.: *égalité*) bezeichnet eine politische, ökonomische oder sozialpolitische ideologische Strömung, die durch Errichtung der Gleichheit des persönlichen Besitzes die Widersprüche in einer Gesellschaft auflösen will. Eine andere Richtung des Egalitarismus fordert die Gleichheit der Chancen für jedes Individuum in der Gesellschaft. Kommunisten verstehen unter Egalitarismus die Aufhebung des Eigentums an Produktionsmitteln und die Verteilung der Güter nach dem Prinzip, die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Menschen zu berücksichtigen. Im Bezug auf das Geschlechtsverhältnis, die Menschenrechte, die Bildung wird der Begriff oft verwendet. Manchmal wird der Terminus aber auch abwertend verstanden im Sinne von Gleichmacherei und Zerstörung von jeder Art von Differenz.

Employability: Beschäftigungsfähigkeit. Bildungsinstitutionen stehen im Zeichen der Arbeits- und Produktionsgesellschaft und der in ihr

sich durchsetzenden Imperative auf Nützlichkeit und Verwertbarkeit.

Evolution: Evolution bezeichnet die Veränderung der vererbaren Merkmale einer Population von Lebewesen von Generation zu Generation. Diese Merkmale sind in Form von Genen kodiert, die bei der Fortpflanzung kopiert und an den Nachwuchs weitergegeben werden. Durch Mutationen entstehen unterschiedliche Varianten (Allele) dieser Gene, die veränderte oder neue Merkmale verursachen können. Diese führen zu erblich bedingten Unterschieden (genetische Variationen) zwischen Individuen. Evolution findet statt, wenn sich die Häufigkeit dieser Allele in einer Population ändert, diese Merkmale in einer Population also seltener oder häufiger werden. Natürliche Selektion tritt auf, weil Individuen mit Merkmalen, die für das Überleben und die Fortpflanzung vorteilhaft sind, mehr Nachwuchs produzieren können als Individuen ohne diese Merkmale. Daher werden sie mehr Kopien ihrer vererbaren Merkmale in die nächste Generation einbringen. Dies führt dazu, dass vorteilhafte Merkmale im Laufe der Zeit häufiger werden, während unvorteilhafte seltener werden. Durch diesen Prozess können über viele Generationen unterschiedliche Anpassungen an Umweltbedingungen entstehen.

G8: Der *Gruppe der Acht* gehören Italien, Kanada, Japan, Deutschland, die Vereinigten Staaten, Russland, Grossbritannien und Frankreich an. Die G8 gilt nicht als internationale Organisation, sondern vielmehr als internationales Netzwerk, welches zwar auch auf Normen und Regeln beruht, allerdings keine inhaltlichen oder substanziellen Vorschriften besitzt. Die G8-Länder vereinigen etwa zwei Drittel des Welthandels und des Weltbruttonationaleinkommens in sich. Von der Weltbevölkerung leben um 14% in den G8-Ländern.

Hedonismus: Darunter versteht man eine philosophische Strömung, die Lust als höchstes Gut und Bedingung für Glückseligkeit und ein gutes Leben ansieht. In der Umgangssprache bezeichnet Hedonismus eine nur an materiellen Genüssen orientierte, egoistische Lebenseinstellung. In diesem Sinne wird der Begriff meist abwertend gebraucht. Der psychologische Hedonismus geht von der Annahme aus, dass Menschen immer versuchen ihre Lust/Freude zu maximieren, beziehungsweise, dass die Aussicht auf Lust oder die Vermeidung von Unlust das Einzige ist, was den Menschen zum Handeln motivieren kann.

Humanistische Bildung: Bildung wird in diesem Sinne als eine Idee der Moderne verstanden, die eigene Vernunft zu gebrauchen, die Ei-

genständigkeit des Menschen zu fördern, die Selbstentfaltung des Einzelnen sowie die Würde des Menschen zu betonen.

Kompetenz: Eine allgemeingültige Definition gibt es trotz vielen Diskussionen zum Thema nicht. Im Kontext der Schule versteht man unter Kompetenzen die erlernbaren kognitiven Fähigkeit und Fertigkeiten, die notwendig sind, um bestimmte, domänenabhängige Probleme zu lösen. Kompetenzen werden demzufolge an Wissensinhalte gekoppelt erworben und beinhalten auch die motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten zur verantwortungsvollen Anwendung in variablen Situationen.

Lehrplan: Amtlich erlassene Orientierungshilfe für Lehrpersonen, in der Lehrziele, Lehrinhalte und Vorschläge für das planmässige Fortschreiten in den jeweiligen Fächern vorgegeben sind. Der Begriff wird oft nicht präzise abgegrenzt vom Curriculum. Der Lehrplan enthält eher offen formulierte Richtlinien, sodass Lehrpersonen im Rahmen der thematischen Vorgaben eigene Schwerpunkte setzen können und in der methodischen Arbeit frei sind. Im Schulalltag orientieren sich Lehrpersonen erfahrungsgemäss aber eher an den Inhalten von Schulbüchern als am Lehrplan.

Meritokratie: Eine Meritokratie (lat.: *meritum* «das Verdienst») ist eine Regierungsform, bei der die Amtsträger (Herrscher) aufgrund ihrer Leistung ausgewählt werden. Jedes Mitglied der Gesellschaft nimmt im Idealfall die Position ein, die sich verdient hat. Impliziert wird, dass kein Missbrauch der Positionen stattfindet. In einem abgeschwächten Sinne wird unter Meritokratie auch eine Gesellschaftsform bezeichnet, die Kompetenz und formelle Ausbildung betont. Der Meritokratie steht die Idee des Egalitarismus entgegen, die dem Einzelnen unabhängig von Leistung und Einsatz gleichen Einfluss und gleichen Zugang zu Gütern zuspricht.

Mission Statement: Das Mission Statement umschreibt den Wesenskern eines Unternehmens oder einer Institution in wenigen Sätzen. Gerade durch seine Verdichtung und Konzentration erhält das Mission Statement die Antriebs- bzw. Wirkkraft, die im Idealfall das ganze Unternehmen durchdringt und für alle zukünftigen Entscheidungen als wesentlicher Orientierungspunkt dient. Während das Mission Statement so kurz wie möglich das unveränderliche Standbein des Unternehmens beschreibt, wird im Vision Statement (Spielbein) über ein bis zwei Seite möglichst präzise ausformuliert, wo das Unternehmen in 5-10 Jahren stehen will.

Nanotechnologie: Ein Nanometer ist ein Milliardstelmeter. Dies ist der Grössenbereich von Atomen und Molekülen. Mit Nanotechnologie

hergestellte Materialien haben oft völlig neue physikalische, chemische und biologische Eigenschaften. Nanoprodukte können deshalb stärker, leichter oder effizienter sein. Dazu zählen Sonnencremen, Lebensmittelverpackungen, die Bakterien töten, schmutzabweisende Kleider oder kleinere Computer und bessere Tenniserquetschen. Dank Nanotechnologie möchte man auch Krankheiten besser heilen und Umweltschäden effizienter beheben. Die gleichen Eigenschaften, die nützlich sind, könnten sich aber auch als schädlich erweisen. Man nimmt an, dass einige Nanomaterialien möglicherweise gefährlich sind, wenn man sie einatmet.

Offshoring: Übersetzt ins Deutsche bedeutet der Begriff Auslandsverlagerung. In der Regel werden von einer Firma unternehmerische Funktionen und Prozesse ins Ausland verlagert. Auslöser für eine Offshoring-Entscheidung sind meistens die im Ausland günstigeren Rahmenbedingungen, insbesondere bei den Arbeitskosten. Offshoring bezeichnet die geographische Verlagerung unternehmerischer Funktionen während Outsourcing die organisatorische Verlagerung bezeichnet. Neben multinationalen Konzernen und grossen Firmen betreiben zunehmend auch mittelgrosse Unternehmen Offshoring. Der Umfang der ausgelagerten Tätigkeiten geht von einzelnen Teilfunktionen bis hin zu vollständigen Abteilungen und Betriebsstandorten. Die Standorte befinden sich üblicherweise in Schwellenländern mit vergleichsweise niedrigem Lohnniveau (Niedriglohnländer). Ein häufig genanntes Beispiel hierfür ist die Auslagerung der IT-Anwendungsentwicklung nach Indien, wo vor allem in der Metropole Bangalore zahlreiche Anbieter von IT-Dienstleistungen sind.

Ontogenese: In der Biologie bezeichnet man damit die Entwicklung eines einzelnen Lebewesen von der befruchteten Eizelle zum erwachsenen Lebewesen.

Paradigma: Seit dem späten 18. Jahrhundert wird das Wort als erkenntnistheoretischer Ausdruck benutzt, um wissenschaftliche Denkweisen zu beschreiben. In seiner heute gebräuchlichen Verwendung geht er auf den Wissenschaftstheoretiker Thomas Samuel Kuhn zurück. Er versteht darunter ein vorherrschendes Denkmuster in einer bestimmten Zeit. Paradigmen spiegeln einen gewissen allgemein anerkannten Konsens über Annahmen und Vorstellungen wieder, die es ermöglichen, für eine Vielzahl von Fragestellungen Lösungen zu bieten. Nach Kuhn ist ein Paradigma solange anerkannt, bis Phänomene auftreten, die mit der bis dahin gültigen

Lehrmeinung nicht vereinbar sind. Setzt sich dann eine neue Lehrmeinung durch, spricht man vom Paradigmawechsel.

Phylognese: Die Phylognese beschreibt die stammesgeschichtliche Entwicklung aller Lebewesen.

Prekariat: Dieser Begriff aus der Soziologie definiert «ungeschützte Arbeitende und Arbeitslose» als eine neue soziale Gruppierung. Ungeschützte, sogenannte flexibilisierte Arbeitsverhältnisse, Arbeitslosigkeit oder Niedrigsteinkommen, Verschuldung, oft mangelnde Bildung charakterisierend das Prekariat. Kommen mehrere Faktoren zusammen und mündet dies in langfristige Aussichtslosigkeit auf Verbesserung der Situation, häufig in Verbindung mit Resignation, wird vom abgehängten Prekariat gesprochen. Nach einer im Dezember 2006 veröffentlichten Studie *Gesellschaft im Reformprozess* der Friedrich-Ebert-Stiftung gehören 6,5 Millionen Deutsch, das entspricht acht Prozent der Gesamtbevölkerung, zum abgehängten Prekariat.

Soziale Reproduktion: Soziale Reproduktion bezeichnet den Erhalt sozialer Strukturen und Systeme, in der Regel auf der Grundlage bestimmter Voraussetzungen in Demographie, Bildung und der Vererbung materiellen Besitzes oder Rechtstitel (wie früher beim Adel). Reproduktion wird dabei als Aufrechterhaltung und Weiterführung bestehender Verhältnisse verstanden. Im Zusammenhang mit Bildung beschreibt Reproduktion, dass das Bildungssystem dazu beiträgt, bestehende Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten. In der Bildungsforschung lassen sich grob zwei Erklärungsstränge über die Funktion von Bildung für gesellschaftliche Veränderungen differenzieren. Während die Wandelthese besagt, dass durch das Bildungssystem in entscheidender Weise gesellschaftliche Ressourcen verteilt werden, sieht die Reproduktionsthese in der Bildung keine unabhängige Variable. Das Bildungssystem sei vollständig abhängig von der Gesellschaftsstruktur und seine Aufgabe bestehe lediglich darin, die bestehenden gesellschaftlichen Ungleichheiten zu legitimieren und zu reproduzieren. Heute wird oft eine Mittelposition eingenommen.

Sozialisation: Sozialisation ist ein lebenslanger Prozess, bei dem Werte, Normen und soziale Rollen in einer Gesellschaft erworben werden. Die primäre Sozialisation findet vor allem in der Familie aber auch in Beziehung zu Gleichaltrigen statt. Dabei bildet sich im Normalfall eine mehr oder weniger stabile persönliche Identität aus. Die sekundäre Sozialisation bezeichnet die Menschwerdung in einer Ge-

sellschaft. Das Kind lernt in dieser Phase Techniken, Regeln und Fähigkeiten der eigenen Kultur.

Tagesschule: Eine Tagesschule oft auch Ganztageschule genannt, hat zum Ziel, Schüler/innen während eines grossen Teils des Tages unterzubringen. Die Tagesschule grenzt sich ab einerseits gegen die Normalschule (ohne Mittagessen, ohne Aufgabenhilfe oder Betreuung ausserhalb der Lektionen) und andererseits gegen Internate, in denen die Kinder auch den Abend und die Nacht verbringen. Die Freizeit und die Unterrichtszeit sind in der Ganztageschule verschränkt und bilden eine Einheit. Tagesschulen stellen eine Schulform dar, die im Zuge der Gleichstellungspolitik und der Diskussion um Chancengleichheit in ihrer Verbreitung zunimmt. Eine bereits hohe Verbreitung haben sie unter anderem in Frankreich und Skandinavien.

Dank

Die Qualität eines Textes kann immer durch kritische aber wohlmeinende Rückmeldungen gesteigert werden. Das gilt auch für den vorliegenden Beitrag. Darum möchte ich allen voran meiner Arbeitskollegin, Petra Hild, danken, die den ersten Entwurf des Manuskriptes minuziös gelesen und kommentiert hat. Aber auch Rita Tuggener, Frank Brückel und Marianne Sigg von der PHZH gaben mir manchen hilfreichen Hinweis. Aus dem Schulfeld erhielt ich wertvolle Anregungen von Irene Pozzi, Urs Truniger und Heiner Brodtbeck. Vergessen möchte ich auch nicht Jeanine Hofer, die sich bereit erklärt hatte, quasi als Versuchskaninchen den Beitrag zu lesen, um zu schauen, ob er auch von Laien verstanden wird. And last but not least sei mein Editor, Edgar Brütsch vom Sauerländer Verlag erwähnt. An dieser Stelle nochmals ganz herzlichen Dank allen Beteiligten!

Literaturliste

- Annas, M., Wagenhofer, E. (2006). *We Feed the World*. Kempten: Orange Press.
- Bachmann, H. (2007). Konsequente Evaluationen von Schulreformen – was die Bildungspolitik von Wirtschaft und Forschung lernen kann. *Neue Zürcher Zeitung*, 23.04.2007, 49
- Bachmann, H. (2003). *Auch Lernen will gelernt sein*. Aarau: Sauerländer.

- Bachmann, H., Hiestand B. (1994). Die Angst der Lehrer vor lohnwirksamer Beurteilung - Ergebnisse einer Zürcher Studie, *Neue Zürcher Zeitung*, 05.05.1994, 79
- Bärtschi, H. (2004). *Kilometer Null – vom Auf- und Abbau der industriellen Schweiz*. Zürich: Vontobel-Stiftung.
- Bauer-Jelinek, C. (2007). *Die geheimen Spielregeln der Macht*. Salzburg: ecowin.
- Baumert, J., Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9. Jahrg., 4/2006, 469-520
- Becker, G.E. (2004). *Bildungsstandards – Ausweg oder Alibi*. Weinheim: Beltz.
- Bieler, R., Snowman, J. (2000). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (1998). *Gesetzensammlung zur Volksschule*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Binswanger, D. (2007). Interview mit Richard Sennett: Unfreie Zeit. *Das Magazin*, 24, 38-45
- Blücher, H. (1998). Was soll ich tun? In H. Bohnet-von der Thüsen (Hrsg.), *Denkanstösse '99*. (S. 149 – 155). München: Piper.
- Born, H. (1994). Anmerkungen zu einer Kontroverse. In K. Bittermann (Hg.), *Serbien muss sterbien – Wahrheit und Lüge im jugoslawischen Bürgerkrieg* (S. 74 - 82). Berling: Tiamat.
- Bourdieu, P. (Hg.) (2005). *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (Editors), (2000). *How People Learn – Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Bridges, E.M. (1993). *The Incompetent Teacher*. London: The Falmer Press.
- Brock, P. (1994). Meutenjournalismus. In K. Bittermann (Hg.), *Serbien muss sterbien – Wahrheit und Lüge im jugoslawischen Bürgerkrieg* (S. 15 - 36). Berling: Tiamat.
- Bruggmann, G., Bachmann, M., Hubatka, Ch. (2005). *QEQS – Wegleitung für eine QualitätsEntwicklung und QualitätsSicherung in der Volksschule der Stadt Zürich*. Zürich: Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich.
- Caspary, R. (2006) (Hg.). *Lernen und Gehirn – der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg: Herder.
- Chomsky, N. (2003). *Media Control*. Hamburg: Europa.

- Cialdini, R.B. (1997). *Die Psychologie des Überzeugens*. Bern: Hans Huber.
- Collins, J., Lappé, F.M. (1982). *World Hunger 10 Myths*. San Francisco: Institute for Food and Development Policy.
- Collum, J. (1999). *Summery of Research on Effective Teaching*. Kathmandu: TITI.
- Cortesi, A. (2007). Höhere Effizienz mit mehr Geld für Bildung. *Tages Anzeiger*, 25.01.07, 3
- Criblez, L. (2009): Die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens in der Schweiz seit 1980. In: F. Brückel und U. Schönberger (hrsg.), *Querblicke*. (S. 15-45). Zürich: Pestalozzianum.
- Cuhis, K. (1998). Technikvorasschau in Japan: ein Rückblick auf 30 Jahre Delphi-Expertenbefragungen. Heidelberg: Physica.
- Dalin, P. (1997). *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Berlin: Luchterhand.
- De Botton, A. (2004). *StatusAngst*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Donovan, M.S., Bransford, J.D., Pellegrino, J.W. (2006). *How People Learn – Bridging Research and Practice*. Washington, DC: National Academy Press.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Eisel, D., Erb, G. Vom Elend des kapitalistischen Sozialstaates in: *Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte*, 4, 1996.
- Eugster, B., Lutz, L. (2003). Leitfaden für das Planen, Durchführen und Auswerten von Prüfungen an der ETHZ. Zürich: Didaktikzentrum ETH. (http://www.diz.ethz.ch/projects/leistungskontrollen/dokumente/Leitfaden_PDA_Pruefungen_DiZ-2003.pdf) [Zugriff 11.12.2007]
- Europäische Kommission für allgemeine und berufliche Bildung (1996). *Weissbuch Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Eur-op.
- Fiebiger, A. (2007). Leere Lehrer. In: *Fritz und Fränzi*, 1, S. 30 – 32
- Fleiner, T. (1994). Minderheiten und Nationalismus – Die Mitschuld der Medien im Jugoslawienkonflikt. In K. Bittermann (Hg.), *Serbien muss sterbien – Wahrheit und Lüge im jugoslawischen Bürgerkrieg* (S. 50 - 73). Berling: Tiamat.
- Förster, A., Kreuz, P. (2007). *Alles, ausser gewöhnlich*. Berlin: Econ.
- Forneck, H.J., Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession: Belastungen im Lehrberuf*. Bern: h.e.p.
- Frankfurt, H.G. (2005). *On Bullshit*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

- Friedman, T. L. (1999). *Globalisierung verstehen*. Berlin: Ullstein.
- Fuchs, M. (2000). Mehr als nur unterrichten können. Kernkompetenzen in der neu zu gestaltenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Schärrer, H. (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse* (S. 113 – 134). Aarau: Sauerländer.
- Fuld, W. (2005). *Die Bildungslüge*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gasser, P. (2002). *Neue Lernkultur*. Aarau: Sauerländer.
- Gigerenzer, G. (2007). *Bauchentscheidungen*. München: Bertelsmann.
- Goleman, D. (1999). *Der Erfolgsquotient*. München: Carl Hanser.
- Gorz, A. (2000). *Arbeit zwischen Misere und Utopie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gresh, A. et al. (2006). *Atlas der Globalisierung*. Paris: Le Monde diplomatique.
- Gronemeyer, M. (1996). *Lernen mit beschränkter Haftung*. Berlin: Rowohlt.
- Guidi, C., Chuntao, W. (2006). *Zur Lage der Chinesischen Bauern*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Gut, P., Staat, Y. (2007). Triumph des Unsinnns. *Weltwoche*, 22.11.2007, 31
- Habermas, J. (1973). *Legitimationprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hameyer, U., Van den Akker, J., Anderson, R.D., Ekholm, M. (1995). *Portraits of Productive Schools. An International Study of Institutionalizing Activity-based Practices in Elementary Scienc*. Albany: State University of New York Press.
- Hasler, L. (2005). *Sind Eltern und Lehrer zweierlei Menschen?* http://www.zug.phz.ch/seiten/dokumente/Referat_Hasler_19-05-05.pdf [Zugriff 12.11.2007]
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität*. Seelze: Kallmeyer.
- Hengstschläger, M. (2006). *Die Macht der Gene*. Salzburg: ecowin.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., Müller H.P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer?* Bern: Haupt.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers*. Weinheim: Juventa.
- Höhn, E. (1976). *Der schlechte Schüler*. München: Piper.
- Jegge, J. (1976). *Dummheit ist lernbar*. Gümligen: Zytglogge.
- Jegge, J. (1980). *Angst macht krumm*. Bern: Zytglogge.
- Jegge, J. (2006). *Die Krümmung der Gurke*. Oberhofen: Zytglogge.

- Kahl, R. (2006). *Treibhäuser der Zukunft*. Hamburg: Beltz.
- Kappeler, B. (2007). Weniger Unterricht, mehr Controlling. *NZZ am Sonntag*, 18. Februar 2007, S. 37
- Kesic, O. (1994). The Business of News – Die amerikanischen Medien und ihre Berichterstattung über den Krieg auf dem Balkan. In K. Bittermann (Hrsg.), *Serbien muss sterben – Wahrheit und Lüge im jugoslawischen Bürgerkrieg* (S. 100 - 117). Berling: Tiamat.
- Killian, M. (2007). Siegen um jeden Preis – im Sport wie im Leben. *Tages Anzeiger*, 28. Juli 2007, 7
- Klawitter, N. (2006). Public Relations – Meister der Verdrehung. *Der Spiegel*, 31, 72 - 76
- Kocka, J., Offe, C. (2000). *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt: Campus.
- Krapp, A., Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Kriz, W. Ch. (2000). *Lernziel: Systemkompetenz. Planspiele als Trainingsmethode (Taschenbuch)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Bern: Haupt.
- Küng, H. (1998). Nachhaltige Entwicklung und Weltethos. In H. Bohnet-von der Thüsen (Hrsg.), *Denkanstösse '99*. (S. 66 – 75). München: Piper.
- Kuppuswang, Ch., Macer, D., Serbulea, M., Tobin, B. (2007). *Is Human Reproductive Cloning Inevitable: Future Options for UN Governance*. http://www.ias.unu.edu/resource_centre/Cloning_9.20B.pdf [Zugriff 12.11.2007]
- Kuwan, H., Waschbüsch, E. (1998). *Delphi-Befragung: Potential und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen*. München: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/delphi-befragung_1996_1998.pdf [Zugriff 8.01.2007]
- Kynge, J. (2006). *China – Der Aufstieg einer hungrigen Nation*. Hamburg: Murmann.
- Landwerh, N. (1997). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Sauerländer.
- Leibundgut, M. (2007). Unsere Zukunft ist ethisch – oder gar nicht. *Surprise Strassenmagazin*, Nr. 163, 18-19
- Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich (2004). Zürich: Bildungsdirektion.

- Leinemann, J. (2005). *Höhenrausch – die wirklichkeitsleere Welt der Politiker*. München: Heyne.
- Levi, P. (1992). *Ist das ein Mensch?* München: dtv.
- Lio, Enzo (1989). *Entfremdung als zentraler Begriff im Humanismus von Marx und Fromm*. <http://www.erich-fromm.de/data/pdf/Lio,%20E.,%202006b.pdf> [Zugriff 24.01.2007]
- Liessmann, K.P. (2006). *Theorie der Unbildung – die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Lucko, S., Trauner, B. (2005). *Wissensmanagement*. München: Hanser.
- Mandel, H., Reinmann, G. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A., Weidenmann, B., *Pädagogische Psychologie*, S. 613-658, Weinheim: Beltz.
- Marshall, C., Prusak, L., Shpilber, Shpilberg, D. (1996). Financial risk and the need for superior knowledge management. *California Management Review*, 38, S. 77 - 101
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. 1: Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Mielke, R. (2001). *Psychologie des Lernens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, U., Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule*. Buchs. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau
- Müller, A. (1999). *Nachhaltiges Lernen*. Beatenberg: pepp.medien.
- Neuberger, O. (1990). Der Mensch ist Mittel. Punkt. 8 Thesen zum Personalwesen. In: *Personalführung*, 1, 3 – 10.
- Niederberger, D. (2007). Universum der Frauen. *Weltwoche*, 22.11.2007, 32
- Neffe, J. (2006). *Einstein – eine Biographie*. Hamburg: Rowohlt.
- Oelkers, J. (2005). Anforderungen an schulische Bildung im Rahmen der Globalisierung. Vortrag im Nachdiplomkurs «Migration und Schulerfolg» vom 10.10.2005 im Tagungszentrum Schloss Au, Kanton Zürich.
- Oerter, R., Mandl, H. (2006). Das Verschwinden der Kreativität - Innovationen als psychologisches Problem. *Süddeutsche Zeitung*, 27.01.2006
- Otto, H., Oelkers, J. (Hg.) (2006): *Zeitgemässe Bildung – Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. München: Ernst Reinhardt.
- Packard, V. (1971). *Die geheimen Verführer*. Frankfurt/M: Ullstein.

- Parkinson, C.N. (2005). *Parkinsons Gesetz*. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk GmbH.
- Paxman, J. (2003). *The Political Animal*. London: Penguin.
- Petri, H. (2002). *Der Verrat an der jungen Generation – Welche Werte die Gesellschaft Jugendlichen vorenthält*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Pöppel, E. (1998). Zeit – In einem Gestrüpp von Unklarheiten. In H. Bohnet-von der Thüsen (Hrsg.), *Denkanstösse '99*. (S. 130-135). München: Piper.
- Priebe, B. (2004). «Es ist einer der grössten Fehler dieser Gesellschaft gewesen, Lehrerinnen und Lehrern nicht genügend Wertschätzung und Respekt entgegenzubringen». *Lernende Schule*, 27, S. 6-9
- Razumovsky, D. (1994). Gott will es! In K. Bittermann (Hg.), *Serbien muss sterben – Wahrheit und Lüge im jugoslawischen Bürgerkrieg* (S. 83 - 99). Berlin: Tiamat.
- Reich, R. (2008). *Superkapitalismus – wie die Wirtschaft unsere Demokratie untergräbt*. Frankfurt: Campus.
- Riffkin, J. (2005). *Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ritzer, G. (2006). *Die McDonaldisierung der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Roth, J. (1998). Plädoyer für einen neuen Gesellschaftsvertrag. In H. Bohnet-von der Thüsen (Hrsg.), *Denkanstösse '99*, (S. 90 – 96). München: Piper.
- Rutenberg, J.von (2006). Fluch der Unterbrechung. *Tages Anzeiger Magazin*, 50, S. 14-15
- Saner, H. (1981). Von der Unverlässlichkeit der Notengebung. *Magazin Primarschule*, 2/81, S. 2-10
- Schlumpf (2007). Eine Angst, die aggressiv macht. *Tages Anzeiger*, 10.10.2007, S. 11
- Schmid, B. (2007). Hoi Chef. *Das Magazin*, 25, 14-22
- Schneebeli (2007). Zürich will Klassen verkleinern. *Tages Anzeiger*, 2.10.2007, S. 1
- Schneebeli, D. (2008). Scheinlösung für das Lehrstellenproblem. *Tages Anzeiger*, 19.01.2008, S. 17
- Schneider, M. (2007). *Klassenwechsel – Aufsteigen und Reichwerden in der Schweiz*. Basel: Echtzeit Verlag.
- Schneider, U. (2006). *Das Management der Ignoranz*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schultheis, F., Schulz, K. (Hg.) (2005). *Gesellschaft mit begrenzter Haftung*. Konstanz: UVK.

- Sennett, R. (2006). *Der flexible Mensch*. Berlin: Berliner Taschenbuch.
- Sennett, R. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sinclair, U. (1977). *Am Fließband*. Hamburg: Rowohlt.
- Sinclair, U. (2001). *The Jungle*. New York: New American Library.
- Schneebeli, D. (2007). Zürich will Klassen verkleinern. *Tages Anzeiger*, 2. Oktober 2007, 1
- Schlumpf, R. (2007). Eine Angst, die aggressiv macht. *Tages Anzeiger*, 10. Oktober 2007, 11
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice – Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (2005). The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers. *Paper presented at the Math Science Partnerships Workshop: «Teacher Education for Effective Teaching and Learning»*, February 6-8, Irvine, California.
- Speiser, M. (2007). Zum Glück ist nicht jeder ein Programmierer. *Tages Anzeiger*, 6. September 2007, S. 23
- Speiser, M. (2007). Der Oberschicht rennt die Freizeit davon. *Tages Anzeiger*, 10. März 2007, S. 23
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spurlock, M. (2004). *Supersize me*. DVD: Paramount Home Entertainment.
- Schultheis, F., Schulz, K. (Hg.) (2005). *Gesellschaft mit begrenzter Haftung*. Zumutung und Leiden im deutschen Alltag. Konstanz: UVK.
- Temperli, S. (2007). Jedes fünfte Schulkind in Zürich ist zu dick. *Tages Anzeiger*, 28.09.2007, 69
- Thurn, S. (2007). Was ist der Bildungsauftrag der Schule? Welche Abgrenzungen gibt es zwischen Schule und Hochschule? *Das Hochschulwesen*, 1/2007, 55. Jahrgang, . S. 2-7
- Tyack, D., Tobin, W. (1993). The Grammar of Schooling: Why has it been so hard to change? In: *American Educational Research Journal*, 3, 31
- Vogel, P. (2006). Bildungstheoretische Optionen zum Problem der Ganztagesbildung. In H. Otto und J. Oelkers, *Zeitgemässe Bildung*, (S. 14 – 20), München: Ernst Reinhardt.
- Vontobel, W., Löpfe, P. (2008). *Arbeitswut*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Wagenhofer, E., Annas, M. (2006). *We Feed the World*. Freiburg: orange-press.
- Wiater, W. (2007). *Wissensmanagement – Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden: VS.

- Willi, J. (1991). *Was hält Paare zusammen?* Hamburg: Rowohlt.
- Willke, H. (2004). *Einführung in das systematische Wissensmanagement.* Heidelberg: Carl-Auer
- Wüthrich, H.A., Osmetz, D., Kaduk, S. (2006). *Musterbrecher – Führung neu leben.* Wiesbaden: Gabler.
- Ziegler, J. (2007). *Das Imperium der Schande.* München: Pantheon.

Teil II: Motivationskiller Schule

**Sieben Schritte mit motivierten Kindern
Alfred Vogel**

Einleitung

Mit erwartungsvollen Augen sitzen sie da, die Sechs- und Siebenjährigen, am ersten Schultag, und sieben Jahre später warten sie gelangweilt und resigniert auf die nächste Pause... nicht ganz alle, aber allzu viele.

Laufend verändert sich das Schulwesen.⁵ Laufend wird es weiterentwickelt. Aber in welche Richtung? Da wird eifrig über die Frage hin und her debattiert, wie viele Stunden Englisch und ab wann, und ob auf Kosten des Hauswirtschaftsunterrichts oder der textilen Handarbeit; da und dort werden Kindergarten und erste Schuljahre zu einer neuen Einheit zusammengelegt. Die Lehrerschaft, die Behörden, die Eltern und die Kinder sind konfrontiert mit zahlreichen Reformprojekten, die entweder kürzlich umgesetzt worden oder die zur Zeit in Planung sind⁶.

Aber die Schulnot, die heute viele Kinder belastet und blockiert, wird von solchen Veränderungen wenig gemildert. Die Schulnot, sie findet auf einer anderen Ebene statt. In der Art und Weise, wie Lehrerinnen und Lehrer die Klasse und das einzelne Kind anschauen und ansprechen, geschieht Entscheidendes, und das Wesentliche ereignet sich darin, wie es der Schule als Ganzes gelingt, ein Klima des guten Zusammenlebens unter und mit den Kindern aufkommen zu lassen.

⁵ Nun ist zunächst festzuhalten: Verglichen mit den Schulen vor hundert Jahren ist vieles verbessert worden. Die Utensilien der Prügelpädagogik können wir heute im Schulmuseum besichtigen, und wir staunen über Rohrstock, Ochsenchwanz, Kniescheit, Eselkappe (und hegen auch etwelche Zweifel, inwieweit diese Dinge im Gebrauch standen und inwieweit sie vor allem als Drohgebärde aufgestellt waren; was immerhin bereits arg genug gewesen wäre). Aber der Hinweis darauf, dass es früher schlimmer war, darf uns nicht davon dispensieren, auch die heutige Schule daraufhin anzuschauen, in welcher Form Zwang und Unterdrückung stattfinden könnten.

⁶ Blockzeiten, Tagesbetreuung, geleitete Schulen, Oberstufenreform, Integration der Sonderschüler (sonderpädagogische Massnahmen), neue Zeugnisse für die Volksschule, Quims (Integrationsmassnahmen für fremdsprachige Kinder), Grundstufe/Basisstufe, Frühenglisch, Fachbeurteilung der Schulen, teilautonome Volksschule, HarmoS (mit einem einheitlichen Lehrplan und einheitlichen Stufenprüfungen für die deutschsprachige Schweiz), Arbeitszeitmodell für die Lehrerschaft

- In welcher seelischen Stimmung kommt ein Kind am Mittag und am Abend aus der Schule nach Hause?
- Wie entwickeln sich im Lauf seiner Lebensjahre sein Wissensdurst und seine Lernfreude?
- Wie findet es seinen Platz in der Gesellschaft?

Von dieser Art sind die lapidaren und wesentlichen Fragen. Die aber werden von der gegenwärtigen Diskussion leider wenig berührt.

In diesem Beitrag wird die These aufgestellt, dass es weitgehend die Schule selber ist, die den natürlichen Lerntrieb der Kinder zuschüttet, statt ihn zu nähren und am Leben zu erhalten. (Gewiss gibt es auch gesellschaftliche und Zeitumstände, welche das Lernen erschweren. Aber diese sind hier nicht das Thema, diese wurden bereits in Teil I des Buches ausgiebig diskutiert.)

Wofür ich hier plädiere, ist die Notwendigkeit einer Erneuerung der pädagogischen Haltung; eine Erneuerung von innen her. Wie das geschehen kann, das ist Gegenstand dieser Arbeit.

Ein Klotz mit sieben Kanten

Was das erspriessliche Lernen in der Schule beeinträchtigt und oft blockiert, hat seine Ursachen in sieben Bereichen:

- **Lernzwang:** Von aussen wird Druck auf die Lehrperson ausgeübt und von diesen auf die Kinder weitergegeben. «Zum Lernen werden wir dich schon zwingen.»
- **Stoffflut:** Die übergrosse Menge des vorgesezten Stoffes ertränkt das Interesse.
- **Leistungshetze:** Das Diktat von ständigen Prüfungen macht atemlos.
- **Grössenwahn:** Immer grössere Schulanlagen sind den zwischenmenschlichen Beziehungen abträglich.
- **Gängelband:** Inszenierte Frage-Antwort-Spielchen verhindern echte Gespräche.
- **Autoritäre Disziplin:** Die Anstrengungen, Unangepasste mit äusseren Mitteln zur Einordnung zu bringen, sind nicht nachhaltig und sind kontraproduktiv.
- **Ausgrenzung der Seele:** Die zunehmende Beschränkung künstlerischer und handwerklicher Unterrichtsbereiche macht kopflastig.

Nun gibt es ja kaum jemanden im Schulwesen, der ausdrücklich mit dem Vorsatz antritt, die Kinder zum Lernen zu zwingen; sie mit Stoff zu ertränken; ihnen den Atem zu nehmen; zwischenmenschliche Beziehungen zu unterbinden; Gespräche zu verhindern; Disziplin mit autoritären Mitteln durchzusetzen; die seelischen Bereiche aus der Schule zu verbannen. Wenn all dies trotzdem geschieht, so darum, weil es sich um eine starke Tendenz handelt, die dem System Schule per se innewohnt, um die Tendenz, die sich stets dann bemerkbar macht, wenn Menschen zusammen in einem Raum vereinigt werden mit dem Ziel der Belehrung: Man versucht zu zwingen, in den Griff zu bekommen, zu manipulieren, zu vereinheitlichen, die Effizienz zu steigern. Die Schule ist systembedingt seit je in Gefahr, zu erstarren. Es geht nicht bloss um aktuelle oder momentane Tendenzen, sondern es handelt sich um Erscheinungen, welche schon immer die Lebendigkeit des Unterrichts (und der ganzen Schule) gefährdet haben und es weiterhin tun werden.

Wenn wir nun im Folgenden der Frage nachgehen, was denn die Motivation zur Schule am Leben erhalten kann, so soll versucht werden, analog der Blockierungsbereiche in sieben Schritten den Weg zu einer inneren Erneuerung abzumessen.

Wobei wir, wenn wir von «Motivation» (=in Bewegung versetzen) reden, uns stets bewusst bleiben wollen: Kinder, wenn sie in die Schule kommen, brauchen nicht motiviert zu werden. Es genügt, wenn wir ihre Motivation nicht ausbremsen.

Zuvor noch ein allgemeiner Gedanke zum Thema Balance in der Schulreform.

Zeiger und Gegengewicht

Denken wir uns einen Minutenzeiger an der Turmuhr. Er wiegt gut und gern seine paar Kilo, und es braucht wohl einiges an Kraft vom riesigen Uhrwerk, um ihn in der zweiten Hälfte der Stunde von der VI hinauf zur XII zu drehen und in der nächsten halben Stunde, wenn's von der XII zur VI abwärts geht, wieder zu bremsen.

Könnte man meinen. Aber dem ist nicht so. Denn der Zeiger hat, von der Strasse aus kaum sichtbar, weil in der Farbe des Zifferblattes gehalten, ein kugelförmiges Gegengewicht, und dieses bewirkt, dass er in allen Stellungen im Gleichgewicht hängt und demnach fast ohne Kraftanwendung seinen Gang rund um die Stunde tun kann.



Abb. 14: Zeiger und Gegengewicht

Diese Einrichtung soll uns als Sinnbild dienen für die Institution Schule. Seit gut hundert Jahren ist man in diesem Land (und auch anderswo) eifrig damit beschäftigt, die Schulen zu verbessern. Immer mit Blick auf den Minutenzeiger. Man hängt an, man optimiert, man vergoldet, man malt Leuchtfarben auf oder montiert aufmerksamkeitsheischende Lämpchen. So wird der Zeiger schwerer und schwerer, und man wundert sich, wenn nun die Uhr nicht mehr rund laufen will. Das Gegengewicht ist eben vergessen gegangen.

Nun suchen viele nach dem «goldenen Mittelweg» und trachten danach, die Extreme zu vermeiden. Nirgends anstossen und es allen recht machen. Rückzug zur Mitte, zum Sicherem und Bewährten. Der Kirchenglockenzeiger macht es uns anders vor. Er hängt im Gleichgewicht dank seinen Polen. Jede Veränderung am Zeiger muss am Gegengewicht ausbalanciert werden.

Die Schule muss sich verändern, damit sie zeitgemäss bleibt, aber bei jeder Veränderung will die Balance bedacht sein.

Wenn ich nun, analog zu den genannten sieben Ursachen der Demotivation (dem siebenkantigen Klotz), in sieben Schritten den Weg zu einer Erneuerung der pädagogischen Haltung aufzeige, so stütze ich mich auf eigene Erfahrungen und auf Erkenntnisse, die ich in meiner Lehrtätigkeit auf allen Stufen der Volksschule gewonnen und die ich in den letzten zwölf Jahren in der privaten Institution der Primarschule Villa Büel (Winterthur) erfolgreich umgesetzt habe.

Sieben Schritte:

1. Die Schul- und Lernpflicht
2. Der Stoff
3. Die Leistung
4. Dimensionen
5. reden – fragen – schweigen
6. Die Disziplin
7. Die Seele der Schule

1 Die Schulpflicht

Mit vier oder fünf Jahren kommt bei uns ein Kind in den Kindergarten, und zwei Jahre später wird es schulpflichtig. Mit dem neuen Thek am Rücken marschiert es an der Hand seiner Eltern am ersten Tag ins Schulhaus, meist in freudiger Erwartung des Kommenden und stolz darauf, nun zu den grösseren Kindern zu gehören. Die Lust darauf, Lesen und Schreiben zu lernen (falls es das nicht bereits kann), die Freude, sich ins Reich der Zahlen zu begeben, die Begierde, der neuen Lehrerin zu gefallen und die Erwartung, von ihr geliebt und als unverwechselbare Person anerkannt zu werden, beflügeln es bei diesen ersten Schritte in die Schule.

1.1 Pflicht und Kür

Kinder dazu zu bringen, dass sie etwas lernen, das sei die Aufgabe der Schule: «und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt». Nein nein, Prügel und andere Körperstrafen sind bei uns seit Jahrzehnten tabu, sind straf-

bar geworden. Aber machen wir uns nichts vor. Auf vielfältige Weise wird auf die Kinder Druck ausgeübt, dass sie endlich lernen. Das tägliche Drama am Abend um die Erledigung der Hausaufgaben, um nur ein Beispiel zu nennen, ist weit verbreitet. Und nicht selten bekommt ein Kind schon Jahre vor dem Schuleintritt, wenn es ungehorsam ist, den Satz zu hören: «Wart nur, bis du in die Schule kommst...»

Wie aber sollen sonst die Kinder «endlich etwas lernen»? Es ist ja das Bruchrechnen oder der subjunctif nicht wie das Trinken und das Atmen in ihren Genen eingeschrieben, Also muss man es ihnen beibringen. Noten braucht's, ohne Noten lernen sie nichts, so lautete der Originalton an einem öffentlichen Fachgespräch.

Ein markantes Datum für die Pädagogik ist der 4. Oktober 1957. An diesem Tag erschütterte ein Ereignis die westliche Welt: die Sowjetunion brachte den ersten Sputnik auf eine Umlaufbahn um die Erde. Der Schock sass tief. Eine andere Macht war in der Eroberung des Welt-raums schneller gewesen als die Vereinigten Staaten. Die Russen hatten es verstanden, die besseren Wissenschaftler und Techniker heranzubilden als die Weltmacht Nummer 1, jedenfalls die schnelleren.

Das Ereignis ist beinahe vergessen. Aber die Folgen wirken nach. Denn damals begann die Aufholjagd. Eines der «Jagdgebiete», der Tätigkeitsfelder war die Schule, und da es im Kampf der Ideologien um Geschwindigkeit um jeden Preis ging, setzten sich die Verhaltensforscher mit ihren patenten Lösungsvorschlägen durch. Einer der bekanntesten war B. F. Skinner⁷, damals 53jährig. Er hatte während des Zweiten Weltkriegs Experimente mit Tauben durchgeführt und damit seine Verhaltensgesetze entwickelt. Wer von der älteren Generation erinnert sich nicht an das Tier, das während der Expo64 in Lausanne ausgestellt war und dort während dieser Zeit lernte, auf sieben zu zählen. Es pickte an eine Platte, und wenn es die richtige Zahl pickte, fiel ein Futterkorn vor seine Füße. So jedenfalls verstand ich damals die Versuchsanordnung.

Daraus abgeleitet war der «Programmierte Unterricht», für den in den Sechzigerjahren auch in der Schweiz Lehrmittel entstanden. Es handelte sich um Bücher, in denen der darzubietende Lehrstoff in kleinen Portio-

⁷ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) war der prominenteste Vertreter einer Theorie innerhalb der Verhaltenspsychologie und -biologie, des sogenannten «Behaviorismus», in den USA. Zu den bekanntesten Begriffen dieser Theorie gehörten «Konditionierung» und «programmiertes Lernen», beides Prozesse, die auf der Annahme gründeten, Verhalten (wozu auch Lernen gehört) liesse sich auf eine Abfolge von einfachen Reiz-Reaktions-Abfolgen reduzieren.

nen abgedruckt war. Nach jeder Portion folgte eine Kontrollfrage, und die richtige Antwort führte auf jene Seite des Buches, auf der die nächste Portion abgedruckt war. Eine falsche Antwort führte zu einer Seite, auf der stand «falsch, zurück auf die [ursprüngliche] Seite». Der Schüler oder die Schülerin konnte das Buch in eigenem Tempo durcharbeiten und sich auf diese Weise den Stoff «aneignen». Die Erfüllung der Aufgabe (der einen Lernportion) entsprach beim Taubenexperiment dem Picken an die Platte, und die Belohnung erfolgte durch der Bestätigung, dass die Antwort die richtige sei. Stete und sofortige Bestätigung, das war ein Grundprinzip der Skinnerschen Lerntechnik.

Der Programmierter Unterricht in dieser Form war eine vorübergehende Modeerscheinung und ist längstens wieder in der Versenkung verschwunden – könnte man meinen. Er hat aber im E-Learning am Computer eine neue Hochblüte erreicht. Viele Programme funktionieren genau nach dem gleichen Muster: Kleine Lernportionen, sofortige Bestätigung oder Falschmeldung, individuelles Lernen, eindimensionale Bahnen, keine mitmenschliche Kommunikation.

Die Sache war ja nicht neu. Bereits 1904 war dem Russen I. P. Pawlow der Nobelpreis verliehen worden für seine Forschungen mit dem «Pawlovschen Hund», bei der es um die Koppelung von Reiz und Reaktion geht, um Konditionierung des Speichelflusses nach einem Glockenton. Nun hatte dieser Wissenschaftszweig durch den Sputnikschock, eben an jenem 4. Oktober 1957, neuen Schub bekommen.

Skinner prägte eine ganze Generation von Forschenden und Lehrenden vor allem im angelsächsischen Raum mit seinen Tierversuchen in der «Skinner-Box», die auf Belohnung basierten. Seit Jahrhunderten geschieht alle Tierdressur nach diesem einfachen Prinzip Reiz–Reaktion–Verstärkung:

«Beifuss!»	–	Hund gehorcht	–	Hund bekommt ein Biskuit.
<i>Reiz</i>	–	<i>Reaktion</i>	–	<i>Konsequenz als Verstärkung</i>

Die Methodik der Schule folgt oft dem gleichen behavioristischen Grundschema: Für erwünschtes Verhalten wird eine Belohnung, für unerwünschtes eine Bestrafung verabreicht. Noch auf den Bildern des vorletzten Jahrhunderts («Der Dorfschulmeister») wird der Lehrer mit dem Stecken in der Hand dargestellt, und es gibt Bilder von Aushängeschildern der Schulen aus dem 16. Jahrhundert, da war die Rute geradezu das Emblem. Auch wenn Körperstrafen heute tabu sind: ohne Strafen und schon gar ohne Belohnung glaubt die Schule nicht auskommen zu können. (Eine sehr subtile Form von Zuckerbrot/Peitsche funktioniert mit Hilfe der Zensuren

und der damit verbundenen Gefährdung der Promotion.) Eine Schule, die mit Druck oder Belohnung belehren will, bildet entweder Schülerinnen und Schüler heran, die das willfährig über sich ergehen lassen und mit der Zeit gleichgültig werden, oder solche, die sich dagegen auflehnen und mit der Zeit resignieren, oder eine Kombination von beidem.

Grosse Pädagogen, welche die kindliche Entwicklung beobachteten, haben aber schon längst erkannt, dass Unterricht und Dressur⁸ nicht dasselbe sind. Neuerdings bekommen sie von Seiten der neurobiologischen Forschung Recht. Das menschliche Lernen geschieht nicht nur auf dieser einfachen Basis. Die Idee, mit Zwang (oder Belohnung) das Lernen fördern zu können, erweist sich als nicht nachhaltig. Im Gegenteil: Zwang blockiert das echte Lernen.

Man muss nicht zu den grossen Pädagogen gehören, um die Resignation vieler Jugendlicher sehen zu können, die nur auf eines warten: auf die nächste Pause. Die Motivation zum Lernen ist ihnen abhanden gekommen. Es sind im Wesentlichen drei Botenstoffe im Gehirn – sagt der Medizinprofessor und Psychotherapeut Joachim Bauer⁹ –, welche die Motivation zum Lernen bestimmen.

Die Entdeckung der neurobiologischen Zentren, die für Lebenswillen, Energie, Motivation und Lust an Leistung sorgen, liegt erst wenige Jahre zurück, [als man] drei Botenstoffen auf die Spur kam. Sie bilden gemeinsam einen biologischen «Cocktail», der dem Körper vom Gehirn zugeführt werden kann. [...] Motivationsbotenstoff Nummer eins ist das Dopamin, eine Art Dopingdroge, die uns Lust macht, etwas zu tun, uns anzustrengen und Leistung zu zeigen. Botenstoff Nummer zwei sind die körpereigenen Opioide, die dafür sorgen, dass wir uns körperlich und seelisch gut fühlen. Botenstoff Nummer drei ist Oxytozin, eine hochinteressante Substanz, die uns bestimmten Menschen besonders verbunden fühlen lässt und uns dazu animiert, uns für sie besonders einzusetzen.

(Bauer 2007, S. 19)

⁸ Selbst Raubtierdressseure äussern sich in dem Sinn, dass die erste Voraussetzung zum Erfolg die positive Beziehung zum Tier ist, und dass die Arbeit erfolgreicher ist, wenn es gelingt, dass sie dem Tier als ein Spiel erscheint. Sogar in der Dressur geht es also um mehr als nur um die einfache Formel Reiz-Response-Verstärkung.

⁹ Joachim Bauer: *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg, Hoffmann und Campe, 2007.

Damit ist die Motivation angesprochen: der Antrieb des Menschen, Neues zu lernen, sich auf die Umgebung neu einzustellen, seine Kräfte zu stärken und zu entfalten. Die Entscheidung, ob ein Kind diese Motivation bekommt, fällt im frühesten Kindesalter, und zwar entscheidet es sich daran, ob das Kind jene Bindung an einen Menschen erlebt, die ihm fürs Leben die nötige Geborgenheit und Wertschätzung gibt.

Entscheidende Voraussetzungen für die biologische Funktionsfähigkeit unserer Motivationssysteme sind das Interesse, die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, die einem Menschen von anderen entgegengebracht werden.

(Bauer 2007, S. 19)

Wenn nun das Kind in die Schule kommt, geht es nur darum, ihm diese Motivation nicht zuzuschütten. Das Lernen selbst ist eine Angelegenheit, die das Kind selbst erledigt. Sofern wir ihm nicht im Wege stehen. Gewiss, da braucht es Impulse. Ein Lehrerkind, das im Schulhaus, in der Wohnung über dem Schulzimmer, aufwächst und zwischen Wandtafel und Klavier seine Bauklötze aufstellt, findet sicher einen anderen Zugang zur Buchstabenwelt, die in der Schule eine so grosse Rolle spielt, als das Kind auf einem abgelegenen Bauernhof, wo vielleicht wenig Interesse an Büchern vorhanden ist¹⁰. Umso mehr wird letzterem dafür das Bewusstsein einer täglichen Pflichterfüllung, mit der Tiere versorgt werden müssen, selbstverständlich.

In der Schule soll das Kind Impulse bekommen. Niemals könnten wir die Bildung liefern. Wollten wir sie vermitteln, systematisch, so wie ein Maurer die Wand aufbaut, wir wären heillos überfordert. Nein, nur einzelne Mosaiksteine da und dort können wir setzen, die Lücken dazwischen ergänzt jeder Betrachter selber und schafft in sich das fertige Bild. Und genau diese Komplettierung, diese Entdeckung des Ganzen, ist das, was Lust macht.

Immer wieder ist in den letzten hundert Jahren versucht worden, die Schulkinder vom Gängelband zu befreien und ihnen freies Arbeiten und Lernen zu ermöglichen. Die deutsche Arbeitsschulbewegung mit ihren Forderungen nach selbstständigem Tun war verständlicherweise im unseligen Dritten Reich nicht mit den Machthabern kompatibel und wurde schnell abgewürgt. Die Bewegung der Rudolf-Steiner-Schulen kam aus

¹⁰ Wie zahlreiche Untersuchungen zeigen, ist ein bildungsnaher oder -ferner familiärer Hintergrund ein wesentlicher Erfolgsfaktor in der Bildungskarriere von Schülern.

ihrer anthroposophischen Abgeschiedenheit nicht wirklich heraus. Der Freinet-Bewegung¹¹ ging es gleich wie schon dem grossen Pestalozzi: nicht seine Schule wurde zum Vorbild – auch wenn noch lange sein Bildnis an den Wänden prangte – sondern die Schule seines Konkurrenten Fellenberg¹², der ein kluger Organisator war und nicht die Dinge sich frei entfalten lassen, sondern sie in den Griff nehmen wollte.

In den Sechzigerjahren, nach dem Sputnikschock, wurde wiederum alles auf die Karte «Effizienz» gesetzt, also auf die Machbarkeit, und in diesem Wahn befinden wir uns heute mehr denn je.

Doch es geht in der Schule nicht darum, dass das Kind möglichst schnell lernt auf sieben zu zählen und dass es dieses Kunststück vorführen kann. Die Welt und sich selber soll es verstehen, einen Willen zum Guten und Schönen soll es entwickeln, glücklich soll es werden können und auf eigenen Beinen stehen. Freude an seiner Leistung, Sinn für Sorgfalt, Kraft und Ausdauer: Zu all dem darf die Schule ihm helfen. Ist das nicht attraktiv? Was braucht es dazu Zwangsmittel?

Die Schule – die «alte Schule» (mit diesem pauschalisierenden Terminus haben sich schon immer Reformer von der vorherrschenden Schule, der herkömmlichen Schule abgesetzt) – sie zielt nicht darauf, Menschen hervorzubringen, sondern Zahnrädchen, die aufs Getriebe der wirtschaftlichen Welt abgestimmt sind. Etwa so sagt es Jürg Jegge in seinen Büchern¹³.

Wenn wir uns für eine Schule ohne Zwangsmittel aussprechen, so ist damit nicht etwa gemeint, dass alles Tun und Bleibenlassen der Beliebigkeit von Lust oder Unlust überlassen wäre. Selbstverständlich stellt die Schule Bedingungen und stellt Aufgaben. Selbstverständlich *fordert* die Schule. Auf Zwang zu verzichten, damit kann keineswegs ein Laisser-faire gemeint sein.

Einerseits stellt die Schule Regeln auf. Sobald Menschen sich miteinander in einem Raum befinden und miteinander Zeit verbringen, müssen ausgesprochene und unausgesprochene Regeln gelten, die das Zusammenleben ermöglichen und begünstigen, ob das nun in einer Dorfbeiz, an einer Party oder in einer Schulstunde sei. Es ist in der Schule Sache der Lehrperson, die Regeln des Zusammenlebens und der Zusammenarbeit

¹¹ Benannt nach dem französischen Pädagogen Célestin Freinet (1896-1966), der um 1920 nach Wegen zu einem von Schülern selbstbestimmten Unterricht suchte.

¹² Philipp Emanuel von Fellenberg (1771-1844)

¹³ Jürg Jegge: «Dummheit ist lernbar.» Zytglogge Bern 1976, «Die Krümmung der Gurke.» Zytglogge Bern 2006

zu definieren – allenfalls in Absprache mit den Beteiligten – und durchzusetzen, und in diesem Bereich mag es auch Sanktionen brauchen. Damit aber können nicht Zwangsmittel, die zum Lernen zwingen wollen, gemeint sein. Es geht lediglich um ein Verhalten, das die Bedürfnisse der ändern, lernen zu wollen, nicht stört. Mehr dazu im Kapitel 6 (Disziplin).

Andererseits werden in der Schule den Schülerinnen und Schülern Aufgaben gestellt und wird auch die Lösung der Aufgaben eingefordert. Hier geht es nun ums Lernen an sich. Der entscheidende Punkt liegt dort, wo sich ein Schüler weigert, die Aufgabe anzunehmen: Wenn dann Zwangsmittel eingesetzt werden, überschreitet die Schule die ominöse Grenze um die Weigerung zu durchbrechen. Es muss gelingen, dass das Kind oder der Jugendliche die Aufgabe bewusst annehmen und zu seiner eigenen machen kann. In diesem Fall dürfte man vielleicht von Motivation sprechen, also vom Vorgang, etwas in Bewegung zu setzen. In den meisten Fällen wird das ganz selbstverständlich vor sich gehen: Eine Aufgabe wird gestellt, die Klasse macht sich daran, sie zu lösen. Wo aber Widerstand sich regt, gibt es nur zwei Möglichkeiten: entweder gelingt es doch noch, die Lernenden für die Aufgabe zu gewinnen, also die Nützlichkeit oder die Attraktivität der Aufgabe aufzuzeigen, die Bereitschaft dafür zu wecken; oder aber, falls dies nicht gelingt, sie fallen zu lassen. Denn das Lernen muss die Angelegenheit der Lernenden bleiben und darf in keiner Weise von den Unterrichtenden «in den Griff genommen» werden.

Es werden, wie gesagt, den Schülern Aufgaben gestellt. Das ist Fremdbestimmung. Das Bruchrechnen zum Beispiel können sie nicht lernen, wenn sie nicht durch Teilaufgaben dazu geführt werden. Es gibt aber durchaus auch Aufgaben, die sich die Lernenden aus eigener Kraft selber stellen können. Schliesslich leben sie in einer Welt, wo sie dauernd vor Herausforderungen stehen, und warum sollen sie sich nicht auch ihre eigenen Themen aufgreifen können.

Die Tätigkeiten eines Schulkindes sind also zum einen Teil fremdbestimmt, das ist die Pflicht. Zum andern Teil ist sie jedoch selbstbestimmt, entspricht also einer Kür, einer Wahl. Wenn wir das Ziel aller Erziehung und Bildung vor Augen haben, nämlich die Begleitung eines Kindes oder Jugendlichen auf seinem Weg zum autonomen Menschen, so dürfte die Bedeutung des selbstbestimmten Tuns unbestritten sein. Autonomie können nur jene entwickeln und einüben, die immer wieder vor Entscheidungen gestellt werden¹⁴.

¹⁴ Mit «Autonomie» meine ich allerdings nicht, dass sich ein Mensch seine «eigenen Gesetze» – auto-nom – geben solle. Das wäre vermessener

Andererseits wäre ein Kind heillos überfordert, wenn es alles und jedes selber entscheiden müsste. Wer kennt sie nicht, jene Art von Fragen: «Wotsch Cola oder Fanta?» «Wann willst du ins Bett gehen?» «Wohin sollen wir auf die Schulreise gehen?»

Fremdbestimmung und Selbstbestimmung haben sich, meine ich, ungefähr die Waage zu halten. Diesem Grundsatz dürften die meisten zustimmen können. Wenn wir aber die alltägliche Praxis betrachten, so sind die Kinder in der Schule schätzungsweise etwa zu 95% fremdbestimmt. Wieso ist das so? Hängt es vielleicht damit zusammen, dass es eben bei vorgegebenen Aufgaben einfacher ist, sie zu erteilen, zu kontrollieren und deren gewissenhafte Erledigung zu überprüfen?

Die wichtigsten Impulse für meine Bildung in meiner eigenen Schulzeit bekam ich nicht durch Belehrungen und Forderungen, sondern durch Tätigkeiten, die man mich machen liess. Kalligraphie: Stundenlang malte ich als Fünftklässler mit farbiger Tusche an den Titeln im Geographieheft und erntete Bewunderung bei den Mitschülern; der Lehrer – wenn ich es heute richtig beurteile – sah meinen Aufwand eher als unverhältnismässig an, aber er sagte nichts dagegen. Musik: Schon im August setzte ich im Seminar meine Energie für die Weihnachtsmusik ein, deren Vorbereitung mir übertragen war. Dass ich dabei die französischen Vokabeln arg vernachlässigte, wurde zwar von der betreffenden Lehrerin mit Stirnerunzeln vermerkt, aber das war's.

Weniger machen und vermehrt machen lassen. Manchmal zwar, wenn ich meinen Schülern allzu viel Eigenes erlaubt habe, gleitet es mir aus den Händen. Die Wüstenrennmäuse, die ich ihnen im Schulzimmer zu halten erlaubt hatte, bekamen so viele Junge, dass sie sich gegenseitig im Terrarium aufzufressen begannen. Wir waren nicht darauf vorbereitet und wussten nicht weiter...

Oder ich habe bei ihren selbstgewählten Themen den Überblick verloren und kann an den entscheidenden Weichenstellungen nicht den richtigen Hinweis geben... Die Projekte verlieren sich in der Unverbindlichkeit und versanden oder wachsen uns über den Kopf. In solchen Fällen bin ich mit dem Gewährenlassen zu weit gegangen und habe die Grenzen meiner Möglichkeiten überschritten.

Egoismus. Es geht um das Ziel, dass er imstande ist, die Entscheidungen, die ihm das Leben aufgibt, in eigener Verantwortung zu treffen.

Dennoch möchte ich daran festhalten: Wenn die Kinder einen eigenen Vorschlag machen, dann sage ich im Prinzip erst einmal ja, oder: «Ja gut, wie stellst du dir das vor?»

Um das Verhältnis von fremd- und selbstbestimmtem Tun ins Gleichgewicht zu bringen (ungefähr 50:50), ist es heute notwendig, die Zeit für Arbeiten nach ihren eigenen Entscheidungen auszudehnen.

«Wie stellst du dir das vor?» Gerade bei den Arbeiten mit selbst gewählten Themen und Vorgehensweisen ist es wichtig, mit den Schülern die Ziele zu besprechen und immer wieder auf deren Erfüllung zu bestehen. Je offener eine Aufgabe ist, desto schwieriger ist es, Ergebnisse zu erreichen.

Das Kind lebt im *Hier und Jetzt* und ist normalerweise nicht an seiner späteren Karriere interessiert. Das soll auch so sein. All das, was es später im Leben einmal braucht («und du wirst einmal froh sein, dass...»), haben *wir* im Auge zu behalten. Das ist unsere Aufgabe. Nicht für die Schule, fürs Leben lernen wir. Sehr wahr:

Nur besteht für das Kind das Leben zum grossen Teil aus seiner schulischen Gegenwart, und der Blick auf zukünftiges Leben ist nicht seine, sondern ist *unsere* Sache.

In einem Klassenlager (einer auswärtigen Schulwoche) war ich mit der Arbeitshaltung der Klasse sehr unzufrieden. Sie war gestört von zwischenmenschlichen Spannungen. Am Montag danach schrieb ich Themen zur Auswahl an die Wandtafel, die die Kinder schriftlich zu bearbeiten hatten, und verlangte kurzerhand und ziemlich barsch, dass ich keine Arbeit akzeptiere, die nicht mindestens 200 Wörter umfasse. Nun ist eine solche Forderung zunächst einmal unsachlich; denn an der Länge einer Arbeit kann ihre Qualität nun wirklich nicht festgemacht werden. Aber in diesem Fall bewirkte sie, dass die Kinder durchwegs Arbeiten von gutem Niveau schrieben, wie nie zuvor. Sicher wäre es falsch, jedes Mal bei freien Arbeiten solche quantitativen Forderungen zu stellen. Wie schnell wären sie so weit, dass sie nur noch Wörter zählen und aufhören würden, sobald das Plansoll erreicht wäre. Normalerweise reicht es, ganz einfach zu sagen: So nicht, du kannst es besser. Zurück zum Start.

1.2 «Häschi na Uufzgi?»

Die Erstklässlerin ist enttäuscht, wenn sie keine Hausaufgaben auf hat. Hausaufgaben gehören nun mal dazu, wenn man eine Schülerin ist. Darauf ist sie stolz, genau wie ein Buchhalter auf den gelungenen Abschluss.



Abb. 15: Häschi na uufzgi?

Nur zu bald aber werden die Hausaufgaben bei vielen Kindern zum grossen Jammerfeld. Da sitzen bereits Zehnjährige abends nach der Schule zwei Stunden und mehr hinter ihren Hausaufgaben, da verzweifeln Mütter daran, dass sie die Kinder nur mit Mühe dazu bringen können, vom Spielplatz ins Haus zu kommen und endlich mit den Hausaufgaben zu beginnen; halten es fast nicht aus, zusehen zu müssen, wie es ihre Kinder nicht allein schaffen; und müssen mit ansehen, wie die Zahlen im Rechenheft zu wenig schön geschrieben sind und die Lehrerin mit roter Tinte «flüchtig!» unter die letzten Arbeiten geschrieben hat. Wenn es keine Hausaufgaben gäbe, wäre Schule noch erträglich, das bekommt man oft zu hören. Und so klingt vielen der folgende Witz zynisch in den Ohren: «Seid bitte alle still, der Grossvater ist gerade dabei, dem Vater meine Aufgaben zu erklären.»

Über den Wert der Hausaufgaben ist schon viel geschrieben worden. Untersuchungen wollen bewiesen haben, sie seien für den Lernerfolg nicht von Bedeutung. Daran darf gezweifelt werden. Dreierlei Gründe sprechen für Hausaufgaben:

1. Das Kind kann zu Hause in Ruhe, ohne Zeit- und Konkurrenzdruck sowie selbständig seinen Stoff nochmals üben.
2. Es gewöhnt sich daran, eine regelmässige Pflicht auf sich zu nehmen.
3. Die Eltern haben einen gewissen Einblick in seinen Schulerfolg.

Damit sie diesen Zweck erfüllen können, müssen allerdings verschiedene Bedingungen erfüllt sein:

- Der ruhige Platz, die ruhige Zeit im Tagesablauf und die Gelassenheit der Eltern, ihm die Erledigung selber zuzutrauen, müssen gewährleistet sein.
- Die Menge der Hausaufgaben muss massvoll sein, damit die Pflicht nicht eine zu grosse Last wird, und die Hausaufgaben müssen einigermassen attraktiv sein.
- Dass die Hausaufgaben erledigt werden, ist Sache des Kindes und darf nicht an die Eltern delegiert werden (auch nicht von den Kindern).

Hier geht es um die Handhabung der Hausaufgaben im Zusammenhang mit der Schulpflicht. Eine Pflicht zu lernen *kann* es und *darf* es nicht geben – durchsetzen lässt sich nur die Pflicht, die Hausaufgaben abzuliefern.

Es ist verbreitete Praxis:

Wer seine Hausaufgaben nicht gemacht hat, wird bestraft. Oft besteht die Strafe sogar darin, dass eine weitere Arbeit aufgegeben wird. Eine solche Strafe setzt ein unheiliges Signal: «Zum Lernen wollen und werden wir dich zwingen.» (Als ob wir das könnten. Der Möglichkeiten, die Erfüllung der Arbeit vorzutäuschen, sind viele, wir kennen sie doch alle.) Mit der Strafarbeit wird ein weiteres Signal gegeben: Arbeit ist Strafe. Kein Wunder, wollen sich so viele von der Arbeit drücken.

Wie aber sähe die Alternative aus? Sollen wir es einfach dem Belieben der Schülerinnen und Schüler überlassen, ob sie die gestellten Hausaufgaben lösen sollen oder nicht? (Sie würden es machen wie Richard, der sich sagte: «Ich werfe diesen Zweifränker auf und überlasse ihm die Entscheidung. Zeigt er Kopf, lege ich mich hin und höre Musik; zeigt er Zahl, gehe ich ins Schwimmbad. Und bleibt er auf dem Rand stehen, so fange ich mit den Hausaufgaben an.»)

So einfach ist es nicht. Hausaufgaben sind nun einmal in den seltensten Fällen reines Vergnügen. Das Kind wäre überfordert, wenn wir die Erfüllung der Hausaufgaben seinem freien Willen überliessen. Es gibt aber zwischen dem blossen Lustprinzip und verbissener Einforderung gestellter Hausaufgaben vielerlei Abstufungen.

Zuerst geht es einmal darum, dass wir die Erfüllung kontrollieren, dass wir sie zur Kenntnis nehmen, und zwar möglichst bereits am Tag danach. Dies geschieht je nach der Art der Aufgabe.

Bei den Hausaufgaben gibt es dreierlei Typen:

- Erstens die Aufträge zur Vorbereitung des kommenden Unterrichts (sammeln, vorüberlegen, zusammenstellen).
→ Wer sie nicht macht, kann sich im Unterricht nicht beteiligen und sollte damit schon genug «bestraft» sein.
- Zweitens die reinen Übungsaufgaben.
→ Wer sie nicht macht, hat sie nicht nötig oder wird es spätestens beim Lerntest zu spüren bekommen, und braucht auch nicht weiter bestraft zu werden.
- Drittens jene Arbeiten, die im Unterricht begonnen worden sind und zu Hause fertig gestellt werden sollen.
→ Wer sie nicht macht, spürt selber die Lücke, etwa im Naturkundeheft, wenn weitergearbeitet wird, und spürt die zunehmende Last der nachträglichen Erfüllung (auf die wir allerdings zu dringen haben).

Nicht gemachte Hausaufgaben nachträglich einzufordern, gewiss. Wenn das nichts fruchtet, bleibt in gewissen Fällen nur das Achselzucken übrig. Wer nicht will, hat gehabt.

Entscheidend ist, dass wir auf Zwangsmittel verzichten.

Im Gespräch mit dem Kind, allenfalls in einer Rücksprache mit den Eltern lassen sich vielleicht Gründe erkennen und ausräumen. Wenn wir aber die Eltern dafür einspannen, dass die Hausaufgaben erledigt werden, dann haben wir ein wichtiges Ziel fallen gelassen, nämlich die Förderung der Autonomie des Kindes. (Und das dürfte allerdings am schwierigsten sein: sicherzustellen, dass sich die Eltern hier nicht einmischen.)

Wenn hier für einen gelasseneren Umgang mit den Hausaufgaben plädiert wird, so ist damit gewiss nicht die Unverbindlichkeit gemeint. Immer wieder hat die Lehrperson gute und hingebungsvolle Arbeit der Schülerinnen und Schüler einzufordern. Hingabe an die Arbeit ist mehr als blosser Erledigung der Hausaufgaben, und sie kann nicht erzwungen werden. Jedes Kind an seine Grenze zu führen, das ist ein ständige und anspruchsvolle Aufgabe.

Gerade bei den Hausaufgaben können wir Schülerinnen und Schülern (ohne deswegen nachlässig zu sein) immer wieder – und mit zunehmendem Alter immer öfter – zu verstehen geben: Lernen, das ist deine Angelegenheit. «Das isch diis Bier.»

1.3 Curriculum

Das «Curriculum» ist der Plan, der festlegt, wann die Lernenden welche Ziele erreicht haben müssen.

Zwei unserer Enkelkinder, Cousin und Cousine, sind gleich alt, nur drei Tage auseinander. Den Verlauf ihrer Entwicklung zu vergleichen, drängt sich auf. Kürzlich haben sie laufen gelernt, zuerst das eine, fast einen Monat später das andere. In diesem Alter ist ein Monat eine Ewigkeit! Wir haben ihnen beim Kriechen zugeschaut: man kann es kaum glauben, dass sie je aufrecht gehen werden. Und eines Tages, überraschend, kommt ein Telefonanruf: Er läuft! Auf einmal geht er auf eigenen Füßen. Die Fähigkeit scheint sich, wie in einer Knospe, innerlich zu bilden und dann plötzlich aufzubrechen.

Mit Schulkindern ist es auch so. In letzter Zeit hat sich die Erkenntnis vermehrt durchgesetzt, dass Lernen individuell geschieht. Der Begriff «Curriculum» war eine Zeitlang ein Schlagwort in der pädagogischen Diskussion und meinte das Bestreben, nicht einfach so aufs Geratewohl zu unterrichten, sondern die Lernvorgänge mit genauen Plänen zu strukturieren und vergleichbar zu machen. Die Sache ist heute wieder in den Hintergrund gerückt. Denn Lernziele werden nicht von allen im gleichen Alter erreicht. Kinder lernen verschieden schnell. Und Lernen geschieht nicht linear-sukzessive, sondern in Stufen oder Sprüngen.

Ein Schulkind sagt: «Iz han i gmerkt, wie mer über 100 rächnet.» Oder: «Mami, ich chan Einrad faare!» Oder plötzlich versteht ein Kind in den Büchern die beiden Zeichen «„» und «“». Als Erstklässler fragte ich meinen Götti, welche Wörter man denn gross schreibe, und er gab mir die weise Antwort: «Das merksch dänn scho sälber.»

Wenn Lehrkräfte beim Lernen Druck ausüben, so geschieht es aus der Angst heraus, die Klasse drifte auseinander; die Faulen blieben auf der Strecke; und zuletzt sei klassenweises Lehren nicht mehr möglich.

In jüngeren Jahren ist aber die Bereitschaft gewachsen, den Kindern ihr eigenes Lerntempo und auch ihren eigenen Lernweg zuzugestehen. Es entsteht eine neue Lernkultur. Davon zeugen neue Lernformen wie Werkstattunterricht, Projektunterricht und Unterricht mit dem Lerntagebuch, die ein individualisierendes Lernen ermöglichen und erleichtern.

So neu sind diese Lernformen allerdings gar nicht. Was hat denn Maria Montessori anderes vorgemacht? Was wollte die Arbeitsschulbewegung anderes? Den Kindern etwas zumuten.

Unübertroffen ist diesbezüglich die Gesamtschule¹⁵, bei der die Kinder nicht in Jahrgangsklassen separiert sind. Im gleichen Raum lernen Kinder, die verschieden alt und verschieden weit fortgeschritten sind. Da ist von allem Anfang an der Verzicht auf den Gleichschritt vorgegeben. Selbst die drei Viertklässlerinnen – da es ja nur drei sind – brauchen untereinander nicht gleich weit im Rechenbüchlein zu sein, und die leidige und für viele lähmende Ermittlung einer Rangreihenfolge kann gar nicht aufkommen.

Das Kind in einer Gesamtschule schaut voraus und beobachtet, wie die Grösseren bereits Dreisätze rechnen und Brüche vervielfachen, und merkt dabei, wie auch jene immer noch das Einmaleins brauchen und anwenden; und es schaut zurück und nimmt wahr, wie die Kleineren Lernschritte tun, die es selber längst bewältigt hat und die es nun beherrscht. Und in dieser Perspektive mit Tiefenschärfe schreitet es relativ selbständig voran – denn die Lehrperson hat nicht Zeit, jedem alles zu erklären. Wenn es allein nicht weiter kommt, kann es sich auch Hilfe bei «Experten» holen, nämlich bei älteren Mitschülern.¹⁶ Gerade in Übungssequenzen können die verschiedenen Formen der Schülerschule angewendet werden. Man lernt nie besser, als wenn man lehrt.

Der sattsam bekannte Gleichschritt hat seinen Ursprung im preussischen Militärwesen. Dieses war darum so erfolgreich, weil die Soldaten gedrillt waren, maschinengleich in der Schlacht voranzumarschieren, und gelernt hatten, flink und mechanisch zuverlässig ihre Büchsen zu laden und abzuschliessen, schneller als die feindlichen Armeen.

Dieses imponierende Verfahren auf den Schulbereich zu übertragen war, dessen sind wir überzeugt, ein Fehler. Wir wollen ja nicht Wesen heranzubilden, die automatisch funktionieren, sondern wir wollen dem eigentlichen Wesen eines jeden Kindes zur Entfaltung verhelfen. Das Kriterium für unser erzieherisches und bildendes Handeln darf nie blosser Effizienz sein.

Der Rabbi Jassudi soll gesagt haben: Wenn ich einst vor dem Höchsten stehe, so wird er mich nicht fragen: Warum bist du

¹⁵ Hier ist nicht die Rede von den Gesamtschulen Deutschlands, sondern von den Schulen, die dort «Einklassenschulen» genannt werden und die man heute nur noch in abgelegenen, dünn besiedelten Gebieten kennt: Von der einen Lehrperson werden Kinder aller Primarklassen gemeinsam unterrichtet.

¹⁶ Weil alle in einer «Klasse» sind, entsteht eine breitere soziale Übereinkunft unter den Schülerinnen und Schülern.

nicht Moses geworden?, sondern er wird mich fragen: Warum bist du nicht Jassudi geworden?

In Deutschland wurden Gebiete aufgeforstet, indem man eine Hektare Fichten in Reih und Glied in die Höhe schiessen liess. Für meinen Schreiner das Non-plus-ultra: Schönes, astfreies Holz gebe es so, sagt er. Dass dabei sich auch Schädlinge verheerender auswirken könnten; dass der Boden übersäuert würde; dass überhaupt eine solche Monokultur lebensfeindlich wäre, das wollen seine Schreineraugen nicht sehen.

Das Bestreben, möglichst homogene Schulklassen zu bilden (also Jahrgangsklassen) und alle Kinder möglichst gleich weit zu bringen, ist der Monokultur in Land- und Forstwirtschaft und ist dem preussischen Militärwesen vergleichbar.

Lernen ist ein Prozess, dem wir Zeit geben müssen; für den wir günstige Voraussetzungen schaffen, über den wir aber letztlich nicht verfügen können.

Zu den günstigen Bedingungen gehört es, dass wir den Lernenden immer wieder Rückmeldungen geben über ihre Lernerfolge. Weiteres dazu, wenn es um die Leistungsbeurteilung geht, findet sich in Kapitel 3, ab Seite 213.

1.4 Eine Unentschuldigte

Die Schulpflicht umfasst auch die (gesetzliche) Pflicht, den Unterricht lückenlos zu besuchen. Die Gründe für die entschuld bare Abwesenheit sind definiert. Der häufigste ist die Krankheit.

Noch heute werden Absenzen ins Zeugnisheft eingetragen, wohl unterschieden in entschuldigte und unentschuldigte. Das Gewicht, das damit die Absenzen erhalten, indem sie in den «Pass» eingetragen werden, nämlich in das Dokument, das später beim Einstieg ins Berufsleben eine grosse Rolle spielt, weist darauf hin, welchen Kampf die Schulbehörden führen, um die Schulpflicht durchzusetzen. Der Eintrag im Zeugnisheft, dieser «Tolggen» im Reinheft, ist eines der Druck- und Kampfmittel. («Dafür bekommst du eine Unentschuldigte!»)

Dass ein Kind krank und ans Bett gebunden ist, kommt öfters vor. Meist handelt es sich um einige Tage, manchmal aber auch um Wochen. Man müsste eigentlich annehmen, das Kind habe nachher grosse Mühe, den Anschluss wieder zu finden. Das ist aber kaum der Fall. Ganz selten ergibt sich daraus ein Problem. Man kann sogar erleben, dass ein Kind in einer solchen Krankheitszeit, in der es zur Ruhe und zum Alleinsein gezwungen war, einen entscheidenden Entwicklungsschritt vollzogen hat.

Es wäre sicher falsch, daraus etwa ableiten zu wollen, dass sich ein Kind ohne Schule besser entwickle. Nicht die Abwesenheit von der Schule hat den Entwicklungsschub bewirkt, sondern die *vorübergehende* kurzfristige Abwesenheit. Aber aus dem Gesagten wäre immerhin der Schluss zu ziehen, dass ein lückenloser Schulbesuch nicht so unabdingbar ist, wie man oft anzunehmen geneigt ist; dass sich demnach eine restriktive Beurlaubungspraxis nicht aufdrängen müsste. Denn eine solche sendet wiederum jenes falsche Signal aus:

Schule ist ein Muss!

Unser Kollegium veranstaltet einen Weiterbildungstag, die Schule fällt aus. Der Lehrer kommt in die Klasse und verkündet: «Am nächsten Freitag habt ihr keine Schule!» Grosser Jubel. Ja, wir gönnen es allen, und wir wissen, ein freier Tag ist immer angenehmer als der freudigste Schultag. Dennoch hätte die Botschaft des Lehrers besser gelautet: «Es tut uns leid, dass wir euch am nächsten Freitag wegen eines Weiterbildungstages nicht unterrichten können.» Wir als Lehrkräfte brauchen nicht noch ausdrücklich die Botschaft zu verbreiten, Schule sei eine Fron. Wir dürfen selbstbewusst herausstreichen, dass es sich um ein kostbares Angebot handelt.

Die Schule tut gut daran, Urlaubsgesuche grosszügig zu behandeln. Viele ausserschulische Aktivitäten tragen mindestens so viel zur Bildung eines Kindes bei wie die Anwesenheit im Schulzimmer. Meiner Schülerin, die gewünscht hatte, eine Woche frei zu bekommen, weil ihr Onkel in New York eine Ausstellung hatte, die sie gern besucht hätte, gab ich nicht frei, sondern wandelte das Gesuch um in den Auftrag, nach New York zu reisen und uns nachher einen Vortrag über diese brodelnde Stadt zu halten. Es versteht sich, dass damit für alle Beteiligten ein Gewinn verbunden war.

Schule als ein Muss: Immer noch scheint vielen die Angst in den Knochen zu stecken, die Kinder könnten sonst schwänzen.

Jenen Kindern und Jugendlichen jedoch, die schwänzen, die also unter Absentismus «leiden» und während der Schulzeit unbeaufsichtigt zu Hause oder sonstwo herumhängen, ist mit einem Eintrag im Zeugnisheft nicht geholfen. Da braucht es gezieltere Massnahmen.

1.5 In welche Schule geht mein Kind?

Gespannt auf das Kommende betritt das Kind am ersten Schultag das ihm zugewiesene Klassenzimmer. Einige Zeit zuvor haben die Eltern die

Zuweisung in eine bestimmte Klasse durch einen behördlichen Entscheid erhalten. In den allermeisten Fällen geschieht das in selbstverständlicher Art und Weise und wird kaum hinterfragt.

Dort wo es nicht so ist – vielleicht ist man mit der Zuteilung nicht glücklich – muss diese Zuweisung wirken wie das Aufgebot in die Rekrutenschule oder die Vorladung zum Steuerkommissär. Das Kind hat sich dann und dann, dort und dort, einzufinden. Es MUSS.

Sehr geehrte Eltern

*Gemäss dem kantonalen Gesetz über die Volksschule werden alle im Kanton wohnenden Kinder, die bis zum 30. April eines Jahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, auf den Beginn des nächsten Schuljahres schulpflichtig. [...] Wir bitten Sie, die untenstehenden Fragen zu beantworten und das Formular in jedem Fall **innert 10 Tagen** mit dem beiliegenden Antwortcouvert zurück zu senden.*

Ganz korrekt: Hinweis aufs Gesetz. Klare Sprache, klare Anweisungen. Reglementskonform. Einige Zeit später folgt dann das zweite Schreiben:

Sehr geehrte Eltern

Das oben genannte Kind wird in die erste Primarklasse eintreten. Wir haben die nachstehende Klassenzuteilung vorgenommen. (Schulhaus), (Zimmer), (Lehrer/innen), (Klasse), Beginn des Unterrichts)

Mit freundlichen Grüssen

Die nächste Kontaktnahme erfolgt daraufhin durch die Lehrerin. In unserem Beispiel bemüht sie sich um einen persönlichen Ton und schafft immerhin die Möglichkeit einer kleinen gegenseitigen Kommunikation. Sie verschickt zwei Briefe, einen an die Eltern und einen an das Kind.

Liebe Eltern

Ich freue mich, Ihr Kind bald in der ersten Klasse begrüssen zu dürfen. Damit Sie sich bereits auf diese neue Zeit einstimmen können, schicke ich Ihnen hiermit einige wichtige Informationen. [...]

LIEBER LUKAS

ICH FREUE MICH SEHR, DASS DU NACH DEN SOMMERFERIEN ZU MIR IN DIE SCHULE KOMMST.

ICH MÖCHTE DICH AUF EINEN KLEINEN BESUCH IN DIE SCHULE EINLADEN. SO HABEN WIR GELEGENHEIT, EINANDER SCHON EIN BISSCHEN KENNEENZULERNEN. [...]

Dies wie gesagt das Beispiel, wie sich Schule und Kind zum ersten Mal begegnen können. Im Gegensatz zur Amtsstelle hat es die Lehrerin verstanden, einen persönlichen Ton anzuschlagen. Was die Sache selber angeht, bleibt es aber dabei: Amtlich verordnete Zuteilung.

In Holland ist es etwas anders. Dort sind die meisten Schulen konfessionell, werden aber finanziell vom Staat getragen. Der konfessionelle Charakter ist allerdings kaum mehr ausgeprägt, und die Zugehörigkeit eines Kindes zur betreffenden Konfession ist keineswegs Voraussetzung zum Eintritt in eine solche Schule. Es bestehen somit in den grösseren Ortschaften drei voneinander unabhängige Schulen nebeneinander. In der Praxis besuchen die meisten Kinder jene Schule, die am nächsten bei ihrer Wohnung liegt; aber für einen Teil der Kinder (etwa 20%) wählen die Eltern bewusst eine andere Schule aus.¹⁷

Nun wären ja allgemeine konfessionelle Schulen bei uns kaum denkbar. Und auch kaum wünschenswert. Zwar sind beispielsweise die katholischen Schulen als Privatschulen anerkannt. Eine finanzielle Unterstützung durch Staatsmittel wäre aber nicht mehrheitsfähig.

Hier geht es aber gar nicht etwa um konfessionelle Schulen, sondern um verschiedene Angebote innerhalb der Volksschule.¹⁸ In grösseren Ortschaften gäbe es genügend Parallelklassen, meist auch mehrere Schulhäuser der gleichen Stufe, so dass sich Schulen mit einem bestimmten Schwerpunkt führen liessen, Schulen mit «Profil», die den Kindern offen stünden. Bereits heute erarbeiten viele Schulen ihr eigenes Leitbild,

¹⁷ Bei einer freien Wahl können sich Fragen stellen, gewiss: Konkurrenzsituation zwischen Schulhäusern; Kampf um finanzielle Ressourcen; Gefahr der Gettoisierung. Solche Auswirkungen theoretisch vorauszusagen, bleibt Spekulation. Erfahrungen im Ausland zeigen uns lediglich, dass zwar Schwierigkeiten auftreten können, dass ihnen aber auch begegnet werden kann.

¹⁸ Die freie Schulwahl flächendeckend einzuführen, wäre zur Zeit wohl kaum mehrheitsfähig, wie die deutliche Ablehnung einer entsprechenden Volksinitiative im Kanton Baselland (30.11.2008) gezeigt hat. Damit muss aber eine versuchsweise kommunale Lösung nicht ausgeschlossen sein.

spricht man von «teilautonomen» Schulen, lässt man «geleiteten Schulen» gewisse Freiheiten der Gestaltung.

Wenn man diesen gestaltenden Kräften mehr Freiraum gibt, stärkt man das Engagement der Lehrkräfte und Schulleitungen in und für «ihre» Schule. Um den Volksschulcharakter und die einheitliche Bildung braucht uns dabei nicht bange zu sein: Da ist immer noch der Lehrplan, der den gemeinsamen Rahmen absteckt und der für alle Kinder die Anschlüsse gewährleistet.

Sobald sich Schulen vermehrt zu unterscheiden beginnen, werden die Wünsche von Eltern häufiger werden, ihr Kind einer bestimmten Schule zuteilen zu lassen. Die Behörden pflegen sich vor solchen Wünschen zu fürchten, vor einer «Flut von Extrawünschen». Unnötigerweise.

Als Leiter einer Privatschule habe ich mit anfänglicher Überraschung festgestellt, welche motivierende Kraft beim Kind eine Entscheidung für eine bestimmte Schule auslöst. Das Eintrittsgespräch, zusammen mit dem Kind, die abschliessende Abklärung, die darauf folgende Unterzeichnung eines Vertrags, auch durch das Kind, das alles hat zur Folge, dass das Kind in diese Schule kommen DARF.

Die Behörde täte gut daran, auf solche Zuteilungswünsche einzutreten und sie als positives Signal aufzunehmen. Dabei versteht es sich von selbst, dass die Gegenseite, also die Lehrkräfte, ebenso das Recht bekommen müssen, sich zu diesem Wunsch zu äussern. In der Praxis wird es in allen diesen Fällen zu einem Gespräch kommen, bei dem die gegenseitigen Erwartungen zur Sprache kommen und auch falsche Vorstellungen aufgedeckt werden können.

Eine Mitentscheidung der Eltern für die Schule ihres Kindes verbessert ihr Engagement und indirekt die Verbundenheit des Kindes mit seiner Schule.

Da ist bereits ein Einwand zu hören: «Schülertourismus»! Damit ist die unerwünschte Situation gemeint, dass dann Kinder täglich quer durch die Stadt oder gar in andere Ortschaften gefahren werden zu ihrer jeweiligen Schule. Dazu ist zu sagen: Ich spreche hier von Umteilungen innerhalb eines Schulkreises, also in Gebieten, wo ohnehin parallele Klassen geführt werden.

Gewiss dürfen wir die Schulen nicht einfach dem freien Markt und seinen Gesetzen überlassen, wie es hier angedacht scheinen könnte. Unterricht ist nicht ein Produkt, das man für seine Kinder womöglich nach dem billigsten Preis aussuchen kann. Aber die Schule ist für jeden Menschen ein

entscheidender Lebensraum, und es wäre wichtig, dass er dazu bewusst «Ja, bitte» sagen könnte, anstatt «Ja, dann halt».

Dort, wo die Volksschule in ihrer bisherigen Form zur Zufriedenheit aller ihren Gang geht, muss sich nichts ändern. Aber in den vielen Fällen, wo sie für Kinder und Eltern zu einem Problem geworden ist, muss die Möglichkeit erleichtert werden, Alternativen zu wählen.

Mehr braucht es nicht, als dass die bereits heute bestehende Praxis etwas ausgeweitet wird. Wenn in einer Schulgemeinde mit parallel geführten Klassen die Eltern eines Kindes mit der Zuteilung zu einer Lehrkraft nicht einverstanden sind, so können sie schon jetzt mit einem Gesuch an die Schulbehörde die Umteilung in eine andere Klasse wünschen. Nun hängt es einerseits von den vorgebrachten Gründen ab, ob einem solchen Gesuch entsprochen wird oder nicht. Andererseits variiert die Handhabung derartiger Gesuche sehr von Ort zu Ort. Es wäre schon viel gewonnen, wenn die Bedingungen für eine gewünschte Umteilung weniger restriktiv formuliert würden. Zum Wohle aller.

Ich plädiere dafür, den Schulen je ein eigenes Profil zuzugestehen, was die Konsequenz hat, dass sich Eltern für eine Schule entscheiden können, aber auch die Schule für ein Kind. Das kann dazu beitragen, dass jedes Kind in die Schule gehen DARF.

Noch mehr als beim Schuleintritt stellt sich die Frage der Einteilung beim Übertritt zur nächst höheren Schulstufe und dem damit verbundenen Lehrerwechsel. Es kann ja nicht die Meinung sein, es müssten nun mit allen Eltern und Kindern diese Einteilung im Gespräch vorgenommen werden; aber es sollte möglich sein, solche Gespräche mit jenen zu führen, die eine Mitsprache ausdrücklich wünschen. Es kann nur von Vorteil sein, wenn die Eltern in den Entscheid miteinbezogen werden und ihn mittragen können. Es verbessert die Startbedingungen des Kindes. Es stärkt die Identifikation aller Beteiligten mit der Schule. Es fördert die Motivation. Beim Wechsel in die Oberstufe, die mit einer Selektion verbunden ist, sind schon bisher solche Gespräche selbstverständlich und haben sich bewährt.

Es wird auch dann noch genug Fälle geben, wo sich die Beteiligten nicht einigen können und ein Behördenentscheid gefällt werden muss. Der beste Fall aber wäre der, dass das Kind zur Überzeugung kommt: In diese Schule DARF ich gehen.

1.6 Musse

Ist es nicht merkwürdig, dass das Wort «Schule», welches vom griechischen *schole* (Musse) abstammt, sich zum Inbegriff von Nicht-Musse gewandelt hat.

Bei den Griechen – bei den reichen, vornehmen Athenern – war es selbstverständlich, dass die Söhne im Gymnasium ausgebildet wurden, d. h. dass sie Körpererziehung genossen, das, was die Franzosen mit «*éducation physique*» bezeichnen und was noch in der «Gymnastik» anklängt. Zusätzlich zu dieser sportlich-militärischen Bildung war ein «*paedagogos*» (Knabenführer), ein gebildeter Sklave, dazu angestellt, dem Zögling – dem einen Zögling – geistige Anregung zu geben, ihn also geistig zu bilden, eben in der Mussezeit, nämlich in der Zeit, da die Körpererziehung ruhte.

In unseren heutigen Schulen ist das zeitliche Verhältnis verschoben: Auf 25 Wochenlektionen geistige Bildung kommen noch drei Lektionen Turnunterricht. Der Staat, und zwar ursprünglich das Eidgenössische Militärdepartement, hat dafür gesorgt, dass der Jugend während der obligatorischen Schulzeit wenigstens drei wöchentliche Turnstunden zustehen. Das war und ist einer der wenigen Eingriffe des Bundes in die kantonale Schulhoheit. Es ging ausdrücklich um die militärische Ertüchtigung der männlichen Jugend, und ich habe in der Tat bei meinem alten Primarlehrer noch Exerzieren im Klassenverband erlebt.

Die körperliche Betätigung ist, verglichen mit den Verhältnissen im alten Athen, zu einem winzigen Bestandteil der Bildung zusammengeschrumpft. Ich erinnere mich an eine auswärtige Schulwoche mit einer fünften Primarklasse: Wir durchwanderten den Kanton Zürich von unserem Winterthurer Schulhaus aus bis nach Kappel hinter dem Albis. Auf dieser Reise waren die Verhältnisse einigermassen wieder so, wie sie in der Antike waren: Die Bewegung, hier das Wandern, füllte den grössten Teil des Tages aus, und die geistige Tätigkeit (das was man Unterricht nennt) fand in den Marschpausen statt. Sie wurde demzufolge von den Kindern auch als wohltuende Erholung erlebt, als Pause oder eben als Musse.

Ich konnte in dieser Woche spüren, wie durch die ausgiebige Beanspruchung der Körperkräfte die Aufnahmefähigkeit, das Interesse, die geistige Wachheit ausgeprägter war als sonst. Körperliche Aktivität fördert geistige Leistungsfähigkeit. (Die tägliche halbe Stunde mit intensiver Bewegung, siehe Kapitel 6, ab Seite 251.)

Musse wäre also zunächst als eine Zeit ohne körperliche Anstrengung zu verstehen. Sie steht im Gegensatz zur Arbeit. Der Römer nannte die

Musse «otium» und die Arbeit, die Beschäftigung «negotium», also «Nichtmusse» (ein Wort also mit negativem Vorzeichen). Musse zu haben galt als Inbegriff für den freien Menschen, im Gegensatz zu den von Arbeit Geplagten, den Sklaven. Auch das mittelhochdeutsche Wort «arebeit» steht für Mühe (Mühsal; Not), die man leidet oder freiwillig übernimmt.

Die Musse war demnach früher positiv besetzt, während sie heute vielfach, im Zusammenhang mit dem Wort «Müssiggang», diskreditiert ist. «Müssiggang ist aller Laster Anfang.» Die Arbeit dagegen ist das, was den Menschen ausmacht, was ihn definiert und auszeichnet. Aus der Arbeit zieht er sein Selbstverständnis, seine Selbstachtung. Wer seine Arbeit verliert, verliert denn auch mehr als nur seine existenzielle Grundlage, nämlich auch sein Ansehen, seine soziale Stellung innerhalb der Gesellschaft.

Bei aller Wertschätzung der Arbeit dürfte es sich lohnen, die Musse gerade in der Schule wieder neu zu achten. Musse jetzt nicht als Ruhe von körperlicher Aktivität, sondern als die Zeit, die frei ist von strukturiertem, fremdbestimmtem, geplantem Tun.

Musse in diesem Sinne ist die Voraussetzung zu jedem kreativen Tun.

Nur die Musse ermöglicht Träume, und in den Träumen wachsen die Utopien, welche den Rahmen der bestehenden Welt sprengen können und Neues ermöglichen.

Auf einer Sonnenuhr in Winterthur können wir die Worte lesen

*Passant, prend le temps,
sinon, le temps te prend.*

Wie soll in einem Schulalltag, der von der automatischen Pausenglocke in 45-Minuten-Abschnitte zerstückelt ist, noch Raum sein für Musse? Wie soll in einem Betrieb, der vom Stillesitzen geprägt ist, jene fruchtbare Musse entstehen können, die als Gegensatz zu körperlicher Anspannung zu verstehen wäre?

1.7 Zeiger und Gegengewicht

Die allgemeine Schulpflicht ist heute eine Selbstverständlichkeit. Sie ist das Ergebnis einer langen und mühevollen Anstrengung und stellt für unsere Schule eine Gratiskraft dar. Das wollen wir nicht leichtfertig aufs Spiel setzen.

Die Schulpflicht ist andererseits eine Behinderung. Denn Lernen ist ein Akt, der letztlich nur in Freiwilligkeit geschehen kann. Deshalb tun wir gut daran, sie mit etwas mehr Gelassenheit zu handhaben und uns dabei stets vor Augen zu halten, dass sie nicht mehr ist als ein Mittel, welches dafür sorgt, dass kein Kind vom Bildungsangebot ausgeschlossen bleibt.

Eigentlich geht es um die Frage: Wer hat die letzte Entscheidungsgewalt über die Erziehung und Bildung der Kinder? Sind es die Eltern, oder ist es der Staat? Die Antwort dürfte klar sein. Jedenfalls hat man sich bei uns, noch zu den Zeiten des DDR-Regimes, deutlich von der dortigen Anmassung des Staates distanziert, über den Nachwuchs zu bestimmen. Die Verantwortung für die Kinder liegt nach liberaler Auffassung eindeutig bei den Eltern. Und so muss es denn einigermassen erstaunen, dass wir in letzter Zeit in unserem liberalen Land vermehrt Bestrebungen beobachten, den obrigkeitlichen Zugriff auf die Kinder zu verstärken. Beispiele dafür: Privatunterricht als Schulersatz wird an strengere Voraussetzungen gebunden (Eltern können ihre Kinder nur noch selber unterrichten, wenn sie eine Lehrerausbildung haben). Unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht wird mit höheren Bussen bedroht. Einzelne Kantone erwägen sogar, bei der Erledigung der Hausaufgaben die Eltern vermehrt in die Pflicht zu nehmen und ihnen im Unterlassungsfall Sanktionen anzudrohen.

Dabei sollte doch die Entwicklung in die entgegengesetzte Richtung gehen. Wenn wir die Motivation zum Lernen nicht durch Druck von oben stören oder gar zerstören wollen, so müssen wir all die Fragen um die Schul- und Lernpflicht grosszügiger angehen. Die Schulpflicht selber steht nicht zur Diskussion. Aber ändern können wir sehr wohl die Art und Weise, wie ein Kind in die Schule aufgenommen wird. Lassen wir es zu, dass Eltern bei der Wahl einer Schule für ihr Kind mitreden können. Eltern und Kinder werden sich bedeutend stärker mit ihrer Schule identifizieren, und das wird sich auf den Lernerfolg positiv auswirken.

«Du darfst in diese Schule.» Nicht die Schulpflicht gehört abgeschafft, nur die Pflicht, diese und keine andere Schule besuchen zu müssen.

Das bedingt, dass sich die Schulen in ihrem Profil voneinander unterscheiden. In unserem Land ist die Möglichkeit, eine Schule zu besuchen, bis ins hinterste Bergdorf gegeben, auch bis ins äusserste Randquartier einer Stadt. Dass sich Schulen aber unterscheiden, kann nur erwünscht sein. Ein vielfältiges Angebot (dort wo mehrere Schulen bestehen, das versteht sich) schafft Anreiz zu echten Verbesserungen.

Was hingegen den natürlichen Lerntrieb des Kindes behindert oder gar lähmt, das ist die Lernpflicht. Alle Versuche, das Kind zum Lernen zu zwingen und Druck zu machen, sind kontraproduktiv.

Das Leitbild einer guten Schule ohne Zwang könnte lauten:

Das Lernen selbst ist deine Angelegenheit.

Was wir dir bieten, ist ein Angebot.

Diese Haltung müssen wir Lehrkräfte vorleben.

2 Der Stoff

2.1 Der Stoff und seine Fülle

Am Unterrichtsstoff also entzündet sich das Interesse des Kindes. Wie weit es der Lehrkraft gelingt, das passende Thema auszuwählen und es den Kindern und Jugendlichen so nahe zu bringen, dass sie von ihm ergriffen werden, das ist zu einem grossen Teil entscheidend für das Gelingen des Unterrichts.

Die Stoffmenge ist nun aber in den vergangenen Jahrzehnten auf allen Schulstufen enorm angewachsen und damit zu einer Last geworden. Das dürfte kaum zu übersehen sein und wird wohl von niemandem bestritten. Mein Freund Franz sagt, er habe seinen Realschülern Gleichungen zuzumuten, die ihm selber erst in der Mittelschule vorgesetzt worden seien. Früher lernte man vom siebten Schuljahr an Französisch und ab dem neunten Englisch, unterdessen ist dieser Stoff ins fünfte bzw. ins zweite Schuljahr vorverlegt worden. Weitere Beispiele wären leicht zu nennen.

Ist stattdessen zur Kompensation etwas aus dem Stoffplan gestrichen worden? Fast nichts, jedenfalls offiziell nicht. Einige Bereiche werden ganz einfach immer mehr ignoriert, also inoffiziell weggelassen. Der Not gehorchend. Denn die Woche hat keine einzige Stunde mehr als früher. Oder dem gesellschaftlichen Trend zuliebe – wer ist schon am lieben alten Volkslied noch interessiert! Zwölf Aufsätze pro Jahr waren von uns Sechstklässlern zu schreiben und ins Reinheft einzutragen, mit Datum. Alle damals noch 22 Kantone mit ihrer Briefträgergeographie waren durchzunehmen. Die Schweizergeschichte vom Rütli Schwur bis Marignano und hundert Wiesenblumen lernten wir kennen und wurden darin geprüft. Dass die Klasse zweistimmig singen konnte, galt als selbstverständlich. All dies hat sich, ohne dass es ausdrücklich aus dem Schul-

programm gestrichen worden wäre, leise und unbemerkt weg geschlichen.

So ist in der Praxis zwar einiges verschoben und durch anderes ersetzt worden. Dennoch bleibt unübersehbar: Die gesamte Stoffmenge ist rasant angewachsen. Am deutlichsten wird es, wenn man die Gesamtheit der Lehrmittel eines Sekundarschülers auf die Waage legt oder wenn man die Blätter einer fleissigen Sechstklässlerin am Ende des Jahres der Papiersammlung übergibt.

Dass alle anderthalb Jahre die Speicherfähigkeit von Computerchips verdoppelt würde, hat Gordon Moore im Jahr 1965 behauptet und bisher von der Entwicklung Recht bekommen. Es scheint, dass die Produzenten von Lehrmitteln von einer gleichen Steigerung des menschlichen Hirns ausgehen, wenn man den Umfang und die Menge der erforderlichen Lehrmittel ansieht, welche die Lehrmittelverlage herausgeben. So wiegt das Rechenbuch, das meine Mutter als Sechstklässlerin im Jahr 1927 benützt hat (der «Stöcklin»), ganze 140 Gramm. Das entsprechende Buch, das mir selber 1953 den Weg in die Oberstufe ebnete, wiegt 250 Gramm. Das heute im Gebrauch stehende Buch wiegt 460 Gramm. Noch eindrücklicher ist die Gewichtszunahme des zugehörigen Lehrerhandbuches.

Tab. 4: Gewichtszunahme der erforderlichen Mathematiklehrmittel in der Primarschule

Mathematik-lehrmittel 6 (ohne Gm)	Rechenbuch (Schülerbuch)	Lehrerkommentar	Kopiervorlagen Ordner	Summe
1917	140 g	0	0	140 g
1957	250 g	+250 g der Lehrerschlüssel	0	500 g
2007	460 g	780 g +400 g Ordner	780 g +400 g Ordner	2000 g



Abb. 16: Das Kind mit, der Lehrer hinter seinen Büchern

2.2 Was soll der Stoff?

Welches ist denn eigentlich die Funktion des Stoffs in der Schule?

Als die liberalen Regierungen vor 177 Jahren die allgemeinen Schulen einführten, ging es in erster Linie um Wissensvermittlung. Ohne Wissen keine Emanzipation. Ein demokratisches Staatswesen konnte nur funktionieren mit mündigen Bürgern, also mit Männern (sic!), welche das Wissen der Welt besaßen.

In den Vorgängerschulen, die von den Kirchen bestimmt waren, stand der Katechismus im Zentrum. Die Hauptfrage lautete: Was haben wir zu glauben? Ein mündiger Christ, das hatten Luther und Zwingli erkannt, musste fähig sein, die Bibel zu lesen, und musste die Fragen und Antworten des Katechismus kennen.

Heute könnte man sich damit abgefunden haben, dass das Wissen einerseits unermesslich und nicht zu bewältigen ist und dass es andererseits unsicher, kurzlebig und relativ geworden ist¹⁹. Es kann in der Schule nicht mehr darum gehen, das allgemeine Weltwissen zu vermitteln. Ganz

¹⁹ Vgl. dazu auch in Teil I dieses Buches, Kapitel 12

abgesehen davon, dass neben der Schule unterdessen andere und wirkungsvollere Institutionen solches Weltwissen oder Teile davon vermitteln, das Fernsehen, das Internet, Bücher, Radio, Tonträger.

Was aber allen gemeinsam ist, der Katechismusschule des 16. Jahrhunderts, der liberalen Volksschule von 1832 und der Schule des 21. Jahrhunderts: alle wollen den Schülerinnen und Schülern beim Lesenlernen behilflich sein. Lesen ist nun aber nicht ein «Stoff», Lesenkönnen ist eine Fähigkeit, eine Kompetenz des Menschen. Wer die Kulturtechnik Lesen beherrscht, kann sich Zugang zu den Informationen verschaffen, wie sie seit tausenden von Jahren und heute mehr denn je über die Schrift vermittelt werden.

Andere solche Kompetenzen sind das Verstehenkönnen eines Gesprächspartners oder die rhetorische Überzeugungskraft in einer Versammlung, der Umgang mit dem Zahlensystem, das Verständnis anderer Schrift- oder Zeichensysteme (z. B. der Notenschrift), der Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen, die Technik des Auswendiglernens, die Beherrschung eines Musikinstrumentes; die Bedienung einer Maschine.

Solchen Kompetenzen steht der Stoff gegenüber als Verfügbarkeit eines bestimmten Wissens.

Nun stehen allerdings diese beiden Gegensätze «Stoff» und «Kompetenz» in einer Abhängigkeit zueinander. Das eine ohne das andere ist nicht zu haben. Ohne eine gewisse Fähigkeit (z. B. Merkfähigkeit, Gliederungsfähigkeit) können wir nicht über ein bestimmtes Stoffgebiet (z. B. die europäischen Staaten) verfügen. Und ohne ein gewisses Grundwissen (etwa zum Verlauf des Zweiten Weltkriegs) können wir beispielsweise die Literatur der 1950er-Jahre nicht lesen und verstehen.

Es gilt zwei Arten von Stoff zu unterscheiden: einerseits den Grundstoff in Form eines allgemeinen Wissens, das für das Fortkommen in dieser Welt hier und heute unentbehrlich ist, und andererseits einen Stoff, der dazu dient, die Kompetenzen zu schulen; ein Stoff also, der die Kräfte der Lernenden stärkt. Zunächst soll die Rede von diesem zweiten sein.

Wenn wir an einer allgemeinen Stoffflut leiden, so liegt die Ursache darin, dass wir diese Unterscheidung von *Kompetenz* und *Wissen* überhaupt nicht oder nicht deutlich genug machen.

Vor uns liegt eine Dose mit Gänseleberpastete. Eine Delikatesse. Weniger delikates ist die Methode zu ihrer Herstellung. Den Gänsen wird, wenn sie satt sind, weiteres Futter mit Hilfe eines Stöpsels in den Hals gestopft. Durch die chronische Überfütterung erfährt ihre Leber eine krankhafte Vergrößerung und bildet damit den Rohstoff für die teure Paste.

In der Schweiz ist diese Produktion aus Gründen des Tierschutzes verboten. Nicht verboten ist das zwanghafte Stopfen von Kinderhirnen mit Wissensballast. Der «Nürnberger Trichter»²⁰, wird zwar oft als abschreckendes Beispiel zitiert, dennoch hat die Vorstellung von diesem mechanischen didaktischen Verfahren die Jahrhunderte überlebt und scheint gerade jetzt wieder Hochblüte zu haben.

Das allgemeine Weltwissen nimmt immer schneller zu. Aber der Irrtum ist nicht auszurotten, wir müssten, jeder Einzelne, individuell damit Schritt halten oder zumindest hinterher rennen.

Mit der geistigen Aufnahmefähigkeit ist es jedoch nicht anders als mit der leiblichen: beide sind begrenzt. Wird die körperliche über längere Zeit überstrapaziert, so führt das zu Fettleibigkeit, zu hypertrophierter Leber, zu Gelenküberlastung, zu Stoffwechselstörungen und dergleichen. Im geistigen Bereich sind die Folgen vielleicht etwas weniger augenfällig, aber sie sind nicht weniger schwerwiegend. Eine der Folgen ist die weit verbreitete Unbeteiligtheit der jungen «Null Bock»-Menschen hinter ihren Schülerpulten.

2.3 Kraftfutter

Nahrung dient dem Aufbau und Erhalt der Körperfunktionen und im jugendlichen Alter dem Wachstum. Ebenso dient die geitige Nahrung, das Wissen, dem Aufbau der geistigen Kräfte. Anhand dieses Stoffs lernt der junge Mensch

- einen Sachverhalt aufzunehmen
- sein Gedächtnis zu schulen
- Genauigkeit anzuwenden
- Dimensionen zu ermessen
- Beziehungen zu erkennen
- von Konkretem zu abstrahieren
- einen Sachverhalt darzustellen
- eine Arbeit durchzuhalten

²⁰ Mit «Nürnberger Trichter» wird eher scherzhafte ein Lehr- und Lernprinzip bezeichnet, das davon ausgeht, dass mit didaktischen Mitteln alles Wissen ohne Aufwand oder Anstrengung auch dem dümmsten Schüler eingetrichtert werden könnte. Die Bezeichnung geht zurück auf ein Buch von Philipp Hansdörffer: «Poetischer Trichter» aus dem Jahr 1647. Das Werk versprach, auch den Dümmden zu lehren, wie man ein Gedicht fabriziert.

■ und vieles mehr

Dazu eignen sich einige Stoffe sicherlich besser als andere, aber mehr oder weniger kann jeder Stoff dazu herhalten. Stoffe gibt es unendlich viele, so wie andererseits die Stoffe, die zum notwendigen Grundwissen gehören, nur wenige sind.

Zugvögel:

Ein schönes Thema. Darüber gibt es unterdessen viel naturkundliches Wissen. Ist es nicht beeindruckend, welche Strecken etwa Stare alljährlich zurücklegen; welche sozialen Bindungen offenbar unter ihnen herrschen müssen, dass sie so virtuos im Verband fliegen können; was für Länder und Gegenden sie auf ihren Reisen durchqueren; wie sie den Stürmen trotzen und hohe Gebirge überwinden. Beeindruckend, und dennoch wissen Millionen Menschen kaum etwas davon und bewältigen ihr Leben trotzdem. Das Wissen über Zugvögel wäre demnach ein dankbarer und vielseitiger Stoff zur Kräftebildung, zur Kompetenzschulung, aber nicht ein Gegenstand des unabdingbaren allgemeinen Grundwissens. Zudem ist es ein Stoff, der in konkreter Beobachtung angegangen und mit Hilfe von zusätzlichen Medien weiter vertieft werden kann; der auf verschiedenen Altersstufen und in verschiedenen grossen Zeitrahmen bearbeitet werden kann und viele fächerübergreifende Querverbindungen anbietet.

Signale im Strassenverkehr:

Ein Stoff, der zum Grundwissen jedes Kindes und Erwachsenen gehört. Dass alle Strassenbenützer diese Zeichen kennen, ist unabdingbar. Die Frage ist nur, ob es Sache der Schule sei, diese Kenntnis zu vermitteln. Es gibt immer mehr andere Institutionen, bei denen die Menschen ihr Wissen abholen. Die Schule muss sich die Frage stellen, ob sie sich auch noch zuständig erklären soll für die Strassenverkehrserziehung. Gewiss, nirgends so wie in der Volksschule werden die Kinder aller Schichten erreicht.

Aber gerade mit diesem Argument sind der Schule seit 1832 ständig neue Aufgaben zugewachsen: Gesundheitspflege, Empfängnisverhütung, Zahnprophylaxe, Breitensportförderung, Erstaugustabzeichenverkäufe, Suchtmittelprävention. Ihre eigentliche Kernaufgabe ist von diesen zahlreichen weiteren Aufgaben mittlerweile überwuchert worden. Verkehrssignale im Strassenverkehr gehören darum nicht zu den Stoffen, mit dem sich die Schule zu befassen braucht. (Die Lösung, dass ein Verkehrsinstruktor der Polizei für ein paar Stunden in die Schule kommt, ist angemessen.)

Der menschliche Körper und seine Lebensfunktionen:

Ein Stoff, der zum Grundwissen eines Jeden gehört; gleichzeitig ein exzellentes Beispiel eines Stoffs, der eigene Erfahrung und zusätzliches Wissen in guter Weise verknüpft; der sich daher besonders gut eignet zur Schulung der Kompetenz.

Welche Stoffgebiete eignen sich besonders für die Stärkung der Kompetenz. Einige Merkmale:

- Der Stoff soll im Leben des Kindes eine Rolle spielen können und eine emotionale Komponente haben.
- Der Stoff soll möglichst konkret behandelt und mit den eigenen Sinnen wahrgenommen werden können. (Nicht bloss Papier.)
- Der Stoff soll Gelegenheit bieten zur sprachlichen und gestalterischen Bearbeitung und Vertiefung.

Wenn wir die Frage nach der Kernaufgabe der Volksschule stellen, so kommen wir auf die gleiche Antwort, die schon 1832 galt. Bei aller Veränderung, die sich seither ergeben hat, ist (wie bereits erwähnt) die eine und wichtigste Aufgabe dieselbe geblieben: die Förderung der Lesefähigkeit. Selbst bei modernsten Arbeitsgeräten und Kommunikationssystemen kann nur mithalten, wer lesen und schreiben kann.

2.4 Wer lesen und schreiben kann

Die Kernaufgabe der Volksschule kann wie eh und je so formuliert werden: Es geht darum, den Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen, oder wenn wir es radikaler sagen wollen: sie befähigen, richtig zuzuhören und verständlich zu reden. Der Unterrichtsstoff dient dazu, diese Kompetenzen zu schulen.

Wissensvermittlung können auch andere betreiben: das Fernsehen, das Internet, die Zeitung, das Buch, die Vorlesung. Aber für die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz braucht es den mitmenschlichen Bezug, wie ihn nur die Schule geben kann. Es braucht Lehrpersonen, die dem Lernenden voraus sind und ferne Ziele kennen, und es braucht Mitschülerinnen und Mitschüler, die ihm ein Kommunikationsfeld auf gleicher Ebene bieten. Reden und Zuhören, Schreiben und Lesen ist Mitteilung und geschieht im mitmenschlichen Bezug.

Leider erschöpft die Schule ihre Kräfte oft weitgehend in der Wissensvermittlung. Im ersten Schuljahr betreibt sie noch Erstleseunterricht, und dann hat es sich. Zwar gibt es schöne Lesebücher auf allen Stufen, manche Schweizer Kantone haben gar ihre eigenen, aber sie sehen aus wie

wenn sie gestern frisch vom Verlag geliefert worden wären und unterscheiden sich deutlich von den abgegriffenen und zerknitterten Rechen- und Grammatikbüchern. Sie strahlen vor Nichtgebrauch.

Miteinander lesen, über die Texte sprechen, das gemeinsame Gespräch pflegen, ums Verstehen ringen: *das* wäre eminent wichtig. Eigene Texte schreiben, diese einander vorlesen, sie gemeinsam stilistisch überarbeiten: *das* wäre eine Hauptaufgabe. Stattdessen werden Arbeitsblätter wie Formulare ausgefüllt und werden haufenweise «für die Hand der Schüler» angefertigte Zettel ergänzt, gelocht und eingereiht. Anstatt etwas zu verstehen, wird es erledigt.

Nicht dass es sich die Lehrkräfte bequem machen wollten. Aber sie wenden ihre Energie auf eine organisierte Betriebsamkeit, mit der gewährleistet ist, dass die Klasse auf Trab bleibt, dass sie zu tun hat.

Ein Gespräch über einen literarischen Text kann nun einmal nicht am Vorabend am Schreibtisch vorgespurt werden. Es nimmt oft seinen eigenen Gang und verlangt darum sehr viel Energie von der Lehrkraft. (Weiteres über das Klassengespräch im Kapitel 5 «reden, fragen, schweigen».)

2.5 Der Rucksack des Wissens

Nun aber zum Grundwissen. Wir brauchen, um unser Leben bewältigen zu können, ein bestimmtes Grundwissen. Dieses ist je nach Lebensraum und Lebenszeit verschieden. Wir haben andere diesbezügliche Bedürfnisse als die Menschen in Grönland sie haben oder als unsere Grosseltern sie hatten.

Der Umfang dieses Grundwissens ist m. E. kleiner, als gemeinhin angenommen wird. Das Gespräch über die Frage, was zum Umfang dazu gehört, ist schwierig, denn sie ist belastet von versteinerten Traditionen, aber auch von Verteilkämpfen unter Fachlehrkräften und Vorgaben über Lehr- und Stoffpläne.

Gehört beispielsweise das Wissen über die Schlacht von Sempach zu unserem helvetischen Grundwissen? Muss man wissen, wie sich eine Raupe zum Schmetterling entwickelt? Ist es unumgänglich, dass man von Albert Einstein gehört hat?

Es gibt ein bestimmtes Grundwissen, über das wir alle verfügen sollten.

Bevor wir uns aber über einen Katalog des Grundwissens über das wir alle verfügen sollten, mit anderen Worten über einen Kanon des Grundwissens, vielleicht einigen können, müssen folgende Begriffe geklärt sein:

- *wir:*

Damit sind die Einwohner unseres Sprachraums, die Erwachsenen, die Volksschulabgänger gemeint. Seien wir uns klar darüber, dass bereits die Italiener andere Bereiche als wichtig ansehen; dass Mittelschulabgänger ein anderes Grundwissen brauchen als Fachhochschulabsolventen.

- *verfügen:*

Damit ist gemeint, dass dieses Wissen jederzeit abrufbar ist und es auch bleibt; dass man darüber referieren kann; dass man auch die Zuverlässigkeit dieses Wissens kennt.

- *gibt:*

Mit der Gegenwartsform des Verbs ist ausgedrückt, dass dieses Grundwissen für unsere gegenwärtige Zeit gilt und sich später wieder ändern kann.

Ich plädiere also bescheiden für einen vereinbarten Grundwissenskatalog, der heute für die Volksschulabgänger der Deutschschweiz gelten soll. Sobald wir aber über einen solchen Katalog zu diskutieren beginnen, wird es schwierig. Alle wollen genau jenes Wissen aufgenommen sehen, über das sie selber verfügen – eine recht natürliche Reaktion. Ich als Musiker würde beispielsweise darauf bestehen wollen, dass auf die Kenntnis des Notensystems nicht verzichtet würde. Oder der Förster könnte es kaum verstehen, dass die Kenntnis der wichtigsten Waldbäume nicht zu diesem Grundwissensstoff gehören sollte. Auf diese Art aber ist eine Einigung fast unmöglich.

Es sei aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das Wissen eines abgehenden Volksschülers nicht nur aus diesem allgemeinen und vereinheitlichten Grundwissensstoff bestehen soll, sondern angereichert ist von allen andern – divergierenden – Unterrichtsstoffen, wie sie im Abschnitt «Krafftutter» weiter oben besprochen worden sind.

2.6 Höchste Zeit zum Abspecken

Stoff ist also ein Mittel zum Zweck, nämlich zur Stärkung der Kompetenz – mit Ausnahme des abgegrenzten Bereichs eines Grundwissensstoffs. Sobald wir uns zu dieser Überzeugung durchgerungen haben, hat der Stoff seine beherrschende Ausstrahlung verloren. Mit dem aufgegebenen Stoff nicht fertig geworden zu sein, dieser Seufzer fällt dann dahin.

Die Frage: Was soll die Schule leisten? ist nicht mehr direkt an den Stoff und die Stoffmenge gebunden. Die unter dem Stichwort Gänseleberpaste erwähnte Zwangsfütterung muss nicht mehr stattfinden. Wir können

getrost einen Unterrichtsstoff so lange und so gründlich bearbeiten, als er lebendiges Interesse bei den Kindern findet, ohne Angst, darüber für die andern Stoffe nicht mehr genügend Zeit zu haben.

Wir können und müssen andererseits bei diesen behandelten Stoffen auch Forderungen stellen. Wenn wir uns mit dem Leben der Bienen beschäftigt haben, so können und müssen wir zuletzt von den Kindern ein solides fachliches Wissen verlangen. Wir dürfen nicht achselzuckend zur Tagesordnung übergehen, wenn ein Teil der Klasse den entsprechenden Test nicht bestanden hat, sondern werden auf der Nacharbeit bestehen.

2.7 Zeiger und Gegengewicht

Die Stoffflut in der Schule, auf allen Stufen, müssen wir beherrschen lernen. Wir versinken sonst in einer Unmenge von oberflächlichem und irrelevantem Wissen und vergeuden alle Kraft, uns darin zurecht zu finden.

Eine blosse einfache Stoffreduktion wäre zu kurz gegriffen. Denn einerseits gibt es unverzichtbare Stoffe, und andererseits würde sich nur schwer eine Einigung darüber einstellen, was man ganz weglassen könnte.

Von Stoffabbau spricht man seit Jahrzehnten, ohne dass etwas geschehen wäre. Auch das schöne Wort vom «exemplarischen Lernen» blieb eine hehre Forderung. Damit sich etwas ändert, muss der Wert des Stoffs neu formuliert werden.

Es gilt, klar zu unterscheiden zwischen Grundwissensstoff und Stoffbereichen, die zur Kräftigung der Kompetenzen dienen. Damit ist der Unterrichtsstoff in seiner Bedeutung eingeschränkt und hat gleichzeitig seine ihm gemässe Funktion zugewiesen erhalten.

3 Die Leistung

Manche meinen die Qualität einer Schule an ihrer Durchfallquote messen zu können. Sie glauben, wenn die Hälfte der Studierenden auf der Strecke bleibe, dann handle es sich, bei den Verbleibenden um die Besten. Verdrängt wird die Frage, wie denn die Selektion vorgenommen wird. Offenbar traut man den Prüfungssystemen und traut man den Prüfenden und den Experten zu, objektiv und gerecht zwischen *bestanden* und *nicht bestanden* zu unterscheiden, oder aber man nimmt ihren Entscheid wie ein Gottesurteil einfach hin.

So viel steht für mich ausser Zweifel: In einer guten Schule erbringen die Schülerinnen und Schüler gute Leistungen. An diesen Leistungen misst sich die Qualität der Schule.

- Worin besteht nun aber die gute Leistung?
- Wie wird sie gemessen?
- Kann sie überhaupt gemessen werden?
- Ist Schülerleistung identisch mit dem, was in den Prüfungen erfasst wird?

3.1 Notennot

Die korrigierten Prüfungsarbeiten werden verteilt: Lauter Jubel, freudiges Herumzeigen, lange Gesichter, verbissene Tränen.

Es gibt wohl kaum eine Not, die heute unter den Schülerinnen und Schülern so verbreitet ist wie die Not mit den Noten. Gewiss, da sind jene erfolgreichen aus dem oberen Drittel, die sich deswegen nicht grämen. Sie geniessen die Entgegennahme von stets guten Noten auf Kosten des dritten Drittels, die mit schlechteren Ergebnissen aufwarten und so dafür sorgen, dass die besseren Leistungen als «gut» bezeichnet werden können. Anders sieht es für jene aus, welche die tieferen Noten bekommen.

Man stelle sich das einmal vor: Da ist ein neues Verfahren von den Kindern gelernt und eingeübt worden, sagen wir mal das schriftliche Subtrahieren. Alle haben es begriffen und haben so weit Sicherheit erreicht, dass sie die Rechnungen lösen können – und dann wird eine Prüfung angesetzt. Die Prüfung muss eine Leistungsstreuung ergeben, anders würde ja die Bewertung keinen Sinn machen, weil sich dann keine deutliche Rangreihenfolge ergäbe. Darum hat es einige schwierigere Aufgaben dabei, die nicht von allen Kindern gelöst werden können; oder es wird der Zeitdruck eingesetzt, indem so viele Rechnungen aufgegeben werden, dass sie in der verfügbaren Zeit nur von wenigen komplett gelöst werden können. Dann wird die durchschnittliche Leistung festgestellt: was darüber ist, wird als «gut», und was darunter ist, als «ungenügend»²¹ bezeichnet, und das wird mit einer Zahl festgehalten, mit der Note.

Auf diese Weise wird etwa ein Drittel der Klasse als ungenügend eingestuft – obwohl auch diese Schüler vorher in der Übungsphase imstande waren, den Aufgabentypus zu lösen. Das Schlimmste daran aber ist, dass es immer wieder die gleichen sind, denen dieses Verdikt zufällt.

²¹ Was heisst denn schon «ungenügend»? Ein Willkürlicher Wert.

3.2 Prüfungen korrigieren

Bleiben wir beim Beispiel Schriftliches Subtrahieren. Betrachten wir die Aufgabe [3547 minus 2388] und fünf verschiedene Lösungen dazu. Bitte rechnen Sie die Ergebnisse nach, bevor Sie weiterlesen. Suchen Sie zu verstehen, wie der Prüfling gerechnet hat.

Tab. 5: Beispiel schriftliches Subtrahieren

a	b	c	d	e
3547	3547	3547	3547	3547
<u>-2388</u>	<u>-2388</u>	<u>-2388</u>	<u>-2388</u>	<u>-2388</u>
1159	1241	1158	1379	

- Richtig gelöst. Das Verfahren wird beherrscht. (Es sei denn, es handle sich um jemanden, der virtuos bei einem Mitschüler abschreiben kann; oder es handle sich um einen Zufall... nein, ein Zufallstreffer bei 4 Ziffern dürfte wohl auszuschliessen sein.)
- Falsch gelöst. Wo liegt der Fehler? 7/8, die Differenz ist tatsächlich 1, ebenso 4/8 Differenz 4. Die Subtraktion ist in die verkehrte Richtung ausgeführt worden. Das Verfahren wird also nicht beherrscht. (Es sei denn, es handle sich um ein einmaliges Versehen.)
- Falsch gelöst. Vermutlich ein Flüchtigkeitsfehler. Abzuklären wäre, ob das Kind zu solchen neigt, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass das Einsundeins (die elementaren Rechenoperationen bis 10 und der Zehnerübergang) nicht automatisiert sind, dass das Kind daher abzählt statt zu rechnen. Über die Beherrschung des neuen Verfahrens gibt der Fehler keine Auskunft.
- Falsch gelöst. Vermutlich ist der Übertrag bei den Zehnern und bei den Hunderten auf die verkehrte Seite +/- vermerkt worden. Das Verfahren wird nicht beherrscht.
- Nicht gelöst. Das Kind ist zu langsam, vielleicht weil es abzählt statt zu rechnen; oder es kann das Verfahren überhaupt nicht; oder es ist sehr sorgfältig und darum nicht so weit gekommen; oder es ist in dieser Stunde von andern Dingen beansprucht gewesen; oder...

In vielen Fällen können wir nur vermuten, können vielleicht zurückfragen, können aus den andern Rechenbeispielen eine Bestätigung finden. Jedenfalls ist es eine sinnvolle Sache, solchen Fehlern nachzugehen und

darüber nachzudenken. Die Planung der nächsten Rechenstunde erhält dadurch eine andere Wendung.

Gerade auch bei den langsamen Rechnern lohnt es sich, einmal dabei zu sitzen, zuzuschauen und zu fragen: «Was hat es jetzt bei dir gedacht? Wie hast du das gemacht?» (Oft zählen die «Abzähler» die Ausgangszahl mit, und so ergibt dann 13 minus 6 eben 8.)

In vielen Fällen aber fehlt die Zeit für alle diese Beobachtungen. Es werden die richtigen Lösungen gezählt, man zeichnet eine Gaußsche Kurve, man ermittelt den Durchschnittswert, setzt dafür die Note 4.15 fest, und fertig ist die Skala. Man geht zum neuen Stoff über. Dabei wissen wir alle: aus diesen Noten baut sich die Karriere des Schülers oder der Schülerin auf.

Es ist für diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die zeitlebens zu den guten Schülern gehört haben, schwer auszudenken, welche Not sie über einzelne Kinder und ihre Familien bringen. Wöchentlich ein- oder mehrmals kommt eine Karin abends heim und muss ihrer allein erziehenden Mutter rapportieren: Ich bin wieder UNGENÜGEND gewesen. Und möglicherweise hat sie als Kontrast noch eine jüngere Schwester, die regelmässig glänzende Noten heimbringt.

Eigentlich wäre es bei der Prüfung darum gegangen, festzustellen, ob die Kinder nun das schriftliche Subtrahieren beherrschen oder nicht; ob sie also das neue Verfahren sicher anwenden können. Eine sinnvolle und legitime Lernkontrolle. Denn ein weiteres unmittelbares Training erübrigt sich, wenn das Ziel erreicht ist. Bei einer blossen Lernkontrolle aber gäbe es keinen Grund, die durchschnittliche Leistung mit 4.15 zu bewerten und dem unteren Drittel eine «ungenügend» auszuteilen. Es ginge doch einzig um die Frage: Beherrschen sie das neue Verfahren?

Leider geht man in der Praxis, auch wenn die Prüfung bei einem Teil der Klasse ungenügend war, meist zur Tagesordnung über. Das schriftliche Subtrahieren wird ad acta gelegt, schau selber, wie du dich dann bei der Division, wo das Subtrahieren wieder gebraucht wird, aus der Affäre ziehst.

3.3 Achtung fertig los!

«Ich möchte jedem Schüler Gelegenheit geben, zu zeigen, was er kann», sagt Kollege Nandi von der mathematischen Richtung, «darum erweitere ich ganz einfach bei den Prüfungen die Möglichkeiten und stelle nicht 8 oder 10 Aufgaben, sondern 20. So kann jeder jene auswählen, die er zu lösen vermag. Gerade schwächere Schüler erhalten auf diese Weise

auch eine Chance, und es kommt nicht mehr vor, dass sie nach einer Stunde keine einzige Aufgabe gelöst haben.»

So weit so gut. Oder wenigstens gut gemeint. Denn was ist die Konsequenz: Die schnellsten Schülerinnen und Schüler werden von der Aufgabenserie nicht 10, sondern 15 gelöst haben, entsprechend wird der Massstab festgelegt, und damit bekommt bei der Leistungsbewertung die Geschwindigkeit noch mehr Gewicht als vorher. Jene, die ein eingefuchstes Verfahren schnell und fix hinlegen, sammeln die guten Noten ein, und jene anderen, die grübelnd oder selbstkritisch sich alles zwei Mal überlegen, bleiben auf der Strecke. (Ist vielleicht Einstein ein schneller Kopfrechner gewesen?)

Diesen Begriff der Leistung kennen wir aus der Physik: Arbeit pro Zeiteinheit. Und Leistung bestimmt die Stückkosten und damit die Rentabilität. Anzahl hochgehievter Skifahrer pro Stunde, das ist die Leistung eines Skilifts. Henry Ford hat dies wie kaum ein anderer vorangetrieben: Mit der Massenproduktion am Fliessband wurde das Auto für den Normalverbraucher erschwinglich. Wohin das neue Denken und Planen aber auch führen kann, das hat Charlie Chaplin bereits 1936 erkannt und es uns in seinem Film «Modern Times» eindrücklich vorgeführt.

Das Kind, das am Abend nach der Schule anderthalb Stunden über seinen Hausaufgaben sitzt und zuletzt seine vier Rechnungen wirklich im Heft hat, hat seine Arbeit gemacht. Aber mit seiner Leistung kann man nicht zufrieden sein. Aber die isolierte, zeitgebundene Leistung muss mit Vorsicht bewertet werden. Denn wie steht es mit jenem Ingenieur, der eine Woche lang Papiere bekritzelt, sie alle in den Abfall befördert, dazu an seinem Bleistift kaut, und nichts, aber gar nichts liegt am Freitag vor, hingegen am Montag danach wirft er die umwälzende Lösung hin? Lassen wir es gelten: es gibt Leistungen, die nicht mit der Zeit verkoppelt sind. Gerade im Bereich des Lernens stellen wir oft fest, dass die Fortschritte nicht sukzessiv-fließend gemacht werden, sondern (wie es das Wort sagt) in Schritten oder gar in Sprüngen.

Alles Lernen geschieht in einem Dreischritt. Wählen wir als Beispiel die Partizipform des Verbs.

- Zuerst *erleben* wir eine neue Sache. Das vierjährige Kind hört, unterscheidet und gebraucht die Wortart *ich han ggässe; ich habe gegessen; mer sind gsii; ich bi gfaare*. Das ist der erste Schritt: das Erlebnis, die Erfahrung.
- In einem zweiten Schritt *erkennen* wir die Sache, sie wird uns bewusst (oder bewusst gemacht), sie wird reflektiert, sie wird zum Begriff. In der Gegenüberstellung *ässe/ggässe, sein/gewesen, fahren/gefahren, entdeckt/entdeckt (!)* lernen wir die Unterscheidung

und gewinnen wir Merkmale. Dazu gehört, dass das Ding einen Namen, eine Etikette bekommt. Das Begriffene wird mit einem «Begriff» festgehalten. Dieser zweite Schritt dürfte (was das Partizip anbelangt) etwa in der vierten Primarklasse fällig sein.

- In einem dritten Schritt *erwerben* wir die Sache, wir lernen sie beherrschen, sie soll uns so geläufig werden, dass sie in unsern Besitz übergeht. Dazu dient die Übungsphase.



Die drei Schritte können nicht vertauscht oder übersprungen werden. Sonst kommt es zu einem Scheinlernen, einem Jonglieren mit leeren Begriffen.

Der zürcherische Lehrplan, der zur Zeit gültig ist, macht diese Unterscheidung der drei Schritte, was ihm hoch anzurechnen ist. Er gibt für die jeweiligen Schuljahre an, ob ein Stoff vorerst einmal angesprochen oder ob er beherrscht sein müsse.

In Bezug auf das Kriterium der Zeit und des Zeitdrucks sei festgehalten:

- Dieser Dreischritt braucht seine Zeit.
- Eine Leistungsmessung, bei der die Zeit einen Einfluss hat, darf sicher erst nach der dritten Phase vorgenommen werden. Eine schnellere Entwicklung der Lernphase darf nicht als Qualitätsmerkmal angesehen werden. (Es brauchen ja auch nicht jene Kirschen die besten zu sein, die am schnellsten gereift sind.)

Die Schule neigt zur Ungeduld. Immer früher sollen die Kinder bereit und fähig sein: Abgekürzte Verfahren sollen die Geschwindigkeit erhöhen. Leistung läuft auf Zeit. An dieser Stelle sei ein Wort von Jean-Jacques Rousseau zitiert²²:

L'instruction des enfants est un métier, où il faut savoir perdre du temps pour en gagner.

Es ist nicht einzusehen, wieso eine Rechenprüfung von der Lehrperson mit den Worten beendet zu werden braucht: «Ihr habt noch eine halbe Minute Zeit ... und jetzt ... legt ... ab!» Ähnlich wie beim Engadiner Mara-

²² Zitiert nach: Justus Stöcklin. Sachrechnen für schweizerische Volksschulen. II. Schuljahr. 70. Auflage 1954 Liestal

thon könnte es eingerichtet sein: Obwohl der schnellste Läufer nach zwei Stunden schon angekommen ist (1:34 im Jahr 2005), werden auch Stunden nachher noch Läufer ins Ziel eingelassen.

Viel Not wäre behoben, wenn wir weniger gebannt auf den Minuten- und den Sekundenzeiger blicken würden.



Abb. 17: Achtung, fertig, los!

3.4 Eine gute Schule ist eine Leistungsschule

In der Frage der schulischen Leistungen scheiden sich die Geister. Für die einen sind Leistungsforderungen das Grundübel der Schule. In ihren Augen sind sie die Ursache dafür, dass Kinder mit Unlust zur Schule gehen und mit Krankheitssymptomen von der Schule heimkommen. Wenn die Schule nur die Leistungsforderungen abbauen würde, glauben sie, wären auf einen Streich alle Probleme gelöst.

Für die andern krankt die Schule gerade daran, dass sie die Leistungsforderungen an die Kinder in der letzten Zeit immer mehr zurückgeschraubt habe. Sie wollen, dass die Schule wieder mehr fordert, und ver-

langen, dass dort, wo die Noten abgeschafft worden sind, diese wieder eingeführt werden.

Leider wird die Diskussion darüber, was denn eigentlich Schulleistungen seien, bedeutend weniger intensiv geführt. Gläubig nimmt man die Zahlen einer PISA-Studie entgegen und kommt nicht auf den Gedanken, nach ihrer Messmethode zu fragen. Dabei ist die Fragwürdigkeit der ganzen Leistungsmessung und des Zensurenwesens von der Erziehungswissenschaft längst untersucht und nachgewiesen worden. Die Ergebnisse der neuesten Studie von Wilfried Kronig zeigen eindeutig, dass Bewertungen durch die Lehrkräfte wenn überhaupt dann nur innerhalb der eigenen Klasse einen Aussagewert haben²³. Aber es scheint, dass selbst die Fachwelt diese Ergebnisse nicht hören will und sie darum geflissentlich übersieht.

Die Frage der Leistung hängt eng mit der Leistungsbeurteilung, also mit der Leistungsmessung zusammen. Nur: Was ist und worin besteht die Schulleistung?

Beschränken wir uns vorerst auf die kognitive Leistung und klammern wir die «Kräfte des Herzens» und die Gymnastik (Körperkraft und Körperbeherrschung) aus. Dann bleiben zwei Hauptgebiete, die wir mit Rezeption und Produktion bezeichnen können, oder mit den anschaulicheren englischen Begriffen Input und Output. Ein Kind ist in der Schule, um aufzunehmen und das Aufgenommene wiederzugeben bzw. zu verarbeiten und anzuwenden.

Bleiben wir zunächst beim sprachlichen Bereich. Beim Input geht es ums Zuhören und ums Lesen: Kann das Kind dabei

- a) Aufmerksamkeit aufbringen und
- b) das Aufgenommene verstehen?

Beim Output geht es ums Sprechen und ums Schreiben:

- a) Beherrscht das Kind diese beiden Fertigkeiten, und
- b) kann es sich verständlich und formal richtig ausdrücken?

Analog geht es im mathematischen Bereich darum, Gesetzmässigkeiten zu erkennen und zu verstehen (Input) und sie herzustellen, nachzuvollziehen und anzuwenden (Output).

²³ Ingenkamp, Karlheinz: *Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung*. 1973 Beltz Weinheim. In diesem Werk sind verschiedene Untersuchungen, vorwiegend deutsche und amerikanische, referiert.

Kronig, Wilfried. *Die systematische Zufälligkeit des Leistungserfolgs*. Verlag Haupt Bern 2007. „Die Erfahrungen mit der schulischen Leistungsmessung (sind) entmutigend“ (S.11).

Entsprechendes gilt für den musikalischen Bereich und den Bereich des bildnerischen Gestaltens. Dabei ist der musikalische Vortrag eines vorgegebenen Werks (wie auch das Vorlesen eines gegebenen Textes) nicht ausschliesslich dem Output zuzuordnen, geht es doch um die Rezeption einer Eingabe, mindestens so sehr wie um die lautgebende Wiedergabe.

Tab. 6: Schulleistung als kognitive Leistung

Kognitive Leistung			
Input		Output	
Zuhören	Sprechen	Lesen	Schreiben
Verstehen		Sich verständlich machen	
mathematische Zusammenhänge verstehen und anwenden			
musikalische Gestalten aufnehmen und nachvollziehen (und schaffen)			
bildnerische Gestalten (verstehen und) schaffen			
Wissen speichern und reproduzieren			

Wenn wir Schulleistung in diesem weiteren Sinn verstehen, so dürfte es offensichtlich sein: Diese Art Leistung kann nicht gemessen werden wie die Leistung, die wir aus der Physik kennen. Die Milchleistung einer Kuh kann in Zahlen angegeben werden (Liter pro Jahr), sofern wir uns auf die Quantität beschränken und uns die Qualität der Milch gleichgültig ist. Die Lernleistung eines Kindes dagegen ist nicht so einfach mit einer Zahl anzugeben.

Betrachten wir nochmals als Beispiel den Bereich Rechnen 4. Klasse, schriftliche Subtraktion. Eine Leistung ist unter verschiedenen Kriterien beschreibbar:

- Kann Pascale diese Operationen selbständig durchführen?
- Ist sie darin sicher und zuverlässig?
- Verfügt sie auswendig über die Einsundeinszahlen, vor- und rückwärts? Kann sie sie auf den Zahlenbereich bis 100 ausdehnen?
- Kann sie die Operationen auch in Textaufgaben erkennen und anwenden?

Das sind die vordergründigen Fragen. Es kommen weitere hinzu:

- Hat sich Pascale die neue Rechenoperation weitgehend aus eigener Kraft angeeignet, oder musste sie in kleinen Schritten an das Verfahren herangeführt werden?
- Hat sie das Wesen des Verfahrens von Grund auf begriffen, oder wendet sie einfach ein Rezept an?
- Löst sie die neuen Rechnungen gerne und mit Lust, oder eher unwillig, oder einfach folgsam?
- Löst sie die Aufgaben lieber allein und unbeirrt von andern; oder zieht sie es vor, ihr Können Andern zukommen zu lassen oder auch von Andern Hilfe entgegenzunehmen?

Für die Leistungsbeurteilung genügt es nicht, eine Prüfung zu veranstalten, dabei die richtigen Lösungen zusammenzuzählen und diese in eine Zensur umzuwandeln.

Wenn wir eine Beurteilung vornehmen wollen,

- die den Lernenden weiterhilft
- die dem Unterrichtenden eine Grundlage schafft für die weitere Arbeit
- die den Eltern eine brauchbare Rückmeldung gibt

so müssen die genannten Fragen einbezogen werden.

Die Schule neigt nicht nur dazu, die Leistungsmessung zu simplifizieren. Sie wendet sich sogar oft (unbewusst) jenen Bereichen vermehrt zu, in denen es scheinbar besser möglich ist, die Leistung in Zahlen zu verwandeln. Solche Bereiche sind das Rechnen, wo man die richtigen Ergebnisse scharf von den falschen unterscheiden kann, und die Orthografie, wo man Fehler (gemäss Duden) zählen kann. Vernachlässigt werden dagegen im Allgemeinen das freie Textschreiben (Aufsatz) und die Schulung der freien Rede. In diesen Bereichen ist die Beurteilung bedeutend schwieriger; sie liegt weitgehend im Ermessen der Lehrperson und muss begründet werden können. Somit wäre dann die Rekursresistenz mitentscheidend für die Gewichtung eines Unterrichtsfachs.

Die Profession eines Schulkindes ist sein eigenes Lernen. Die Leistung besteht darin, wie gut ihm dieses gelingt. Wir müssen uns damit abfinden:

Das Lernen kann von aussen zwar erahnt und beschrieben, in seinen wesentlichen Teilen aber niemals gemessen und beziffert werden.

Tun wir es trotzdem, so tun wir dergleichen und machen uns selber und allen andern Beteiligten etwas vor – «Des Kaisers neue Kleider».

Im Fall der Notengebung hat dieser schöne Schein eine schwerwiegende Nebenwirkung: Indem die Leistungsmessung und die Zensuren in der

Karriere des Heranwachsens eine so grosse Bedeutung haben, verlegen die Kinder ihr Bestreben darauf, für die gute Note zu arbeiten. Es interessiert sie nicht mehr die Sache an sich und es geht ihnen nicht mehr darum, Lernfortschritte zu machen. Sie fragen sich nur noch, ob's für einen Vierer reichen könnte.

Diese Haltung wird mir täglich im Vorortszug vorgeführt: Schülergruppen im Abteil nebenan reden kaum je von Gravitationsgesetzen oder Alpenfaltungen, nur immer von Durchschnitten und Zehntelspunkten und Fachgruppennotensummen.

3.5 Gerechte Leistungsbeurteilung

Nach diesen kritischen Äusserungen zur Leistungsmessung sei nun sogleich angefügt: Aber das Kind will und braucht unsere Beurteilung und damit eine Rückmeldung für seine Arbeit. Dagegen ist nichts einzuwenden, solange wir ihm diese individuell und ganzheitlich geben, d. h. unter Berücksichtigung der oben gestellten Fragen und nicht reduziert auf eine Zahl.

Wir tun überhaupt gut daran, wenn wir alle Formen der Beurteilung, die einem Vergleich mit andern Kindern Vorschub leisten, so gut wie möglich vermeiden. Schon Pestalozzi hat gesagt: «Vergleiche nie ein Kind mit dem andern, sondern immer nur mit ihm selbst.» Der Wettbewerb als Motor des Lernens mag wirkungsvoll sein, aber er schadet der Sache. Er verdirbt das reine Sachinteresse.

Jede angemessene Beurteilung der Leistung durch die Lehrperson ist subjektiv, und sie gibt auch nicht vor, objektiv zu sein. «Ich bin der Meinung, das könntest du noch besser.» Ein solcher Satz enthält zwei Unbekannte: die gebotene Leistung selber und meine Erwartung an den Schüler oder die Schülerin.

Ich habe im Laufe meines Lehrerlebens mehrere diesbezügliche Lernschritte gemacht. Frisch von der Ausbildung kommend, habe ich fröhlich und ausgiebig rote Tinte in die Hefte verteilt, so dass die Kinder ihre Arbeiten als blutgetränktes Schlachtfeld zurückbekamen. Meine Arbeitsleistung war sichtbar. Dann kam der Wechsel zum grünen Kugelschreiber und mit der Zeit verkleinerten sich auch die Zeichen bei den angestrichenen Fehlern. Meine Hinweise auf Normabweichung wurden diskreter, weniger lautstark. Später führte ich zwei Farben ein: mit der einen hob ich das in meinen Augen Positive hervor, mit der andern das Mangelhafte. Und im Lauf der Zeit wurden meine Rückmeldungen immer sparsamer, weil ich Forderungen der Norm geringer gewichtete und die Bedeutung des individuellen Ausdrucks stärker. Zuletzt machte ich mir meine Noti-

zen auf einem separaten Blatt und gab diese Bemerkungen nur noch in mündlicher Form dem Kind bekannt.

Es dürfte deutlich geworden sein: Eine solche Beurteilung braucht Zeit, braucht Einzelgespräche.

Zur Leistungsbeurteilung als Fremdeinschätzung gehört immer auch die Aufforderung zur Selbsteinschätzung. Am Anfang des Gesprächs über eine Leistung müsste also stets die Frage stehen: Was hältst du selber davon?

In mehreren Kantonen laufen Bestrebungen, die Schulzeugnisse zu differenzieren. Mir liegt das Beurteilungsformular für die Sekundarschule im Kanton Luzern vor.

Gegenüber dem bisherigen Semesterzeugnis ist die Zahl der Rubriken vervielfacht worden. Nun wird also auch z. B. das «Benehmen gegenüber Mitlernenden» mit einer vierstufigen Skala beurteilt, schriftlich festgehalten und im Computer gespeichert.

Mein Freund und Kollege schreibt mir dazu:

Ich bedauere mein versprechen, dir unser zeugnis zukommen zu lassen, denn nur schon wenn ich es ansehe, gehen mir die augen über vor schmerz. Die paar blätter habe ich einem zentimeterdicken dossier voller zeigetaschen entnommen, das jährlich zweimal ergänzt und weiter aufgefüllt wird. Geschrieben muss das zeugnis auf dem computer werden, was dazu führt, dass das kollegium sich zweimal jährlich an einem unterrichtsfreien nachmittag im informatikraum versammelt und unter anleitung des computerbeauftragten der schule die blätter ausfüllt und druckt. Der zeitliche und papieraufwand dafür sind grotesk. Zudem wird das dossier am ende so umfangreich, dass kein mensch es mehr liest und die betriebe die kandidaten für die berufslehre einfach zu einem genormten test schicken (basistest, kosten franken 80.-) und über diesen selektieren. Die machen damit auch den heimlichen lehrplan, denn wir wollen ja, dass unsere kinder in der berufswelt unterkommen.

Nun ist also auch in diesem Bereich eine scheinbar objektive, eine abschliessende und für viele Berechtigte einsehbare absolute Beurteilung eingeführt worden. Damit ist das Gegenteil von dem, was mir vorschwebt, erreicht. Ich möchte den Kindern und Jugendlichen aufzeigen, wie gross mein Ermessensspielraum ist, wenn ich sie beurteile oder gar klassifiziere. Hier aber werden Aussagen über persönlichste Eigenschaften wie sakrosankte Wahrheiten behandelt.

3.6 Und dann kommt die PISA-Studie

Alles, was hier über Leistungsmessung gesagt worden ist, gilt im besonderen Mass auch für die PISA-Studie. Es mag ja ganz interessant sein, ganz bestimmte Teilleistungen über die Länder hinweg stichprobenartig zu erfassen. Es ist auch legitim, sich die Frage zu stellen, welches die Gründe sein könnten, dass Finnland etwas weiter vorne steht in dieser Rangliste als die Schweiz.

Im alpinen Skisport sind eine Zeitlang die Schweizer selten auf den Podestplätzen gestanden, und weil das in früheren Jahren anders war, ging ein nationales Jammern durchs Land, oder es hagelte Hohn und Spott. Seien wir uns aber bewusst: Zwischen dem Platz 1 und dem Platz 19 in der Rangliste liegen wenige Sekunden Unterschied. Wer nimmt sich da das Recht heraus, dem Fahrer mit Rang 19 eine schlechte Leistung vorzuwerfen?

Im Gegensatz zu Abfahrtsrennen, wo Chronometer und technische Einrichtungen die Leistung genau erfassen können, weil es nur um die verbrauchte Zeit geht,

- sind in einem Schulleistungstest unzählige Faktoren enthalten, die sich nicht vereinheitlichen lassen
- ist die Leistung selber nicht exakt zu bezeichnen (es lohnt sich, die Prüfungsbeispiele von PISA aus dem Internet herunterzuladen)
- können die Rahmenbedingungen niemals vereinheitlicht werden (nur schon die Tonlage der Person, welche die Prüfungsblätter verteilt, hat einen Einfluss auf die Befindlichkeit und damit auf die Leistungsfähigkeit der Prüflinge)
- sind die stichprobeweise ausgewählten Gruppen auch nicht miteinander vergleichbar (ob beispielsweise Sonderschüler in den Klassen integriert oder in Sonderklassen ausgeschieden und aus der Prüfung eliminiert sind)

Wer aus der PISA-Studie Konsequenzen ziehen möchte, sollte wenigstens zuerst einmal diese selbst untersuchen und hinterfragen. Es genügt nicht, einfach die Zahlenwerte blind zu übernehmen. Auch müssten die Fragen erlaubt sein: Wollen wir in unseren Schulen diese Art Leistung, die hier (angeblich) gemessen wird? Ist das Ergebnis dieser Studie in Bezug auf diese Art Leistung aussagekräftig genug? Wie gross ist die Abweichung in der Messgenauigkeit? (Es ist denkbar, dass die Unschärfe in den Messungen grösser ist als die Unterschiede der einzelnen Länder.)

Besonders eigenartig aber sind die Folgerungen, die einige Bildungspolitiker nun ziehen wollen. In Genf sollen zur Förderung der PISA-

relevanten Schulleistungen wieder Zensuren eingeführt werden, wo keine mehr verlangt waren; dabei weiss man gerade von Finnland (das bei PISA führt), dass dort ein Schulsystem mit relativ geringer Selektion besteht. Es ist eigenartig, wie eine mit Zahlen gespickte Aussage beim Publikum sogleich an Wertschätzung gewinnt, auch wenn nur wenige in der Lage sind, diese Zahlen zu verstehen und noch weniger in der Lage sind, diese Zahlen zu überprüfen. Beispielsweise gibt der Wetterdienst im Internet für meinen Wohnort bekannt, die Wahrscheinlichkeit, dass es heute regne, betrage nur 17%. Das scheint oberflächlich besehen tatsächlich wesentlich eindrucksvoller als der Spruch, der mir etwa gleich viel Sicherheit gibt: «Kräht der Hahn auf dem Mist, so ändert das Wetter, oder es bleibt wie es ist.» Denn sollte es regnen, so sind es eben die 17% gewesen!

3.7 Zeiger und Gegengewicht

Die Schule soll künftig bessere Leistungen erbringen, als das heute der Fall ist. Dies ist unbestritten.

Nun gilt es, zuerst einmal die Art der Leistung zu beschreiben, die besser werden soll. Es geht ja nicht darum, Zirkusakrobaten auszubilden. Wir sollen ganz einfach junge Menschen befähigen, a) sich selber zu werden, und b) sich in dieser Welt bewähren zu können. Selbstverwirklichung und Lebenstüchtigkeit: damit sind die zwei Pole genannt.

Die Leistung, die die Schule fordern und fördern soll, lässt sich demnach mit den folgenden Stichwörtern umschreiben:

- Genauigkeit. Die gute alte Schweizer Präzision und Zuverlässigkeit.
- Sorgfalt. Sich seiner Aufgabe hingeben können. Die Liebe zur Sache.
- Arbeitsfreude und Lernfreude. Interesse. Ausdauer.
- Sprachkompetenz: Sprechen und Verstehen; Schreiben und Lesen. Genauigkeit im Umgang mit der Sprache.
- Körperkraft und -beherrschung. Motorik.
- Verständnis für das Schöne. Fähigkeit zur Musse. Kreativität.
- Respekt und Einfühlung in den Mitmenschen. Fähigkeit mit Konflikten umzugehen und zur Lösung beizutragen.

Dem zur Zeit gültigen zürcherischen Lehrplan sind zehn Grundhaltungen vorangestellt: eine ungemein schöne und umfassende Formulierung der Bildungsaufgabe.

Wenn wir die Entwicklung der letzten Jahrzehnte überblicken, so ist eine steigende Zahl von Leistungsmessungen unübersehbar. Um eine Zeugnisnote in Mathematik zu ermitteln, meint man im Lauf des Semesters etwa zehn Prüfungsarbeiten durchführen zu müssen. Man glaubt, der Durchschnitt sei aussagekräftiger und damit rekursresistenter, je mehr einzelne Werte sie darin verrechne. Das kann schon darum nicht stimmen, weil bereits die Ermittlung jeder einzelnen Note von sehr viel Zufälligem bestimmt ist.

Zu den Mathematikprüfungen kommen noch jene in den andern Fächern. So ergeben sich über das ganze Semester hinweg pro Woche rund zwei Prüfungen. Eine Schülerin hat einmal in der Bewährungszeit der Sekundarschule innert acht Wochen 22 Prüfungsarbeiten in den Promotionsfächern gezählt. Mit andern Worten: Kaum ist ein Stoffgebiet abgeschlossen, stösst man dem Patienten eine Sonde in den Magen, um den Stand der Verdauung festzustellen, und das beinahe täglich. Wenn das nicht gesundheitsschädigend ist!²⁴

Parallel dazu ist die Notenskala verfeinert worden. Es gelten nicht mehr ganze und halbe Noten, sondern das Dezimalsystem wird bemüht. Auch das täuscht mathematische Genauigkeit und Objektivität vor. Ein Versagen in einer Prüfung wird keineswegs genauer dokumentiert, wenn darunter die Zahl 2,3 und nicht einfach 2 steht. Die leistungsunabhängigen Immensurabilitäten sind an sich so gross, dass es lächerlich wirkt, eine Prüfung mit der Note 4,7 zu bewerten. Das ist, wie wenn man mit einer Lastwagenwaage Gewürzbeutelchen abmessen wollte.

Höchste Zeit, das ganze Zensurenwesen in der Schule abzuschaffen. An die Stelle der ständigen Prüfungen kann durchaus eine Jahresabschlussprüfung treten, bei der alle Fächer berücksichtigt werden. Dabei müssen die Prüfungsanforderungen definiert sein: es gilt eine Mindestleistung, bei der die Prüfung als erfüllt gilt. Wer nicht erfüllt, muss nacharbeiten und die Prüfung wiederholen. Denn es ist gut, den Kindern und Jugendlichen von Zeit zu Zeit zu klarzumachen:

Unsere Arbeit in der Schule ist verbindlich! Zeigt jetzt, was ihr gelernt habt.

²⁴ Winfried Kronig (2007) schätzt, dass „in der Schweiz jährlich etwa 6,5 Millionen Leistungsbewertungen, zumeist in Form von Ziffernzensuren,“ vorgenommen werden, und wundert sich, dass trotz der grossen Erfahrung, die man dabei erwarten könnte, die Kritik an der Zuverlässigkeit nicht nachgelassen habe (S. 11).

Ein weiteres Gegengewicht liegt in der Forderung, alle Fächer wichtig zu nehmen und in allen Bereichen Leistungen zu verlangen. Das Prüfungs- und Selektionswesen der letzten Jahrzehnte hat sogenannte Nebenfächer entstehen lassen, die mehr oder weniger vom zufälligen Interesse der einzelnen Lehrkraft abhängen. Kein Hahn kräht heute danach, wenn zwei Zeichenstunden ausfallen oder wenn sämtliche Musikstunden mit blossem Anhören von irgendwelchen CDs durchgebracht werden; ganz anders in der Mathematik, wo klare Leistungen von der Allgemeinheit, den Eltern und den Schulbehörden erwartet werden.

Leistung muss neu definiert, muss ganzheitlich verstanden werden. Sie darf sich nicht auf jene Bereiche beschränken, die (vermeintlich) gemessen werden können, und sie darf sich nicht am Minimalismus orientieren, sondern muss den Willen zu guter Leistung mit einbeziehen.

4 Die Dimensionen

4.1 Optimale Grösse

Wer einen guten Witz gut erzählen will, darf nicht zu ausführlich werden. Er muss mit einigen Worten den Vorstellungsrahmen abstecken, muss im Hörer ein inneres Bild aufbauen; das braucht seine Zeit, aber wenn die Zeit überdehnt wird, so stirbt die Pointe.

Am Schluss der ausgiebigen Lektion über die verschiedensten Seuchen sagt die Lehrerin: «Nun erklär mir, Fritzchen, was man unter <Seuchen> versteht.» Fritzchen braucht nicht lange zu überlegen: «Kleine Säue.»

Es gibt, innerhalb einer gewissen Spannbreite, für jedes Ding eine ideale Grösse. Beispielsweise ein landwirtschaftlicher Traktor ist umso leistungsfähiger, je stärker sein Motor und je grösser sein Gewicht ist; aber von einer gewissen Grösse an drückt er den Boden so stark zusammen, dass die Fruchtbarkeit des Ackers beeinträchtigt wird.

Ein Pfeil fliegt umso weiter, je leichter er ist; aber ein bestimmtes minimales Gewicht muss er haben, wenn er eine stabile Flugbahn und dazu noch eine Wirkung im Ziel haben soll.

Ich will diese Beispiele lediglich als Illustration dafür verstanden wissen, dass wir nie absolut behaupten können «je grösser desto besser» und ebenso wenig «je kleiner desto besser».

4.2 Schon wieder grössere Klassen?

Für die Grösse einer Schulklasse hat sich bei uns die Meinung herausgebildet, die Zahl von etwa 20 Kindern sei optimal²⁵. Bei einer deutlichen Vergrösserung der Klasse kommt es zu einer Überforderung der Lehrkraft und einer Vernachlässigung des einzelnen Kindes. Bei deutlich kleineren Klassen glaubt man die geringeren Impulse aus der Schar der Kinder zu spüren und die spärlicheren sozialen Kontakte unter den Kindern beobachten zu können.

Unsere Grosseltern haben uns zwar von Klassen von 70 und mehr Kindern berichtet. Offenbar war Schule auch so möglich. Andererseits haben privilegierte Kreise in früheren Zeiten ihre Kinder durch einen Hauslehrer unterrichten lassen. Diese Kinder hatten keine Schulkameraden, was uns heute als ein Mangel erscheint. Es sind mir aber auch diesbezüglich keine negativen Berichte bekannt.

Ich erinnere mich an ein Schuljahr, in dem ich in einer Klasse nur sechs Kinder hatte, drei Mädchen und drei Buben – bevor dann jeweils eine Stunde später die übrigen Jahrgangsklassen dazu kamen. Ich hatte mich im Voraus auf diese morgendlichen Stunden gefreut – und musste dann schmerzlich erleben, dass sich die Arbeit mit den wenigen Kindern als sehr mühsam erwies. Sie waren ständig von kleinen Eifersüchteleien und Streitigkeiten untereinander belastet. Offenbar hat die grössere Zahl eine disziplinierende Wirkung, die ich mir nur dadurch erklären kann, dass dann naturgemäss das einzelne Kind mit seinem Bedürfnis einer persönlichen Zuwendung zugunsten der Klasse und damit auch zugunsten des Unterrichts zurückstehen muss und vor allem auch kann.

Ist die Zahl 20 wirklich die ideale Klassengrösse? Wenn wir uns eine Stammtischrunde von 20 Teilnehmern vorstellen, so schiene sie uns zu gross, als dass noch alle gebührend zu Wort kommen könnten. Wir würden für eine obere Grenze von acht oder zehn Gesprächsteilnehmern plädieren. Wenn wir dagegen an die Vorlesung einer Hochschulprofessorin denken, so ist nicht einzusehen, warum sie nicht auch mit einer Hörschaft von 100 und mehr noch gut möglich sein sollte. Jetzt stellt sich

²⁵ Optimal mit Bezug auf wirtschaftliche, pädagogische, soziale, administrative und andere Aspekte.

die Frage: Ist Schulunterricht eher mit einer Vorlesung in der Aula oder mit der Stammtischrunde im Rössli vergleichbar?

Jedenfalls fehlen wissenschaftliche Untersuchungen, welche bestätigen, dass eine Klassengrösse von 20 zum Lernen besser taugt als eine solche von 30 Kindern.

Wenn wir es als die vornehmste Aufgabe einer Lehrperson halten, in jedem der ihr anvertrauten Kinder eine unverwechselbare und einmalige Persönlichkeit zu sehen – im Sinne von Tolstoi nämlich, sie so zu sehen, «wie Gott sie gemeint hat» – dann ist von daher die obere Grenze der Klassengrösse vorgegeben. Wird diese Grösse überschritten, so bleibt nur noch der Ausweg, die Schüler zu nummerieren und gleichzuschalten. Verwaltete Schule.

Mir drängt sich eine andere Frage auf: Muss aller Unterricht tatsächlich stets innerhalb der Klasse stattfinden? Wäre es nicht sinnvoller, je nach Arbeitsform manchmal in «Stammtischrunden» und ein andermal in einem Plenum von 80 Kindern zu arbeiten? Es braucht nämlich kleinere Gruppen, damit die Kinder lernen können, das Wort zu ergreifen und sprechend einen Gedanken auszuführen; überhaupt zu Wort zu kommen²⁶. Und es braucht andererseits Veranstaltungen, in denen sie lernen, rein rezeptiv einen Stoff aufzunehmen, auch wenn sie nicht persönlich, sondern nur kollektiv angesprochen werden.

Wir haben an unserer Schule in Winterthur im «Sechseck» – der regelmässigen Zusammenarbeit von sechs Klassen verschiedener Altersstufen – in einer allwöchentlichen Geschichtenstunde erlebt, wie viel Geduld und Beharrungsvermögen es braucht, bis die Kinder in diesem grossen Verband fähig sind, dem Erzähler konzentriert zuzuhören; aber auch bis die Lehrperson es versteht, eine so grosse Schar anzusprechen. Es hat gut und gern zwei Monate gedauert, aber es hat sich für beide Seiten gelohnt. Die grosse Zuhörerschaft hat eine konzentrierende Wirkung; und das gelegentliche Zusammensein mit Kindern aus andern Klassen – nicht nur auf dem Pausenplatz – hat eine gute Wirkung auf das menschliche Klima im Schulhaus. (Ich sehe noch immer jenen gross gewachsenen Dreizehnjährigen vor mir, der beim Zuhören jeweils seinen kleinen Freund Robin aus der zweiten Klasse auf den Knien hatte.)

²⁶ Die vom Stundenplan her gegebenen Möglichkeiten, einen Teil der Lektionen in Halbklassen durchführen zu können, dürfen daher nicht eingeschränkt, sondern müssen ausgeweitet werden. Echte Gespräche sind in Gruppen von über 12 Kindern nicht mehr möglich. (Darauf kommen wir zurück im Kapitel 5, reden fragen schweigen.)

Damit soll keineswegs die Bedeutung der festen Klasse als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft geschmälert werden. Dafür, für die Arbeit in der Klasse, scheint mir aus meiner eigenen Erfahrung heraus die Grösse von 20 Kindern optimal. Sie bietet genügend gegenseitige Anregung; sie lässt genügend Platz für den Einzelnen; und sie ist für die Lehrkraft gerade noch zu bewältigen.

4.3 Die Grösse der Schulanlagen

Die Schule des 19. Jahrhunderts darf man sich etwa so gross vorstellen, dass sie von einem einzigen Lehrer, dem Schulmeister, geführt werden konnte. Die Dorfschule war die Regel.

Mit der Zeit mussten grössere Schulhäuser gebaut werden, die Klassen wurden aufgeteilt, und es brauchte einen Raum, wo sich die Lehrer versammeln konnten: drei oder sechs ehrenwerte Herren mit Krawatte und Anzug. Der Schritt von 1 zu 6 (Klassen bzw. Lehrern) spiegelte sich in dieser Neuerung, welche eine Revolution darstellte: im Lehrerzimmer. An die Stelle des Schulmeisters war das Kollegium getreten. Die Pausenglocke hatte dafür zu sorgen, dass der Pausenlärm für alle zur selben Zeit stattfand.

Vor allem aber entstanden nun die Jahrgangsklassen. Man glaubte den Unterricht effizienter gestalten zu können, wenn die Kinder möglichst die gleichen Voraussetzungen hatten. Zum Zweck, homogene Klassen zu bilden, werden heute immer mehr die Kinder in Nachbardörfer chauffiert und dort zu Jahrgangsklassen zusammengefasst. (Gegen die Meinung, Jahrgangsklassen böten bessere Lernbedingungen, ist mit den besten Argumenten kaum anzukommen.)

Die Schule um 1950 darf man sich etwa in dieser Grösse vorstellen: sechs oder acht Klassenzimmer, ein grosszügiges Treppenhaus, lange Gänge, ein Lehrerzimmer, eine Turnhalle mit zwei Umkleideräumen. Rund 500'000 Franken hat der Bau unseres neuen Zentralschulhauses damals gekostet. Ich weiss es darum noch so genau, weil sich mein Grossvater über diese horrende Summe von einer halben Million aufhielt.

Dann kamen die grossen Wachstumsjahre. Man baute an, man stockte auf, man erweiterte. Auf einmal gab es Schulanlagen, die 500 Schulkindern und 20 oder 30 Lehrpersonen Platz bieten mussten. Die noch immer fünfköpfige Schulpflege sah sich einer amorphen Masse von Lehrkräften gegenüber, die zudem stark fluktuierte. Immer mehr Geschäfte wurden vom Schulpräsidenten in eigener Kompetenz erledigt, immer mehr Entscheidungen wurden von Lehrerdelegierten dem Kollegium nur noch mitgeteilt. Der Tisch im Lehrerzimmer reichte nicht mehr aus, dass sich alle in

die Runde hätten setzen können. Die einzelne Lehrkraft sah sich, trotz grösserer Zahl von Kollegen und Kolleginnen, zunehmend in ihrem Schulzimmer allein gelassen. Das früher selbstverständliche Einvernehmen im Kollegium spielte nicht mehr. Es fehlte die *unité de doctrine*. Kurz: Der Schritt von 6 auf 24 oder gar auf 36 Klassen war strukturell nicht vollzogen worden. Die Vergrößerung war lediglich additiv geschehen.

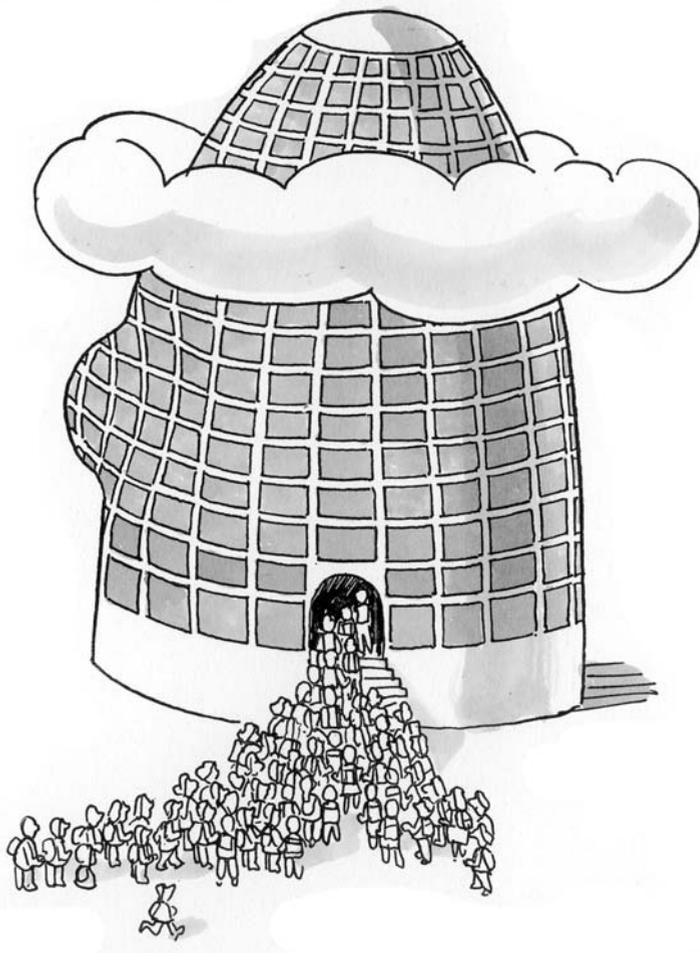


Abb. 18: Schulanlagen

Bezeichnenderweise fehlt in neueren Schulbauten ein Raum – es könnte ein grosszügig bemessenes Treppenhaus sein – in dem die ganze Schüler- und Lehrerschaft Platz fände; wo sie sich gelegentlich versammeln und sich als Ganzheit erleben könnte. In den amerikanischen Schulen, die ich besuchsweise kennen gelernt habe, sind zum Beispiel gemeinsame Wochenanfänge der gesamten Schule eine Selbstverständlichkeit.

Die Folge der bloss additiven Vergrösserung sind Schulen, in denen sich die Leute nicht mehr kennen. Die Schule wird zu einem anonymen Umfeld, in dem soziale Kontrollen oder Regeln nur noch eingeschränkt gelten.

Endlich in den letzten Jahren hat sich nun einiges getan. Mit den geleiteten Schulen zeichnet sich ein neuer Weg ab. Wenn sich ein Kollegium von der genannten Grösse eine geistige Linie geben und sich danach ausrichten will, so braucht es entweder unendlich viel Zeit für jenes Entscheidungsverfahren, das man Palaver²⁷ nennt, oder es braucht hierarchische Führungsstrukturen. Die Funktion der Schulleiterin bzw. des Schulleiters könnte der Schule neue Strukturen geben. Die geleiteten Schulen sind ein bedenkenswerter Ansatz, um die Revolution von 6 auf 24 zu vollziehen.

Ob es aber der richtige Weg ist? Die Gefahr besteht, dass in der neuen Struktur die Lehrkräfte ein weiteres Stück Eigenverantwortung einbüssen und lediglich die Dekrete nun von einer anderen Stelle her beziehen. Es ist für die Erziehungsarbeit nicht gut, wenn ausgeprägte Hierarchien herrschen (in denen die Tendenz aufkommt, in der Art des Velorennfahrers nach oben zu buckeln und nach unten zu treten).

4.4 Die Gesamtschule

Schon mehrmals ist von der altersgemischten Gesamtschule die Rede gewesen, und nun, da es um die richtigen Dimensionen geht, kommen wir auf sie zurück.²⁸

²⁷ Das Wort «Palaver» möchte ich keineswegs im abschätzigen Sinn verstanden haben.

²⁸ Die Vorteile von jahrgangsübergreifenden Klassen und altergemischtem Lernen werden zunehmend wieder erkannt (Umstellung ganzer Schulhäuser auf Mehrklassenabteilungen; Schuleinstiegsphasen/ Grundstufe/Basisstufe).

Meine Erfahrungen habe ich gemacht in der dreiklassigen und vor allem in der sechsklassigen Gesamtschule auf der Primarstufe. Ich kenne aber auch dreiklassige Gesamtschulen auf der Sekundarstufe I.

Bei der Gesamtschule denkt man zunächst an die Dorfschule des 19. Jahrhunderts, wie sie heute noch da und dort in kleinen Dörfern überlebt. Da sind alle Kinder eines Dorfes bei der einen Lehrperson in dem einen Schulzimmer zur einen Klasse versammelt.

Vor 15 Jahren habe ich bei der Übernahme einer neuen Klasse in einer grossen städtischen Schulanlage darum ersucht, dass mir eine solche gemischte Klasse von Erst- bis Sechstklässlern zugeteilt werde, analog zur Gesamtschule eines Bergdorfes. Ich wollte zeigen, dass diese Schulform für die Kinder mehr Wohlbefinden, eine bessere Einübung zur Selbständigkeit und mindestens so gute Leistungen ermöglicht wie die Einklassenschule. Ich wollte beweisen: Die Gesamtschule ist kein Auslaufmodell, keine antiquierte Schulform, sondern eine gute Lösung für die aktuellen gesellschaftlichen Probleme.

Sie liegt grössenmässig etwa in der Mitte zwischen der heutigen Familie, die immer kleiner wird (wenn man nur bedenkt, dass auch der Vater, wenn überhaupt noch vorhanden, oftmals tagsüber abwesend ist), und einer jener grossen Schulanlagen, die für ein Kind gigantisch wirken müssen. In der Gesamtschule steht das einzelne Kind nicht im Wettbewerb (der Zuwendung) mit 25 anderen, gleichartigen, sondern bewegt sich in einer heterogenen Schulklasse, in der es jedes Jahr in eine neue Rolle hinein wächst und diese ausfüllt. Es erlebt gleichzeitig Mitschüler, die ihm Hilfe geben, und solche, die auf seine Hilfe angewiesen sind. Das ist die Situation, in der sich soziale Kompetenz und Selbstbewusstsein bilden. Aber auch was das Kind schulisch lernt, hat Tiefenschärfe: Es sieht voraus, wo das einmal hinführt (z. B. zum Dezimalbruch), und es blickt zurück auf das, was es selber bereits mit Leichtigkeit beherrscht (z. B. die Schnüerlischrift). Die Gesamtschule kann weitgehend jene vielfältigen Anregungen geben, die einst von der Grossfamilie geboten wurden.

Vorgeschwebt hätte mir, dass mehrere solche gemischten Klassen innerhalb des Schulhauses geführt worden wären, die dann in Zusammenarbeit untereinander auch einige Unterrichtsfächer in altershomogenen Gruppen hätten durchführen können.

Leider entsprach die zuständige Behörde meinem Wunsch nicht, worauf ich den Dienst quittierte und im Jahr 1992 auf privater Basis eine Gesamtschule gründete, die Primarschule Villa Büel in Winterthur²⁹. Da blieb es allerdings dann aus räumlichen Gründen bei der einen Klasse.

²⁹ Für eine kurze An- und Einsicht: www.villabuel.ch

4.5 Arbeitsformen in der Gesamtschule

«Wie ist es denn möglich, die Bedürfnisse der Siebenjährigen und der Zwölfjährigen unter einen Hut zu bringen? Ist das nicht furchtbar schwierig und anspruchsvoll?» So wird ein Sechsklassenlehrer oft gefragt.

Die Form der Gesamtschule verlangt tatsächlich ein methodisches Umdenken. Die Lehrkraft der Gesamtschule richtet ihr Wort und ihr ganzes unterrichtliches Bemühen nicht mehr so ausschliesslich an das Kollektiv der ganzen Klasse. Viel häufiger findet ihre Kommunikation in kleineren Gruppen statt.

Ich nenne im Folgenden fünf Unterrichtsformen:

- Ich unterrichte die ganze heterogene Klasse; jedes Kind nimmt und gibt seinem Alter und seinen Kräften gemäss. Wenn ich eine Geschichte erzähle, so hören die verschiedenen Kinder in der Geschichte je das, was ihnen entspricht; wenn wir ein Gespräch führen, beteiligt sich jedes nach seiner Art, und man lässt es darin auch gelten. (Nichts Neues: *Klassenunterricht*.)
- Ich lasse jedes Kind an seiner eigenen Aufgabe arbeiten und bin für die da, die mich brauchen, die mich holen. Mir obliegt es auch, die Aufgaben mit den Einzelnen zu abzusprechen, einzugrenzen, zu erweitern, Rückmeldungen zu geben, zu beurteilen. (Nichts Neues: *Daltonplan*.³⁰)
- Ich erkläre einer Gruppe von Kindern einen Sachverhalt, eine Technik, eine Übungsform; daraufhin wirken diese Kinder ihrerseits als Instruktoren für die andern Kinder. (Nichts Neues: *Schneeballprinzip*.)
- Ich erteile einem grösseren Kind einen eigentlichen Lehrauftrag für ein kleineres, der über eine gewisse Zeit läuft und von mir ausführlich vorbesprochen und stets auch begleitet wird. (Nichts Neues: *Schülerschule*³¹.)

³⁰ Helen Parkhurts Daltonplan wurde nach der Stadt Dalton in Massachusetts benannt. Englische Pädagogen waren es vor allem, die dieses Reformkonzept für die Sekundarstufe international bekannt gemacht haben. Heute finden wir den Daltonplan am meisten in den Niederlanden verbreitet.

³¹ Scuola di Barbiana. Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin. Wagenbach Berlin 1970. Titel der 1967 erschienenen Originalausgabe: *Lettera a una Professoressa*, die verfasst wurde von den Schülern des Priesters Don Lorenzo Milani (1933-1967).

- Ich lasse eine Abteilung nach der andern zu mir kommen (z. B. je 10 Minuten) und unterrichte sie, während die übrigen Kinder ihre Arbeit alleine tun. (Nichts Neues: *Niveauunterricht.*)
- Die Kinder arbeiten zu zweit, und ich bin für die da, die mich brauchen. (Nichts Neues: *Partnerarbeit.*)

Die verschiedenen Formen seien mit den folgenden Früchten illustriert.



Abb. 19: Unterrichtsformen sprechen unterschiedlich an

In diesen verschiedenen Formen sind Führung bzw. Selbständigkeit unterschiedlich gewertet. Ebenso wird die Gruppenbildung bewusst einmal homogen, das andere Mal heterogen vorgenommen.

Wie gesagt, auch in der Einklassenschule (wo die Kinder auch nicht so homogen sind, wie manche glauben möchten) könnte die vermehrte Pflege jener Formen heilsam sein, die vom immer noch vorherrschenden Frontalunterricht wegführen.

Was nun inhaltlich in diesen Arbeitsformen passiert, darüber ist jetzt noch nichts gesagt worden. Es sei wiederum auf das nächste Kapitel «reden fragen schweigen» verwiesen.

4.6 Sozialkompetenzen

In der Gesamtschule kommen am Anfang eines jeden Schuljahrs ein paar neue Erstklässler(innen) hinzu, und die andern rücken eine Stufe hinauf. Und am Ende des Schuljahrs verlassen einige Sechstklässler(innen) die Schule.

Die Erstklässler werden von den Grösseren unter die Fittiche genommen. Sie schauen zu und merken, wie es in der Schule läuft. Es gibt keine Phase der Einschulung. Es muss nicht erklärt werden, wie man sich verhält. Das ist Tradition.

Jedes Jahr wächst ein Kind in eine neue Rolle hinein und erlebt im Laufe der sechs Jahre diese verschiedenen Rollen. Ich war selber einmal Erstklässler in einer Gesamtschule. Noch heute erinnere ich mich, wie einmal ein Zweitklässler zu mir sagte: «Weisst du, wenn du dann in die zweite Klasse kommst, dann darfst du etwas mehr als immer nur ein Wort oder

ein Sätzlein vorlesen.» Er hatte meine stille Not bemerkt, und dies tat mir überaus wohl.

Die Fünft- und besonders die Sechstklässler(innen) einer Gesamtschule haben eine grosse Wirkung auf das Klima der Schule, und das darf ihnen durchaus auch bewusst gemacht werden. Ihr Mass an Respekt für einander, ihre Art des Umgangs unter einander und mit Kleineren bestimmt weitgehend das mehr oder weniger friedliche Zusammenleben in der Klasse.

Das Hereinwachsen in verschiedene Rollen des Lebens ist bildend. Es ist eine Lebensschule.

Und eines darf nicht vergessen werden: In einer Gesamtschule kann es nicht vorkommen, dass ein Kind sechs Jahre lang der Letzte, der Hinterrste, der Schwächste ist. In der Jahrgangsklasse durchaus.

4.7 Zeiger und Gegengewicht

Dem Wachstum ins Gigantische muss entgegengewirkt werden.

Die Gemeinden und damit die Schülerzahlen sind nun mal gegenüber früher gewachsen, an dieser Tatsache führt nichts vorbei. Anstelle von stärkeren Strukturen mit mehr Hierarchie, wie es die geleiteten Schulen darstellen, wäre m. E. ein anderer Weg zu bevorzugen, nämlich die Aufgliederung der Schulen in kleinere Einheiten. Diese können sich dann in flachen Führungsstrukturen relativ autonom entwickeln.

Die ideale Grösse wäre eine Einheit von jeweils sechs Klassen. Auf Grund meiner jahrzehntelangen Erfahrungen auf diesem Gebiet füge ich an: Im besten Falle sollen es sechs Gesamtschulklassen sein, also Klassen, die altersgemischt sind, zu denen beispielsweise in der Primarschule Kinder von der 1. bis zur 6. Klasse gehören. Wenn aber dieser Schritt zu gross sein sollte, so könnte man sich auch auf Klassen mit drei Altersstufen beschränken.

Die obere Grösse einer Schuleinheit ist bestimmt durch das Kriterium, dass sich alle Personen, Kinder und Lehrkräfte, untereinander mit Namen kennen.

Das Bild vom Kirchenglockenzeiger: hier es trifft zu. Das Gleichgewicht ist gestört, er kann so nicht mehr rund laufen.

Es ist dringend notwendig, die gigantischen Schulanlagen in Einheiten aufzugliedern, die ihr Eigenleben entwickeln und beibehalten dürfen.



Abb. 20: reden

5 reden, fragen, schweigen

5.1 reden

Eine Illustration im Lesebuch: Wir sehen Till Eulenspiegel, der seine Backwaren ausruft, Eulen und Meerkatzen.

«Schaut das Bild an. Wer ist das auf diesem Bild? – Was hält er in der Hand? – Was für eine Kappe hat er an? – Warum lacht er wohl?» So etwa pflegen die Unterrichtsgespräche in der Schule geführt zu werden. Mit derartigen banalen Fragen versuchen viele, den Sprachunterricht im Gang zu halten.

Ob sich die Kinder in der Schule wohl fühlen, hängt zu einem bedeutenden Teil davon ab, wie wir mit ihnen sprechen und wie wir ihnen zuhören.

Für das Kind, wenn es in die Schule eintritt, ist die Situation, dass es viele Stunden des Tages mit zwanzig anderen zusammen verbringt, zunächst

einmal ungewohnt und künstlich. Im familiären Rahmen wird es als eine individuelle Persönlichkeit wahrgenommen, und im Schulzimmer ist es auf einmal nur noch eines unter vielen. Damit gehen die einzelnen Kinder sehr unterschiedlich um. Die einen versuchen sich zu behaupten, tun sich hervor, fallen oft auch negativ auf. Andere verkriechen sich in der Menge, passen sich an, ordnen sich unter, manche verblassen.

Die Lehrperson hat zunächst eine Klasse vor sich. Sie weiss, dass in jedem Kind ein Individuum steckt, aber sie richtet ihr Wort an die Klasse. Und diese Klasse reagiert nicht so, wie die Kinder einzeln reagieren würden. Sie reagiert eher wie ein Gespann Pferde oder ein Rudel Hunde, nämlich instinktiv und nicht mehr vom freien menschlichen Willen geleitet. So wie ein erschrecktes Pferdegespann kaum mehr zu halten ist und durchbrennt, so kann auch eine Schulklasse unvermittelt aus den Zügeln schiessen. Selbst Kinder, denen man es nie zugetraut hätte, dass sie «mit den Wölfen heulen», sind nicht mehr frei und müssen mittun.

Das gilt nicht nur für kleine Kinder. Ich erinnere mich, dass wir noch im Lehrerseminar bei einer unsicheren Englischlehrerin alle die bekannten Spielchen trieben, um ihren Unterricht zu verunmöglichen, und einmal sogar wie Unterstufenschüler johlend ans Fenster rannten, weil draussen das Feuerwehrauto vorfuhr und ein bisschen Rauch aus einem Kellerfenster kam.

Jede Lehrperson spürt dieses animalische Wesen und ist daher stets bemüht, die Zügel straff zu halten oder jederzeit anziehen zu können. Die Klasse spürt ihren Willen, in diesem Raum Chef zu sein. Und sie ist beruhigt, wenn das der Fall ist; wenn die Machtverhältnisse klar sind – wenn nämlich die Lehrperson das Geschehen bestimmt und nicht der frechste Schüler oder die vorlauteste Schülerin.

Die Lehrperson richtet also ihr Wort an die Klasse anders als sie mit einem einzelnen Kind redet. Das hat mit Lautstärke zu tun, mit den knappen Pausen innerhalb der Rede, mit Blickkontakt, mit Körperhaltung und mit vielem mehr. Auch damit, wie sie über das einzelne Kind hinwegschaut.

(Bei meiner Arbeit mit Studierenden habe ich bemerkt: Pfadführerinnen müssen diese Art der kollektiven Ansprache nicht mehr lernen. Sie können es, ohne sich dessen noch bewusst zu sein.)

Weil das so ist, dass wir als Lehrpersonen meist das Wesen «Klasse» vor uns haben – und wir brauchen das nicht abschätzig zu beurteilen, auch wenn ich dafür gar zu gern den Ausdruck «die Bestie Klasse» verwende – gerade darum müssen wir in der Schule immer wieder nach Gelegenheiten suchen, bei denen sich ein persönliches Gespräch mit dem einzelnen Kind ergibt.

5.2 Der Lehrervortrag

Um die Zügel in der Hand zu behalten, kann eine Lehrperson ganz einfach allein sprechen und den andern keine Gelegenheit geben, das Wort zu ergreifen. «Wenn ihr Fragen habt, so könnt ihr diese am Schluss stellen», das ist so eine Formulierung, mit der man sich Unterbrechungen vom Leib zu halten pflegt.

Nun ist es eine der Urformen des Unterrichts, dass jemand seine Gedanken oder sein Wissen andern vorträgt. (Die andere Urform wäre, dass zwei miteinander ihre Gedanken oder ihr Wissen austauschen.) Der reine Lehrervortrag soll daher hier keineswegs diskreditiert werden. Es ist eine beglückende Sache, wenn es einem Redner gelingt, mit Worten die Zuhörer zu packen und in den Bann zu ziehen.

Täuscht das Gefühl, diese Kunst sei nicht mehr weit verbreitet? Eine gute Rede, eine packende Predigt bekommt man selten zu hören. Gerade darum muss hier ein Wort eingelegt werden für das Recht und die Pflicht der Unterrichtenden, zu dozieren und zu erzählen. Solange nur der Lehrermonolog nicht die einzige Unterrichtsform bleibt.

Mit der Rede, der Erzählung, mit unseren Worten schaffen wir in den andern innere Bilder – Pestalozzi nennt es «Anschauung», andere nennen es Imagination – und öffnen wir den Zugang zu neuen Welten.

Zugegeben, da gibt es auch jene Redner, die nichts verbreiten als Langeweile, als lange Weile. Sie reden pausenlos, sie zwingen die Hörer zwar zur Ruhe, aber sie gewinnen keine innere Beteiligung. Wohl keiner hat das so knapp ausgedrückt wie Wilhelm Busch in seinem Zweizeiler

Wenn alles schläft und einer spricht, den Zustand nennt man Unterricht.

Was macht es aus, dass bei der einen Person die Zeit verfliegt und bei der andern die Minuten nicht vom Fleck kommen? Darüber sind Bücher verfasst worden. Es kann an Äusserlichkeiten liegen:

- Du sollst während deines Vortrags nicht wie das Raubtier im Käfig hin und her gehen, sagt mir der eine Autor. (Ich habe aber an mir selber erlebt, wie mir gerade dieses Hin- und Hergehen, dieses Bewegsein, den Gedankenfluss anregt.)
- Du sollst während der Rede dein Publikum ansehen, sagt der andere. (Ich habe aber bemerkt, dass es mir besser gelingt, meinen Gedankenfaden zu spinnen, wenn ich mich nicht von den Gesichtern der Zuhörenden ständig in Frage gestellt sehe.)
- Du sollst deine Blicke nicht herumschweifen lassen, sondern eine einzelne interessierte Person im Publikum ins Auge fassen und an

sie deine Rede richten. So werden sich die andern mit dieser Person identifizieren und dir ebenso ihr Interesse schenken. (Ich frage mich aber, ob mir wirklich so viel an der Suggestion auf die Zuhörerschaft gelegen sein soll.)

Es dürfte mindestens so sehr nicht an Äusserlichkeiten liegen, sondern an einer inneren Haltung, ob eine Rede gelingt oder misslingt. Wer seinen Vortrag fein säuberlich am Vorabend aufs Papier gesetzt hat und nun die Worte pünktlich nur noch abspulen lässt, sei es nun abgelesen oder auswendig gelernt, dem wird es schwerer fallen, uns zum Mitdenken zu bewegen, als dem andern, der seine Gedanken hier und jetzt in Worte fasst und uns gleichsam am Ringen um die Ausformung teilhaben lässt.

Damit ist nichts gesagt gegen eine sorgfältige gedankliche Vorbereitung. Der Teig muss am Vorabend gerichtet sein, er muss über Nacht aufgehen, aber gebacken wird das Brot und bekommt seine Form und seinen speziellen Geruch im Moment. Ist es schon gebacken, so gibt es nichts mehr zu backen. Wer seine Hörer zum Denken bringen will, muss selber denken – und nicht: gedacht haben. Reden können wir nur über etwas, das in uns selber Wurzeln geschlagen hat. Wie oft redet eine Lehrperson über eine Sache, die sie sich am Vorabend angelesen hat; die ihr im Lehrerkommentar des Lehrmittels vorgesetzt worden ist.

Noch immer gilt die alte Regel: Eine gute Vorbereitung muss zuletzt auf der Rückseite eines Trambilletts ihren Platz finden. Alle andern Manuskriptblätter haben in der Mappe zu verbleiben, abgesehen natürlich von Zitaten und Grafiken.

Was übrigens die Zitate angeht, so sei hier ein Zitat eingefügt, ein Ausschnitt aus den *Ratschlägen für einen schlechten Redner* von Kurt Tucholsky alias Peter Panter (1930).³²

Fang nie mit dem Anfang an, sondern immer drei Meilen vor dem Anfang! Etwa so:

«Meine Damen und Herren! Bevor ich zum Thema des heutigen Abends komme, lassen Sie mich kurz...»

Hier hast du schon ziemlich alles, was einen schönen Anfang ausmacht: eine steife Anrede; der Anfang vor dem Anfang; die Ankündigung, dass und was du zu sprechen beabsichtigst, und das Wörtchen kurz. So gewinnst du im Nu die Herzen und die Ohren der Zuhörer.

³² Kurt Tucholsky, Gesammelte Werke Bd. III, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 1960, S. 600.

Denn das hat der Zuhörer gern: dass er deine Rede wie ein schweres Schulpensum aufbekommt; dass du mit dem drohst, was du sagen wirst, sagst und schon gesagt hast. Immer schön umständlich.

Sprich nicht frei – das macht einen so unruhigen Eindruck. Am besten ist es: du liest deine Rede ab. Das ist sicher, zuverlässig, auch freut es jedermann, wenn der lesende Redner nach jedem viertel Satz misstrauisch hochblickt, ob auch noch alle da sind.

Tucholsky hat übrigens auch Ratschläge für den guten Redner verfasst. Sie sind kürzer.

Hauptsätze, Hauptsätze, Hauptsätze.

Klare Disposition im Kopf - möglichst wenig auf dem Papier.

Tatsachen, oder Appell an das Gefühl. Schleuder oder Harfe.

Ein Redner sei kein Lexikon. Das haben die Leute zu Hause.

Der Ton einer einzelnen Sprechstimme ermüdet; sprich nie länger als vierzig Minuten. Suche keine Effekte zu erzielen, die nicht in deinem Wesen liegen. Ein Podium ist eine unbarmherzige Sache - da steht der Mensch nackter als im Sonnenbad.

Merk Otto Brahms Spruch: Wat jestrichen is, kann nich durchfalln.

Nun steht uns aber, seit Menschengedenken, oder seit es Schule gibt, nicht der Lehrervortrag als leuchtendes Vorbild allen Unterrichts vor dem inneren Auge, sondern eine Form, bei der sich die Schüler mündlich beteiligen.

Einst gab es da ein Fachblatt mit dem Namen «Schulpraxis», und auf dem Umschlagbild war stets jene Zeichnung, die das Wunschbild eines jeden Lehrers zum Ausdruck brachte: Drei Schüler – die von der vordersten Bank – strecken stürmisch ihre Hände in die Höhe, mit vorgebeugtem Oberkörper, und wollen ihre Antwort losschiessen. Ja, sie überbieten einander in ihrem Eifer, den Denkanstössen des Lehrers mit kaum zu zügelnder Redelust und übersprudelnden Ideen zu entsprechen.

Ebenso deutlich ist mir die permanente Klage der Kollegen über die Apathie ihrer Schüler in Erinnerung. «Und wenn noch jemand aufstreckt, es sind immer die gleichen paar wenigen.»

In der Ausbildung waren uns mehrere Formen eines solchen Unterrichts nahe gelegt worden, bei denen die Hände hochfliegen – fassen wir sie der Einfachheit halber unter dem Titel «mündlicher Unterricht» zusammen.

5.3 Der mündliche Unterricht

In der Tat wird die Qualität eines Unterrichts von vielen Besuchern daran gemessen, wie viele Hände sich in der Höhe zeigen, und schnell herumgesprochen hat sich auch die Anordnung jenes gewieften Kollegen für den Tag des Schalexamens: Wer die Antwort weiss, streckt die rechte Hand hoch, wer sie nicht weiss, die linke.

Man merke: Es geht ausschliesslich um Antworten, genauer: um richtige Antworten.

Wie wir mit den Kindern sprechen und wie wir ihnen zuhören, das sei wichtig für ihr Wohlbefinden, wurde eingangs gesagt. Wie wird denn in unseren Schulen mit den Kindern gesprochen? Wie verlaufen solche Dialoge zwischen der Lehrperson und der Klasse? (Im folgenden Beispiel geht es um eine Lesestückbesprechung.)

Tab. 7: Lehrer-Schüler-Dialog

Lehrer	«Er trug die Sense geschultert.» Was ist eine Sense?
Antwort 1	Eine Sichel.
Lehrer	Nein. Aber du bist auf der richtigen Spur. Wer weiss es?
Antwort 2	Mein Grossvater hat in der Pünt...
Lehrer	Ich habe gefragt: Was ist eine Sense? und ich will jetzt nicht eine Geschichte von deinem Grossvater hören.

Antwort 3	Man mäht Gras damit.
Lehrer	Genau. Aber mit der Sichel auch.
Antwort 4	Sie ist grösser.
Lehrer	Wer?
Antwort 5	Die Sense.
Lehrer	Richtig. Und jetzt noch einen ganzen Satz, wenn ich bitten darf.
Antwort 6a	Die Sense ist grösser weder die Sichel.
Lehrer	<i>a/s</i> die Sichel...
Antwort 6b	... als die Sichel.
Lehrer	Und warum heisst es «geschultert»?

Lehrer	Er trägt sie auf der ...?
Antwort 7	Schulter.
Lehrer	Genau. Er ist auf dem Heimweg. Er hat fertig gemäht. Er hat Feierabend. Er geht langsam auf sein Haus zu und freut sich darauf, auf dem Bänklein sitzend seine Pfeife zu rauchen.

So etwa läuft der Austausch ab, das den eintönigen Lehrervortrag überwinden soll. Ist das eine Art, miteinander Gespräche zu führen?

Wenigstens sind die Schülerinnen und Schüler daran beteiligt, kann man einen sagen hören. Aber wie kläglich! 95:25 ist das Verhältnis von Lehrersprache zu Schülersprache, gezählt nach Wörtern. Das entspricht ziemlich dem Verhältnis 4:1, das ich bei meinen Schulbesuchen als Beördemitglied im Normalfall beobachtet habe. Umgerechnet auf eine ganze Klasse von 25 Kindern ergibt dies ein quantitatives Verhältnis 100:1 (Wörter pro Schüler)... Da hätte der Lehrer ebenso gut ohne Unterbrechung alles selber sagen können.

Auch den anderen häufigen Einwand haben wir nicht überhört: Aber so gibt doch heute niemand mehr Schule! – Dann gehen Sie in die Klassenzimmer und hören Sie zu. Die hier vorgestellte Unterrichtssequenz widerspricht zwar diametral allem, was die Lehrperson damals in ihrer Ausbildung gehört hat und was auch heute in der Lehrerbildung vermittelt wird. Aber es entspricht der aktuellen Wirklichkeit. Der Lehrer hat alles Gelernte abgelegt und kopiert genau den Unterrichtsstil seines eigenen früheren geliebten Lehrers, der wiederum seines eigenen Lehrers, der wiederum ...

Schon Gotthelf hat den entwickelnden Frageunterricht karikiert: Der Kandidat für eine Schulmeisterstelle hätte in seiner Probelektion den Begriff «Zustandswort» entwickeln sollen. Er war nach einer halben Stunde noch keinen Schritt ans Problem herangekommen und musste sich, nachdem man ihn daran erinnerte, es gehe doch ums Zustandswort, damit behelfen, dass er schliesslich sagte:

«Du, wenn ich sage, der Vogel fliegt, kannst du mir dann sagen, worin ist der Vogel?» Der Knabe besann sich, endlich sagte er: «In der Luft.» «Nein, der Vogel ist nicht in der Luft, worin ist er? Chast du mrs säge? U du? Er ist im ene Zu... Zust... Zusta..., er ist ja im ene Zuestand, in einem Zustande ist der

Vogel, wenn er fliegt, sagt man. Also <fliegt> ist ein Zustandswort, weil es den Zustand ausdrückt, in welchem etwas ist.»³³

Tempora mutantur, heute heisst es nicht mehr «Zustandswort», sondern «Verb», aber darin scheint sich wenig verändert zu haben, dass versucht wird, aus den Kindern ein Wissen herauszukitzeln, das nicht in ihnen ist.

Bereits 1922 hat Johannes Kühnel in seiner Schrift «Der Neubau des Rechenunterrichts»³⁴ die Fragwürdigkeiten des entwickelnden Frageunterrichts fein säuberlich zusammengestellt:

- Die Frage verschliesst den Kindern den Mund.
- Das fragend-entwickelnde Verfahren wendet sich an zu wenige Schüler.
- Die Frage nimmt den Kindern Arbeit ab.
- Die Frage unterbindet die Zielbewusstheit des geistigen Tuns.
- Die Frage überträgt die Unehrlichkeit des Fragenden auf die Kinder.

Mit der letzten Bemerkung ist die Tatsache angesprochen, dass da einer eine Frage stellt, deren Antwort er bereits weiss (und die er als richtig ansieht), und ein anderer diese verlangte Antwort gibt, von der er weiss, dass der Fragende sie weiss.

Es muss erlaubt sein, dass man sich über die Hartnäckigkeit wundert, mit der sich diese Fragerei, trotz hundertjähriger Kritik, zu halten vermag und auch heute kaum allgemeiner zur Diskussion gestellt wird.

Zwar werden die angehenden Lehrkräfte an Pädagogischen Hochschulen in Gesprächsführung instruiert und trainiert. Seltsamerweise muss jedoch eine starke Resistenz bei den Studierenden angenommen werden: Sobald sie im Schuldienst stehen, fallen sie in die alten Muster zurück. Vermutlich hat es mit Macht zu tun. Mit der Lehrerfrage – und besonders mit der didaktisch so unergiebigem engen Frage – ist der Lehrperson ein Instrument in die Hand gegeben, mit der sie die Bestie Klasse zügeln kann. Wir können es auch am obigen Beispiel ablesen: Fern am Horizont zeichnet sich die Gefahr ab, dass der Fritzli wieder einmal eine seiner umständlichen Geschichten über den Grossvater zu erzählen anfängt, und die Klasse – o der Lehrer sieht es kommen – hört bald nicht mehr zu, wird unruhig und lässt sich nachher kaum mehr zurückholen. Darum kurz und knapp: «Wie hiess meine Frage? Wer weiss es?»

³³ Jeremias Gotthelf. Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Band II, 31. Kapitel (Birkhäuser-Ausgabe S. 406)

³⁴ Zitiert nach Hans Jakob Rinderknecht. Schule im Alltag. Zürich 1939. Seite 575

Wir wollen es ihm nicht verargen. Die Einhaltung von Ruhe und Ordnung, von Disziplin und Aufmerksamkeit ist für ihn wichtiger als ein Geschichtchen, selbst wenn dieses möglicherweise das Bild der Sense in einem Gesamtzusammenhang vor das innere Auge gestellt hätte. Er hat eine Klasse zu führen. Lässt die Führung nach, so gibt es ein Vakuum, und dann bricht das Chaos aus. Der Lehrer hat, meist gegen Ende der grossen Ferien, das einschlägige Szenario in seinen Träumen schon lebhaft und schmerzhaft durchgespielt.

Aber auch die Kinder, deren geistiges Leben auf solche Weise immer wieder den Machtstrukturen unterworfen wird, verstehen wir gut, wenn sie resignieren, sich in die stille Ecke zurückziehen und verwelken, oder wenn sie störend aufbegehren.

Den fünf Punkten von Kühnel sei darum noch ein weiterer hinzugefügt:

- Die Frage verengt den geistigen Freiraum der Kinder.

In einem Jahresbericht der Bezirksschulpflege gelang es, die Frage einzubringen, was die Oberbehörde zu unternehmen gedenke gegen die Hilflosigkeit der Lehrerschaft in Bezug auf das Klassengespräch, das sich oft in Frage-Antwort-Spielchen erschöpfe. Die Erziehungsdirektion beschränkte ihre Antwort auf die Aussage, eine solche Hilflosigkeit sei nicht vorhanden. Was wollen wir uns da noch wundern? Sogar die Leute von der obersten Schulbehörde verschliessen ihre Augen vor einem Grundübel unserer Schulen.

5.4 Die Frage im Unterricht

Diese in unsern Schulzimmern häufigste Tätigkeit, dieses verbale Ping-pong, wird «lehrerle» genannt. Denn sogar Kinder, wenn sie «Schülerlis» spielen, wenden dieses Verfahren an, das dem Lehrer so viel Macht in die Hand gibt, nämlich die Macht, zu bestimmen, ob die Antwort richtig sei oder falsch, gut oder ungenügend, völlig daneben oder wenigstens auf der richtigen Spur.

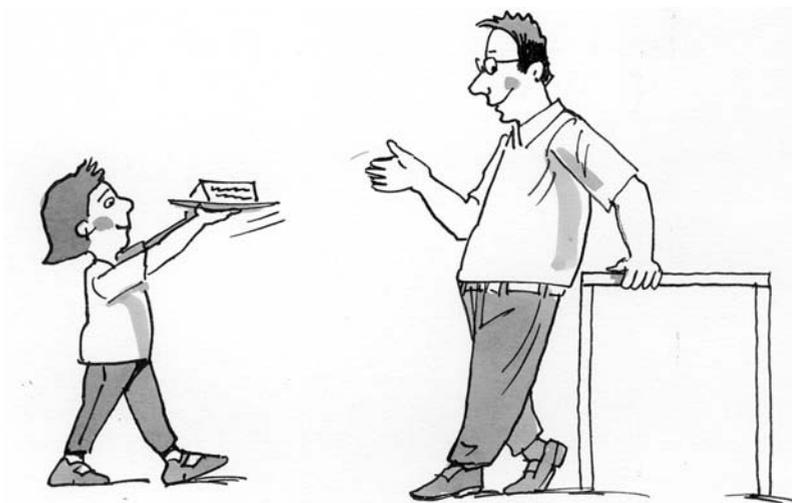


Abb. 21: Die Frage im Unterricht

Nun geht es aber darum, dem Lehrervortrag eine Unterrichtsform zur Seite zu stellen, bei der die Kinder zu Wort kommen. Das wichtigste Gebiet des Unterrichts ist ja der Sprachunterricht. Es geht also um das Gespräch, um Mitteilungen unter den Beteiligten.

Vor einiger Zeit nahm ich privat Italienisch-Unterricht beim Vater einer Schülerin. Er war nicht Lehrer, aber Italiener, also Experte für Italienisch, und er war Ingenieur bei Sulzer-Winterthur. Er fragte mich, seinen Schüler (und den Lehrer seiner Tochter), zu Beginn: «Was sollen wir tun?» Ich sagte: «Mi faccia parlare». Er überlegte kurz und fragte dann: «Che pensa Lei del sistema scolastico Svizzero?»³⁵ Daraus entwickelte sich unser erstes Unterrichtsgespräch.

Auch er versuchte mich also zum Reden zu bringen, indem er mir eine Frage stellte. Aber wie verschieden ist diese Frage von den vielen Lehrerfragen, die in den Schulen gestellt werden! Er hat sich überlegt: Was interessiert uns beide? Welches ist ein Gebiet, in dem dieser Bescheid weiss und ich, der Fragende, etwas erfahren kann? Von dieser Art sind die echten Fragen: Einer möchte vom andern etwas wissen, was er noch nicht weiss.

³⁵ Bringen Sie mich zum Reden. – Was denken Sie über das schweizerische Schulsystem?

Nichts also gegen Fragen an sich.³⁶ Auch der Lehrperson ist die Frage zugestanden, vorausgesetzt, dass sie die Antwort nicht zum Voraus weiss und dass sie sich für die Antwort auch wirklich interessiert.

Eine Frage kann durchaus zum Gespräch führen, wie das Beispiel meines Italienisch-Lehrers zeigt. Meistens braucht es sie aber gar nicht und genügt es, wenn man die Gnade hat zu warten – und schweigt.

5.5 Der Gesprächsgegenstand

Welches sind die Gesprächsgegenstände, die Themen? Das Unterrichtsgespräch unterscheidet sich vom Pausengespräch oder vom Gespräch am Stammtisch dadurch, dass es mehr oder weniger um ein abgegrenztes Thema kreist. Wir können uns im Folgenden an Edgar Euels ausführlichen Beitrag «reden fragen schweigen»³⁷ anlehnen. Darin werden uns Anleitungen zur Führung eines Klassengesprächs gegeben.

Gesprächsgegenstand kann sein:

- ein Bild
- ein Text
- ein Objekt
- eine Lebenssituation

Die Aufgabe der Lehrperson beschränkt sich vorerst darauf, diesen Gesprächsgegenstand (je nach dem)

hinzustellen/vorzustellen/darzustellen/zuzulassen.

Ich habe im Keller meines Hauses einen alten Schreinerhobel gefunden und lege dieses Objekt auf den flach gestellten Notenständer, um den herum ich zuvor die Halbklassse gruppiert habe. Nun wird zunächst der Verlauf des Gesprächs durch die Klasse bestimmt, d. h. durch die einzelnen Beiträge. Er ist in keiner Weise voraussehbar oder gar planbar. Das Risiko des Misslingens ist stets vorhanden. Fritzli holt vielleicht wieder eine seiner Geschichten vom Grossvater hervor – er wird, soll nicht gestoppt werden. Möglicherweise verzettelt sich das Gespräch in zusammenhanglose Einzelbeiträge. Oder es ergeben sich Pausen, weil nie-

³⁶ Am liebsten sind mir allerdings Fragen, die die Schülerinnen und Schüler stellen. Wobei es zur Lehrkunst gehört, diese nicht ausschweifend zu beantworten, sondern nur so weit, dass ihnen noch Lust bleibt, weiter zu fragen.

³⁷ In der Zeitschrift «schule90» (9/90 bis 2/91)

mand etwas zu sagen weiss. Auf jeden Fall aber nehme ich den Schülern die Verantwortung für das Gespräch nicht ab.

Das gelingt nur, wenn ich zunächst schweige. Eine Abkehr von den Lehrermonologen und auch von den Pseudogesprächen des entwickelnden Frageunterrichts kann es nur geben, wenn ich, der ich mich doch so gern selber sprechen höre – wenn ich schweige.

Am Anfang werden sich die Kinder zunächst einmal in Verlegenheit fragen: Wir kommen nicht draus; was denkt er jetzt, was wir sagen sollten? Es wird eine Weile dauern, bis sie zu spüren beginnen: Es kommt jetzt nicht darauf an, eine richtige Antwort zu geben. Sie dürfen einfach sagen, was ihnen durch den Kopf geht.

Beim Beispiel mit dem alten Hobel handelt es sich um einen konkreten Gegenstand. Da genügt es, ihn einfach hinzustellen.

Das ist auch so, wenn wir über ein Bild sprechen. Hier gelingt es übrigens meist leichter, die Kinder zum Reden zu bringen. Das hat damit zu tun, dass der Zeichner oder die Photographin bereits einiges an Vorarbeit geleistet hat: Die Sache ist auf dem Bild zusammengerafft und verdichtet. Sie ist prägnanter und springt uns eher in die Augen. Wenn ich mit der Klasse draussen vor einem Ährenfeld stehe und sage: Sprecht von euren Eindrücken!, so sind diese Eindrücke bedeutend vielfältiger und auseinanderstrebender, als wenn wir miteinander vor van Goghs berühmtem Gemälde sitzen.

Noch einmal verschieden ist die Situation, wenn wir über einen Text sprechen. Dieser muss uns ja zunächst einmal vorliegen, sei es schriftlich, oder aber, indem ich ihn vorlese. Die zweite Form hat den grossen Vorteil, dass die Kinder alle gleich weit sind: sie äussern sich über das, was sie bisher gehört haben. Ich ziehe sie auch darum vor, weil ich in unserer allzu sehr mit Papier ausgestaffierten Zeit die «culture orale» fördern möchte.

Besonders bei dieser Form des sinndeutenden Vorlesens ist es wichtig, dass ich nur den Text spreche und mich enthalte, inhaltlich irgendetwas Weiteres vorzugeben oder anzuregen. Es ist in diesem Moment auch nicht meine Aufgabe, die Beiträge zu quittieren oder zu taxieren. Die Verantwortung für das Gespräch, für seine Qualität, liegt bei der Klasse als Gesamtheit.

Über einen etwas besonderen Gesprächsgegenstand soll im nächsten Abschnitt die Rede sein: Immer wieder drängt es sich auf, einen Vorfall in der Klasse oder die Beziehung in der Klasse oder auch zwischen der Klasse und der Lehrperson zum Thema zu machen.

Nach meiner Erfahrung kommt es bei diesem Thema am ehesten dazu, dass die Kinder nicht mehr «Sätzchen machen», sondern echt ihre Gedanken und Gefühle mitteilen; und nirgends wie hier aber fällt es der Lehrkraft schwer, mit eigener Beurteilung und Stellungnahme zurückzuhalten und – gerade bei Konflikten – nicht für eine Seite Partei zu nehmen. Konflikte werden nämlich nicht dadurch gelöst, dass die einen Recht bekommen und die andern ihre gerechte Strafe. Nötig und notwendig ist, dass beide Seiten formulieren können, wie sie die Situation empfinden und dass die je andere Seite diese Darstellung anhört und sich einzufühlen versucht.

Es braucht sich nicht nur um Konflikte zu handeln. Oft auch kann im Gespräch nach Ideen gesucht, können Vorhaben angeregt und geplant werden, kann die Freude über Erlebtes ausgetauscht werden. Wir haben in den letzten Jahren einen feststehenden Ort im wöchentlichen Stundenplan für solche Gespräche eingerichtet, den Klassenrat, und der kann fünf, aber auch fünfzig Minuten dauern, je nach Bedarf³⁸.

5.6 Gesprächsregeln

Gelegentlich und mit fortschreitender Übung wird es die Aufgabe der Lehrperson sein, die Kinder auf den Verlauf des Gesprächs aufmerksam zu machen, also ein Gespräch über das Gespräch anzuregen. Mit der Zeit entwickeln wir miteinander Regeln, welche ein Gespräch unter zwölf Menschen erleichtern. Sie können beispielsweise lauten:

- Nur einer aufs Mal.
- Den Ball weiter geben. Niemand spricht so lange, dass die andern nicht mehr zu Wort kommen können.
- Es geht alle an. Sprich zur Klasse.
- Den Ball übernehmen. Versuche am Vorredner anzuschliessen und hilf damit, ein Zickzack zu vermeiden.
- Fragen haben Vorrang. Warte mit deinem Gesprächsbeitrag, wenn eine Frage noch nicht beantwortet ist.
- Sei ehrlich und rücksichtsvoll. Stehe zu deiner Meinung und versuche, die der andern zu verstehen.
- Krittle nicht. Überlasse es dem Lehrer, zu entscheiden, welche Formfehler korrigiert werden sollen.

³⁸ Der Klassenrat kann nicht einfach unvermittelt eingeführt, sondern muss systematisch aufgebaut werden. Und vor allem darf er sich nicht auf die Behandlung von Konflikten beschränken.

Solche Gesprächsregeln können aber nur dann dienlich sein, wenn die viel wichtigeren Voraussetzungen gegeben sind: a) dass wir uns etwas zu sagen haben, und b) dass wir es uns auch sagen wollen. Entscheidend für unsere Gespräche ist es, wie weit wir eine Lebensgemeinschaft sind und wir diese vertiefen wollen.

5.7 Zeiger und Gegengewicht

In den Schulen wird zu viel gesprochen und zu wenig mitgeteilt. Diesen Zustand können wir Lehrkräfte nur dadurch zurechtrücken,

- indem wir selber weniger sprechen
- indem wir hinhören und zuhören
- indem wir darauf verzichten, uns Antworten servieren zu lassen
- indem wir bewusst das Gespräch in der Klasse pflegen
- indem wir auf das letzte Wort verzichten

Ich habe bei vielen Schulbesuchen über den mündlichen Unterricht Protokoll geführt und damit die mündliche Beteiligung der Schülerinnen und Schüler quantitativ gemessen. Das Verhältnis 100:1 ist wie gesagt eine allgemeine Beobachtung. Damit ist zwar noch nichts ausgesagt über den Gehalt der Beiträge, das versteht sich. Aber solange nichts gesagt wird, kann auch nichts Gehaltvolles gesagt werden.

Eine Veränderung zum Besseren kann nur geschehen, wenn wir Lehrpersonen lernen, in solchen Unterrichtssequenzen zu schweigen. Eine schwierige Übung. Erst wenn uns dies gelingt, können wir wieder anfangen mitzureden. Sparsam.

6 Die Disziplin

6.1 discipulus

Das Wort «Disziplin» geht zurück auf den lateinischen «discipulus», den Schüler, welches Wort man seinerseits aus «discipere» < *dis-capere erschliessen muss: Auf deutsch «lernen», eigentlich auseinandergliedern, um zu erfassen.

Das Wort «Disziplin» hat in unseren Sprachen eine merkwürdige Zweiteilung erfahren: Einerseits verstehen wir darunter die Einordnung oder Unterordnung des Schülers in die Verhaltensweisen, die für das Lernen günstig sein sollen. Andererseits meinen wir damit einen Fachbereich, z. B. im universitären Feld oder im Sport (z. B. die Laufdisziplinen). Zwei Bedeutungsfelder demnach, die auf den ersten Blick kaum etwas miteinander zu tun haben. Auf der einen Seite verbinden wir die Disziplin mit dem Prügelstock des alten Schulmeisters; mit der Disziplinarordnung und ihrem Strafenkatalog. Und auf der andern Seite bezeichnet das Wort verschiedene Teilbereiche, eben «Zergliedertes». In unserem Zusammenhang werden wir uns im Folgenden lediglich mit dem erstgenannten Wortsinn beschäftigen.

Schon immer scheint Disziplin ein Hauptproblem des Unterrichts gewesen zu sein. Bereits in altägyptischen Schriften soll man sich über die mangelnde Disziplin der damaligen Schüler beklagt haben³⁹.

6.2 Rohrstock und Überlistung

Seit je her versucht die Schule die Kinder (die, wie eingangs erwähnt, im Grunde ihres Wesen lernen wollen) zum Lernen zu zwingen. Während Jahrhunderten waren Rohrstock und Rute anerkannte Hilfsmittel des Lehrers. Es ist noch gar nicht so lange her, dass es für eine bestimmte Anzahl Fehler Tatzen gab, d. h. Schläge mit dem Lineal auf die offene Handfläche. Ich habe selber noch als Zweitklässler bei dieser Art von «Motivation» zusehen können.

Die Tatzen sind abgeschafft. Wir haben nun dafür die Methodik. Die Kinder bekommen, um ein ganz alltägliches und simples Beispiel zu nennen, Rechenblätter mit Zahlenfeldern. Wenn sie nun die richtigen Resultate in diesen Feldern ausmalen, so ergibt das ein Bildchen. Es ist die Methode der sofortigen Bestätigung: Ja, so ist es richtig.

Diese Methode hat in den 1960er-Jahren, nach dem Sputnikschock ihren Höhepunkt erlebt. Dass der Mensch mit dem Tier einiges in seinem Verhalten gemein hat, soll hier keineswegs bestritten werden. Auch beim Menschen spielen und wirken die Gesetze, die Pawlow an seinem Hund beobachtet hat. Wir wissen beispielsweise, dass ein Baby schnellere Fortschritte macht, wenn seine Umgebung diese wahrnimmt und ihm eine positive Rückmeldung (Feed-back) gibt. Das Schulkind braucht unsere

³⁹ Es ist ein merkwürdiges Phänomen, dass sehr viele Klagen über die Jahrtausende offenbar gleich geblieben sind: Disziplinlosigkeit, Verrohung der Sitten, Sprachzerfall, Gier usw.

Bestätigung und soll unsere Freude an seinen Lernerfolgen spüren. Wenn diese Rückmeldung aber zum System wird und wir gar noch mit Belohnung verstärken – mit einem Weizenkörnchen, wie es die bereits erwähnte Taube erhielt – dann sind wir bei der Dressur. Der Antrieb zum Lernen sollte aus der eigenen Freude am Gelingen gespeist werden. (Von der schädlichen Wirkung der Zensuren, auch der guten Zensuren, wurde im Kapitel 3 gesprochen.)

Peter Bichsel beschreibt in seinem Vorwort zur «Schülerschule»⁴⁰ solche Formen der Dressur:

Die Unterrichtsmethodik geht (...) von der lächerlich falschen Voraussetzung aus, dass das Kind nicht lernwillig sei. Deshalb entscheidet sich der Lehrer entweder für die Verführung oder für den Zwang, also den Prügelstock. Beides sind deutlich autoritäre Massnahmen, entweder bindet der Lehrer seine Schüler restlos an seine verführerische Person und erzieht sie zu unkritischen Gläubigen, oder er dressiert sie mit dem Mittel der Angst.

Die Verführung geschieht aber auch über den Spieltrieb. «Wer sechs Stöckchen gerechnet hat, darf sich eine farbige Kugel abholen.» Freudige Kinderaugen. Die einfache Arbeit des Lernens wird in ein Spielchen verpackt. Es funktioniert, sie arbeiten fleissiger. Aber haben wir das gewollt: dass sie für Kügelchen arbeiten?

Unübertrefflich ist das Verfahren von Mark Twain in seinem «Tom Sawyer» karikiert worden⁴¹.

Nein, es braucht keine Schöggeli und keine sonstigen Extrabelohnungen. Diese schaden nur. Es kommt mir vor, wie wenn sie nur noch Brot essen könnten, wenn man Nutella drauf geschmiert hat.

⁴⁰ Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin. Scuola di Barbiana. Wagenbach, Berlin 1970.

⁴¹ Ein Kapitel erzählt von der Sonntagsschule. Dort bekommen die Kinder für erfolgreich auswendig aufgesagte Sprüche gelbe Zettel, und zwölf davon können sie gegen einen grünen eintauschen, zwölf grüne wiederum gegen einen roten, und wer einen roten hat, dem wird eine öffentliche Ehrung vor der ganzen Schule zuteil. Tom, der nichtsnutzigste aller Bengel, hat es nun verstanden, genügend solche Zettel bei seinen Mitschülern gegen Schätze aus seiner Hosentasche einzutauschen, dass ihn der Vorsteher genau anlässlich eines hohen auswärtigen Besuchs mit dieser Ehre auszeichnen muss.

Lernschritte sind selber schon eine Genugtuung.

6.3 Disziplinlosigkeiten

Nun sind aber Rute und Rohrstock nicht in erster Linie zur Förderung des Lernens eingesetzt worden, sondern zur Eindämmung von Disziplinlosigkeiten. Diese waren und sind ein Problem an vielen Schulen.

Disziplinlosigkeiten haben vor allem zu tun mit der Opposition der Kinder. Sie sind ein Ausdruck des Unwillens, dass wir ihren Lernwillen nicht ernst nehmen. Das kleine Kind schon, das gelernt hat, selber zu gehen, sträubt sich dagegen, wenn der Grossvater es an der Hand nehmen und seinen genauen Weg führen will, den ER sich ausgedacht hat. Wenn wir dem «discipulus» hingegen seinen eigenen Lernweg zugestehen, in angemessener Form, hat er (eigentlich) keinen Grund zur Opposition.

Disziplinlosigkeiten können aber auch ein Ausdruck der Überforderung oder der Unterforderung sein. Das überforderte Kind verzweifelt an seiner Aufgabe, seine Stimmung sinkt in den Keller, und es rettet sich, indem es zu stören beginnt. Lieber will es frech sein, laut und aggressiv, nur nicht dumm da stehen und hilflos. Und das unterforderte Kind erstickt an der Langeweile und macht sich dadurch Luft, dass es ungezogen und laut wird.

Jedes Kind hat Bedürfnisse.

Disziplinlosigkeiten können wir darauf zurückführen, dass diese nicht angemessen berücksichtigt werden. Es sind dies: das Bedürfnis

- nach Bewegung
- nach frischer Luft
- nach Erfolg, nach eigenem Gelingen
- nach Zuwendung, nach mitmenschlichem Kontakt
- nach geistiger Anregung
- nach einer Zwischenverpflegung

Es dürfte sich lohnen, bei Disziplinschwierigkeiten nicht übereilte Sanktionen ins Auge zu fassen, sondern zunächst einmal diese Liste durchzusehen.

Ich verantworte die Stellvertretung in einer Klasse, die mir als «disziplinär schwierig» geschildert worden ist. Ich will hier kurz darstellen, wie ich an diese Aufgabe herangehe.

Ich beschränke mich in der ersten Lektion vorerst auf Arbeitsbereiche, in denen ich mich selber sicher fühle. Ich schreibe den ersten Satz einer Geschichte an die Wandtafel und lasse ihn von den Kindern in ihr Heft abschreiben. Ich fordere sie auf, eine dazu passende Zeichnung anzufügen. (Und schon ist jedes Kind auf seinem eigenen Weg; kann sich vertiefen; muss nicht fertig werden; ist allein beschäftigt.) Ich diktiere die nächsten zwei Sätze, Wort um Wort. Wiederum eine Zeichnung. Dann sollen die Kinder die Geschichte mit ihren eigenen Worten fertig schreiben. Wer nichts mehr zu schreiben weiss, macht eine weitere Zeichnung oder vervollständigt die bisherigen. Nach einiger Zeit gebe ich ihnen die Gelegenheit, dem benachbarten Kind die eigenen Sätze vorzulesen. Wer möchte seine Sätze allen vorlesen? Was denkt ihr dazu? – Den Schluss bildet wieder ein Satz, den sie von der Tafel abschreiben.

Bei den Arbeiten, die jedes Kind für sich allein macht, verlange ich Ruhe; die Kinder sehen leicht ein, dass eine Unterhaltung die andern bei der Konzentration stören würde. Diese Forderung muss ich durchsetzen: Ich darf in dieser Phase selber nichts anderes tun und muss ebenfalls Ruhe bewahren (mit der Ausnahme, dass ich Kinder, die sich nicht an meine Forderung halte, notfalls persönlich anmahne). Was tut der Lehrer, wenn die Kinder schreiben: Er schreibt.

Die Zeiten der stillen Arbeit wechseln ab mit Phasen des Partner- oder Klassengesprächs.

Erfahrungsgemäss sagt nach kurzer Zeit ein Kind, es sei mit seiner Zeichnung fertig. Ich gehe zu ihm hin und antworte ihm (aber für alle Ohren zu hören): Nein, du kannst das besser; ich habe mir vorgestellt, dass ihr mindestens eine Viertelstunde auf diese Zeichnung verwendet. (Viele Kinder haben heutzutage den Anspruch, dass man ihnen begründet, was noch ungenügend ist. Oft ein hoher Anspruch. Lange Diskussionen wären die Konsequenz. Darum sage ich nur: Ich bin fast sicher, du kannst das besser.)

6.4 Verhaltensregeln

Vor einigen Jahren hat es in Zürich ziemlich zu reden gegeben, als der Vater einer Drittklässlerin ein Stück aus ihrem Schönschreibheft auf Weltformat vergrössert als Plakat öffentlich aushängen liess. Der Text, an dem sein Töchterchen Schönschreiben zu üben hatte, lautete

*stille sitze,
stille si.*

Was mit diesem Plakat an den Pranger gestellt wurde: dass die Schule die Kinder vor allem dazu erzieht, still und immobil zu sein. Es waren damals die Jahre der Jugendunruhen gerade vorbei, und der Schluss lag auf der Hand, dass solche Unruhen sehr wohl Ausdruck vom Drang der Jugend sein konnten, aus der anerzogenen Ruhe und Ordnung auszuweichen.

Kinder sind von Natur aus nicht still. Sie sind laut und oft auch wild. Ein schulischer Unterricht mit Klassen von 25 Kindern liesse sich hingegen kaum durchführen, wenn diesen Kindern ihre natürliche Lautstärke und Wildheit zugestanden würde. Hier das richtige Mass zu finden, die richtige Abwechslung auch zwischen Zeiten von Betriebslärm und anderen Zeiten völliger Stille, das ist eine Kunst für sich.

Kinder sitzen von Natur aus nicht still. Sie haben einen grossen Bewegungstrieb. Auch hier gilt es, das richtige Mass zu finden zwischen Stillsitzen und freier Bewegung.

Es ist Aufgabe der Lehrperson, über die jeweiligen Verhaltensregeln zu bestimmen und diese auch durchzusetzen. Es gibt in diesem Bereich zahlreiche mögliche Regelungen. Aber immer bleibt sicherzustellen: der Lehrer bzw. die Lehrerin ist Chef. Dies im Interesse des Kollektivs.

6.5 Das gelbe Postauto

«Probleme haben Vorrang.» Mit diesem Grundsatz wird uns nahe gelegt, bei vorhandenen Problemen zunächst diese anzugehen und zu lösen, wenn wir mit dem Unterricht etwas erreichen wollen.

Den Lehrsatz des Pythagoras $a^2 + b^2 = c^2$ den Schülerinnen und Schülern nahe zu bringen, ist dank seiner Klarheit und Anschaulichkeit eine einfache Angelegenheit. Es kann aber zu einer kaum lösbaren Aufgabe werden, wenn die Klasse etwa von einem schwelenden Streit in ihrer Aufnahmefähigkeit beeinträchtigt ist. Gelingt es nun, zuerst den Konflikt auszutragen oder ihn wenigstens zu entschärfen und eine Lösung in Aussicht zu stellen und so die Situation zu bereinigen, so kann das Unterrichtsziel «Pythagoras» auf einmal wieder zu einem leichten Spiel werden.

Es lohnt sich, für die zwischenmenschlichen Belange (die emotionale Ebene) Zeit aufzuwenden. Das kommt dem Unterricht (der sachlichen Ebene) und seiner Wirksamkeit zugute.

Wenn es sich allerdings um Disziplinarprobleme handelt, geht es nicht ganz so einfach. Denn es ist überaus schwierig, mit einer undisziplinierten Klasse über ihre Disziplinlosigkeit zu sprechen. Ein Gespräch, und

gerade auch ein Gespräch über Disziplin, ist nur im Rahmen einer gewissen Disziplin möglich.

Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang an eine Erfahrung mit meinem Sohn, als er noch ein Wickelkind war. Etwas hatte ihn erbost, und er brachte mir, als ich ihn anziehen wollte, den allergrössten Widerstand entgegen, tobte und schrie und zappelte mit den Füßen und schlug sie auf den Wickeltisch. Und weil gerade in diesem Moment draussen vor dem Fenster der Camion vorbeifuhr, der die Paketpost im Dorf abgeholt hatte, sagte ich: «Jetzt ist gerade das Auto mit den Paketen vorbeigefahren; das fährt jetzt nach Winterthur in die Hauptpost und wird dort ausgeladen; und dann werden die Pakete verteilt...» Mein Kind war plötzlich ganz Ohr und hatte seine Wut vergessen.

Mir ist diese Begebenheit zum «Postautoerlebnis» geworden. Statt aufs Kind einzureden; die Situation zu verbalisieren; das Problem zu thematisieren, habe ich in diesem Fall abgelenkt. Ich hatte bei ihm einen Zipfel des geistigen Interesses erwischt. Er gab sich gerne der Vorstellung hin, die ich in ihm angetippt hatte, jenem inneren Bild der vielen farbigen Pakete und der süssen Sachen, die sich da auspacken liessen.

Gerade in Disziplinarfragen – wir sind wieder bei den Bedürfnissen des Kindes – gibt es oft nichts Besseres als einen geistig anregenden Unterricht, bei dem jedes Kind gefordert ist. Konsequente trockene Arbeit, Schulung elementarer Fertigkeiten, Aufbau einer Leistungsfreude mit Erfolg versprechenden Aufgaben, Ausklammerung subtiler oder fragiler Themen. Nur keine Langeweile aufkommen lassen.

Wenn es brodelte, so ist die langweilige Routine-Frage «Wo sind wir in der letzten Stunde stehen geblieben?» der allerschlechteste Anfang. Dann braucht es nur einen einzigen zündenden Funken – und wenn er noch so winzig ist – der packt sie und zieht sie von mir weg.

«Probleme haben Vorrang»: Dieser Grundsatz kann dann zur Geltung kommen, wenn die Grundlage eines gegenseitigen Vertrauens geschaffen ist.

6.6 Vielfalt statt Monokultur

Wie verschieden sind doch nur schon meine eigenen vier Kinder! Auch wenn uns die Nachbarn noch so sehr auf ihre Gemeinsamkeiten hinweisen. Und erst die Kinder einer Schulklasse, die aus den verschiedensten Familien, Ethnien, Milieus kommen. Wie schafft es da die Schule, sie alle unter einen Hut zu bringen, ohne dabei deren jeweilige Eigenart zu unterdrücken?

Es ist und bleibt eine der wichtigen Aufgaben der Schule, die Kinder ein Stück weit zur Anpassung zu erziehen. Verhaltensweisen eines Kindes, mit denen es die andern Kinder stört oder die gemeinsame Arbeit in der Klasse beeinträchtigt, sind einzudämmen. Das ist wie gesagt Chefsache. Die grosse Kunst für die Lehrperson aber besteht darin, zu erkennen, wo diese Angleichung ihre Grenzen hat.

Oktay beispielsweise dominiert das Klassengespräch extrem. Er spricht und spricht und ist nicht mehr zu bremsen, und wenn er aufstreckt und nicht gleich dran kommt, vergeht er fast in seinem Frust. Die übrigen Kinder ziehen sich vom Gespräch zurück, verstummen, resignieren, weil sie nicht gegen seine Redeflut ankommen. Wie gelingt es nun, sein Verhalten zu kanalisieren, ohne ihn abzustellen, zumal sein Mitteilungsbedürfnis völlig triebhaft gesteuert und darum rational kaum beeinflussbar ist. Wenn ich ihm, unter vier Augen, sein störendes Verhalten darstelle, zeigt er zwar Einsicht, aber sobald er in der Klasse wieder das Wort hat, gerät er ausser Kontrolle. Es gibt Menschen, die können nur in Worte fassen, was sie sich ausführlich vorüberlegt und zurechtgelegt haben; er aber, scheint mir, kann nur redend zu seinen Gedanken kommen.

Es geht aber nicht anders: Ich muss ihn eindämmen (z. B. mit Hilfe eines Küchentimers, der läutet, wenn sein Votum zu lange dauert), aber ich muss ihm andererseits vermehrt Gelegenheit geben zum freien Sprechen, in Kurzreferaten, Zusammenfassungen und dgl.

Die grosse Arbeit der Lehrperson in der unterrichtsfreien Zeit besteht nicht so sehr darin, dicke Beigen von Diktatheften auf Fehler hin abzusuchen, sondern über die ihr anvertrauten Kinder zu meditieren, über deren Stärken und Begabungen, und Wege zu entwickeln, wie diese zur Entfaltung gebracht werden können.

Es gibt Arbeiten, die in einer Klasse von allen absolviert werden müssen; anders lässt sich wohl ein zielstrebigem Unterricht mit 25 verschiedenen Kindern kaum organisieren. Aber daneben sollte es einen bedeutenden Anteil an individueller Arbeit geben, die jedes Kind in seinem eigenen Tempo und nach seinen eigenen Interessen ausführt (vgl. Kapitel 1.1. Pflicht und Kür).

Auch in einem Garten gibt es die in säuberlichen Reihen stehenden Zwiebeln und die an Drähten aufgebundenen Erbsen, daneben aber das Beet mit den verschiedensten Blumen und Kräutern, die dort wachsen, wo sie gerade sprießen, und etwas weiter hinten in der Hecke ist jede Unterscheidung von Kraut und Unkraut gänzlich aufgehoben.

6.7 Zeiger und Gegengewicht

Als das Schlagwort von der antiautoritären Erziehung hoch im Kurs stand, hüteten sich viele Lehrkräfte, klare Regeln aufzustellen und durchzusetzen, zu unpopulär waren solche Massnahmen. Sie hatten es zudem auch mit Kindern zu tun, denen bereits im Elternhaus kaum Grenzen gesetzt wurden. So glitt vielen die Führung aus der Hand.

Diese Zeit ist unterdessen von einer Phase abgelöst, in der man allgemein wieder nach der starken Hand ruft, nach «Massnahmen» und nach «Nulltoleranz». Man glaubt das Problem der Disziplinlosigkeit mit Sanktionen gegen Regelverstösse angehen zu können. Viele gute Ansätze einer Erziehung zu verantwortungsvoller Freiheit sind dabei diskreditiert worden.

Auf welcher Seite auch immer das Pendel gerade am Schwingen ist, fest steht das eine: Ohne Disziplin wird alles mühsam. Die Disziplin ist aber mehr als ein erzwungenes Normverhalten. Sie ist eine Haltung, die sich aus der Konzentration auf die Aufgabe ergibt. Daher kann sie letztlich nicht verordnet werden. Wir können uns aber beruhigen: wenn die übrigen Parameter stimmen, so stellt sie sich von selber ein.

Im Übrigen gibt es eine starke disziplinierende Kraft, die meist unbeachtet bleibt und unbewusst wirkt: die Selbstdisziplin der Lehrperson.

Am meisten beeindruckt mich beim Thema Disziplin ein Bild, das Paul Michael Meyer zeichnet:

Ein Gebirgsbach kann zu einem wilden Wesen werden. Damit er das Dorf und die Wiesen nicht verwüstet, hat das Gemeinwerk Dämme zu beiden Seiten erstellt. Aber nun hat der Bach seine Lebenskraft eingebüsst, er fliesst als toter Kanal am Dorf vorbei.

Sollen wir nun, weil wir das erkannt haben, morgen hingehen und die Dämme alle wieder abtragen? das Kulturland samt und sonders aufgeben? all das fruchtbare Land wieder dem Fluss überlassen? – Nein, wir

tragen die Dämme zwar ab, bauen sie jedoch, weiter vom Bachbett weg, wieder auf: der Fluss kann sich, innerhalb klar vorgegebener Grenzen, wieder frei bewegen, mäandern, es bilden sich Sandbänke, Inselchen, Weiden und Erlen siedeln sich von selbst an, seltene Vogelarten kehren zurück, Libellen.⁴²

⁴² Paul Michael Meyer: *Die biografische Schule*. Bern, Zytglogge Verlag, 1994, S. 85 ff.

Gewiss, Dämme braucht es, aber braucht es enge Dämme?

7 Die Seele der Schule

Das Wichtigste in der Schule seien Liebe und gegenseitige Achtung, sagt mein Freund Franz. Und er hat Recht. Nur können wir, glaube ich, diese beiden schönen Blumen nicht hervorzaubern. Wir können lediglich einiges dafür tun, dass ihr Wachsen und Gedeihen nicht verhindert wird.

die seele ist wie ein schmetterling. wir dürfen sie nicht anfassen, wir können lediglich ihr die hand ruhig hinhalten, vielleicht lässt sie sich darauf nieder. und wenn's nur für einen kurzen moment wäre.⁴³

Wo müsste die Seele in der Schule zu finden sein?

Sie liegt in einem Wort, einem Blick. Sie liegt in jenen Massnahmen, die dem Kind Geborgenheit geben, dem ängstlichen die Sicherheit, dass es nicht blossgestellt wird, und dem strebsamen die Gelassenheit, dass es sich nicht so sehr an seine Leistungsfähigkeit zu klammern braucht. Auch damit hat es zu tun: Dass das Kind weiss, was es zu erwarten hat; dass es in der Lehrperson einen Anwalt hat; dass es höflich behandelt wird; dass man es nicht als Opponent behandelt; dass man es nicht beschämt.

Aber das sind doch alles Selbstverständlichkeiten, ruft da einer (Wer war das?). Ja, wenn es doch nur so wäre!

7.1 Der musische Bereich

Nicht weniger als neun Musen hatten die alten Griechen. Das Musische war ihnen bedeutsam.

Wir heute zählen zum musischen Bereich die Musik, die bildende Kunst, die Belletristik, den Tanz und das Theater. (Bei den Griechen war der Bereich weiter gefasst. Es gehörten auch die Geschichtsschreibung und die Sternkunde dazu.)

Wenn wir das Musische zu umschreiben oder gar zu definieren versuchen, zerbricht es uns in den Händen. In nahezu lyrischen Worten spricht

⁴³ Quelle nicht bekannt. Vermutlich Edgar Euel.

daher Frederik Husler⁴⁴ von dieser Lebenskraft, die er das «Melos» nennt.

Der Sinn, durch den die Pflanze den Zauber ihrer Blüte hervorbringt, ist der gleiche, der sie im Menschen als ästhetische Sensation aufnimmt. [...]

Melos ist Farbe, Duft, Nektar der Blüte und alles Blühende überhaupt. Es kann bei Tieren sich offenbaren in der tänzerischen Geschmeidigkeit ihrer Liebesspiele. Im Vogellied schluchzt, frohlockt und jubelt es auf fast absolute Weise. Melos ist die Anmut der Jugend, das leise, geheimnisvolle Bindemittel des Eros, seine Zärtlichkeit, seine Verzauberung. [...]

Kultur und Kunst sind nicht denkbar ohne dieses schwebende Medium. Es entsteht im Tanz, wenn ein beseligender Akzent und Rhythmus hinübergleitet in etwas Entrückendes und Verzückendes. In der Bildkunst, wenn der Pinsel die Härte des Gegenständlichen durch die Farbe zu erlösen, wenn der Meissel die Starre von Stein und Form in schwingende Bewegung zu bringen weiss. [...]

Es ist das Luxuriante im organischen Leben und doch eines seiner integrierenden Bestandteile. Ein schlechthin Unvernünftiges, Unsachliches, Unbegreifbares.⁴⁵

Die Schule hat dem Musischen besondere Fächer eingerichtet: Singen und Musik, Zeichnen und Gestalten, manchmal auch noch Rhythmik und Theater. Doch es versteht sich, dass es sich nicht in Fächer versorgen lässt. Es hat allen Unterricht als ein schöpferisches Prinzip zu durchdringen, und auch bei den genannten Fächern ist nicht etwa sichergestellt, dass das Musische dort zur Entfaltung kommt.

Vom eigentlichen Wesen her hat das Musische

(...) keinen andern Sinn, als Schönes hervorzubringen, es zeigt sich – durch die praktischen Wertbegriffe unserer Zeit gesehen – als völlig «zwecklos».⁴⁶

⁴⁴ Frederick Husler. Das vollkommene Instrument. Erweckung des neuen musischen Bewusstseins. 1970 Belsler Stuttgart.

⁴⁵ Husler, Seite 27f.

⁴⁶ Husler. Das vollkommene Instrument. Seite 16

In der Tat wird es und werden die musischen Fächer der Schule von manchem Politiker und von vielen Gesellschaftskreisen als nette Beigabe behandelt, auf die in den Zeiten der beschränkten Finanzen halt eben verzichtet werden müsse, als ein «nice to have». Wir haben es dagegen hochzuhalten und zu verteidigen als ein Prinzip, das den Menschen ausmacht und ihn vom Arbeitstier unterscheidet.

Wenn heute so gern vom Kerngeschäft der Schule gesprochen wird, so denkt man sogleich und in erster Linie ans kognitive Lernen. Wenn es dann ans Sparen geht oder wenn vom Stundenplan her die Zeit fehlt, so ist man gern und schnell bereit zu Abstrichen bei den Nebenfächern. In dieser Logik geht es zur Zeit der Bibelkunde an den Kragen, der Handarbeit, der Hauswirtschaft, dem Singen... In einem ersten Schritt werden diese Bereiche in den Freifächerkatalog verschoben, in einem zweiten Schritt kürzt man die Ausbildungen zur Erteilung dieses Unterrichts, in einem dritten Schritt stellt man Fachlehrkräfte an (die dann ihre Kräfte damit aufzehren, sich in der Klasse durchzusetzen), und zuletzt lässt man die Sache ganz fallen, weil ja ohnehin niemand mehr ein Interesse daran zeige. Manchmal wird auch der andere Weg beschritten: man hebt ein Fach auf, indem man es in einem grösseren Zusammenhang integriert (beispielsweise die Bibelkunde), und damit ist seine Bedeutung vollends dem persönlichen Ermessen der einzelnen Lehrkraft ausgeliefert.

Wenn Pestalozzi vom Dreiklang Kopf-Herz-Hand spricht, so meint er nicht etwa die Fachbereiche Rechnen-Sittenlehre-Hobeln. Er meint, dass in all unserem pädagogischen Handeln die kognitiven Kräfte (Kopf), die Kräfte der Seele (Herz) und die Übung bis zur Beherrschung (Hand) ausgewogen zu ihrem Recht kommen sollen.

Die Kräfte der Seele: Das hat mit einer inneren Ergriffenheit zu tun, mit dem Herzblut, dem feu sacré. Das gilt in der Geometrie sowohl als auch in der Musik und im Zeichnen und im Texteschreiben. Auch wenn es sich also nicht an einzelnen Fächern festmachen lässt: Die Pflege der seelischen Kräfte wird eingeschränkt, wenn wir die musischen Fächer kürzen.

7.2 Die Bedürfnisse des jungen Menschen

Eigentlich geht es ganz einfach darum, die verschiedenen Bedürfnisse des Kindes zu berücksichtigen und zu befriedigen.

Das Kind hat (1) das Bedürfnis, *zu essen und zu trinken*. Dieses wird vorwiegend vom Elternhaus wahrgenommen. Die Schule ist nur am Rande betroffen: indem sie dem Kind Gelegenheit geben soll, Wasser zu trinken, nicht nur in den Unterrichtspausen und indem sie, wenn es sich

um eine Tagesschule handelt, auf gesunde und ausgewogene Mahlzeiten Wert legt.

Das Kind hat (2) das Bedürfnis, *genügend zu schlafen*. Dies hat die Volksschule in ihren Anfangszeiten beschäftigt, als die Kinderarbeit in den Fabriken noch erlaubt und verbreitet war, und beschäftigt sie zur Zeit insofern, als ein Teil der Eltern den Kindern und Jugendlichen allzu freien Ausgang geben.

Das Kind hat (3) das Bedürfnis, *seinen Körper zu bewegen*. Dies kommt heute eindeutig zu kurz. Man ist unterdessen aufmerksam geworden auf die grosse Zahl übergewichtiger Kinder und auf die steigende Anzahl jener Kinder, deren Motorik sich nicht genügend ausgebildet hat, weil sie bereits als Kleinkinder zu wenig Bewegungsanreize aus ihrer Umgebung bekommen haben.

Ein anderes Bedürfnis (4) ist weniger offensichtlich: das Bedürfnis, *seine Stimme zu gebrauchen*. Kleine Kinder, die im Sandhaufen spielen, kommen diesem Bedürfnis nach: sie singen, oder sie spielen Motor.

Das Kind hat (5) ein starkes Bedürfnis nach *Erkenntnis* – den «Lerntrieb». Dafür, dass dieses Bedürfnis in den Schulen so oft nicht erkennbar ist, mache ich weitgehend die Schulen selber verantwortlich, und das ist ja das Thema dieses Buches.

Das Kind hat (6) ein starkes Bedürfnis nach *Kommunikation*. Wer wollte es bestreiten! Ob die Schule diesem Bedürfnis allerdings entspricht – ausserhalb der Unterrichtspausen – es muss bezweifelt werden. Und die laufenden Reformen gehen in eine andere Richtung. Man könnte in diesem Bedürfnis nach Kommunikation auch ein Bedürfnis nach *Zuwendung* sehen.

Ich glaube auch (7) ein Bedürfnis nach *Kontemplation* erkennen zu können, auch wenn die Erfolge der Massenerstreuungsmittel aufs Gegenteil hinzuweisen scheinen. Damit im Zusammenhang steht *ein Bedürfnis nach Religion*.

Wenn eines dieser Grundbedürfnisse unbefriedigt bleibt, so reagiert der Mensch auf die Dauer mit Krankheit, oder er ist in seinem Tun beeinträchtigt. Man könnte es geradezu als eine Frage der Ökonomie sehen: Es lohnt sich, die Grundbedürfnisse ernst zu nehmen, weil wir dadurch im Gesundheitswesen Kosten sparen können.

7.3 Singen und Bewegen

Musik hat heute einerseits eine immense Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen. Das ist unübersehbar, unüberhörbar. Ablesbar ist es an den allgegenwärtigen Ohrstöpseln.

Musik hat heute andererseits für die Kinder und Jugendlichen fast jede Bedeutung verloren, wenn wir jene Musik meinen, die sie selber machen und nicht nur ab Tonträger konsumieren.

Ich möchte jener Musik, die einfach so auf die Ohren eindringt, ihre Bedeutung nicht absprechen. Es handelt sich dabei immerhin um einen Ersatz für die brachliegende Musikausübung.

Wenn wir aber die eigenproduzierte Musik und hier insbesondere die mit der eigenen Stimme produzierte Musik betrachten, so müssen wir feststellen, dass der dem Menschen innewohnende Singtrieb in unseren Schulen arg verschüttet liegt.

Das neugeborene Kind, kaum kommt es an die Luft, schreit. Zunächst artikuliert es akustisch seine Nöte, seine Begierden. Bald einmal tut es auch sein Wohlbehagen auf diese Weise kund. Und wenn später die kleinen und grösseren Kinder laut brummend ihre Spielzeugautos herumschieben, so geschieht das ebenfalls aus einem Trieb, dem sie sich hingeben, nämlich ihrem Singtrieb.

In unseren Klimazonen bleibt danach die Ausübung des Singtriebs auf bestimmte Situationen beschränkt: Alkohol kann die anerzogenen Hemmungen entsperren; der Zuschauersport vermag manchmal einschlägige stimmliche Aktivitäten auszulösen; sonst aber braucht es für akzeptable musikalisch-lautliche Äusserungen zumeist die kanalisierende Organisation eines Vereins.

Unsere Kehle ist ein Organ, das bewegt sein will. Die menschliche Sprache bedient sich dieses Organs, und das ist immerhin schon einiges. Aber Gesang ist nochmals etwas anderes als Sprache. In normalen Zeiten wäre es unnötig, darüber ein Wort zu verlieren. Johann Peter Hebels Zeitgenossen wussten um die heilende und stärkende Kraft des Gesangs, mit dem der Handwerker seine Arbeit in aller Selbstverständlichkeit begleitete.⁴⁷ In bestimmten Kulturen gaben oder geben die Menschen in Freud und Leid singend ihren Gefühlen Ausdruck, «als da noch war Lachen, Weinen und Singen»⁴⁸.

⁴⁷ Johann Peter Hebel: *Die Wachtel*. Aus den Erzählungen des Rheinischen Hausfreundes, Zweiter Teil. Birkhäuser, Basel 1959, S. 231.

⁴⁸ Frederick Husler. *Das vollkommene Instrument*. Erweckung des neuen musischen Bewusstseins. Belser Stuttgart 1970, S. 29

Singen hätte deshalb an der Schule eine grosse Bedeutung.⁴⁹

Viele Schulen haben den Gesang vergessen, vernachlässigt, verdrängt. Wer aber heute noch die Stunde mit einem Lied beginnt, wer mit seinen Kindern und Jugendlichen täglich singt und auch darauf achtet, dass die Kehlen frank und frei klingen, kann sich manches Konfliktgespräch ersparen.⁵⁰

Wie tönst du heute? Wer seine Aufmerksamkeit etwas pflegt, kann aus der Stimme seines Gegenübers ablesen, wie es um ihn bestellt ist. Ist nicht auch der Gruss, den wir uns bei der Begegnung bieten, ein solches «Tonangeben»: Wir öffnen uns dem Mitmenschen; mit dem Laut unseres Stimmorgans geben wir ein Stück unseres seelischen Innenlebens preis. «Was isch? Isch öppis?», diese Frage gründet auf der Botschaft, die mein Ohr «zwischen den Wörtern» aufgenommen hat.

Umgekehrt können wir unsere seelische Stimmung über den Gebrauch der Stimme beeinflussen. «Nur frisch, nur frisch gesungen, und alles, alles wird wieder gut», heisst es, vielleicht etwas simplifiziert, im Volkslied.

Ich habe bereits die Stimmabstinenz einsamer Menschen erwähnt. Der Nichtgebrauch des Stimmorgans macht krank. Umgekehrt ist es eine Erfahrung: Der rechte Gebrauch des Stimmorgans kann heilen. Offenbar wirkt das Singen (das unverkrampfte Singen) auf den ganzen Körper, indem es ihn in Resonanz versetzt, und das steigert das Wohlbefinden. Die Auswirkungen auch auf Seele und Geist sind zwar nahe liegend, aber sie dürften sich nicht so einfach direkt erklären lassen.

Beim gemeinsamen Gesang ist vermutlich der Umstand bedeutsam, dass sich alle auf den selben Ton einstimmen, dass also die Stimmbänder jeder einzelnen Person die genaue Schwingungsfrequenz übernehmen und sich von der Schwingung im Raum mitbewegen lassen. Kinder etwa, die den Ton nicht abnehmen können (die sogenannten Brummer), sind

⁴⁹ Vergessen sei auch nicht die jahrhundertelange Tradition des klösterlichen gesungenen Gebets. Rund um den Tag haben die Mönche und Nonnen ihre Stimmen zum Lob Gottes (und zu ihrer eigenen Gesundheitserhaltung) erschallen lassen.

⁵⁰ Gewiss, der Musikstil wandelt sich immer schneller, und für die Lehrerschaft ist es nicht einfach, zwischen Tradition und Moderne das Richtige zu finden. Oft braucht es eine grosse eigene Überzeugung, aber auch Stetigkeit, um die Klasse zu diesem sregelmässigen Tun zu bewegen.

auch sonst nicht integriert. Umgekehrt: Sie werden integriert, indem wir sie darin unterstützen, in den einstimmigen Gesang einzustimmen.⁵¹

In vielen heutigen Schulen ist das Singen verdorrt. Wenn das Fach Musik überhaupt noch existiert, so heisst es jetzt Musikhören, kritische Liedanalyse und dergleichen. Wenn dann doch einmal Gesang aus einem offenen Schulzimmerfenster tönt, so wird er oft überdeckt vom akustischen Hintergrund einer Musik ab Diskette; und der Vordergrund gleicht eher einem müden Rap als einem Lied. Haben die Probleme mit der Sozialisation, haben psychische Schwierigkeiten der Kinder damit einen inneren Zusammenhang?⁵²

Das schlichte einstimmige Singen ist ein Geschenk der Natur. Die Schule ist schlecht beraten, wenn sie es verschmäht. Nicht umsonst haben die Mönche des Mittelalters gesagt BIS ORAT QVI CANTAT (*wer singt, betet zweifach*). Das ist es, was unsere Zeit braucht: viel Gesang und viel Bewegung.

Und damit sind wir bei der Bewegung. «Vieles ginge besser, wenn man mehr ginge.» Diese Weisheit habe ich beim Pilgern am eigenen Leib erfahren, und in Pilgerwochen konnte ich bei den Teilnehmenden schon nach wenigen Tagen eine Gesundung miterleben.

Der menschliche Körper hat sich während einer halben Million Jahren für seine vielen Funktionen ausgebildet. Erst in den letzten 50 Jahren muss

⁵¹ Hier darf der Hinweis auf einen Schulversuch in Muri bei Bern nicht fehlen. Der Bericht zeigt, dass eine tägliche Musiklektion auf Kosten der andern Fächer bessere Leistungen in jenen andern Fächern zur Folge hat. Bessere Bildung mit mehr Musik. Bericht über Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht in Muri bei Bern. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1981. Ernst Waldemar Weber: *Schafft die Hauptfächer ab!* Zytlogge-Verlag Bern 1991.

⁵² Karl Adamek. Singen, die eigentliche Muttersprache des Menschen. In: Neues Singen in der Kirche 3/98: «Individualpsychologisch konnte Singen als Gesundheitsverhalten belegt werden, sowohl mit kurzfristig als auch mit langfristig positiven Aussagen. Durch Singen können Menschen ihren Lebensalltag besser bewältigen und belastende Emotionen wie Angst, Trauer, Stress etc. verarbeiten. [...] Dies wird subjektiv von den Befragten so erfahren und zeigt sich objektiv in einem psychischen Leistungstest durch höhere Leistungen nach dem Singen und in einem physischen Leistungstest durch höhere Leistungen beim Singen. Es wurde festgestellt: In der eigentlichen «Muttersprache des Menschen», in der Alltagssprache «Singen» entfaltet das Individuum sein ureigenes, jederzeit verfügbares musiktherapeutisches Selbstheilungspotential.»

er ohne Eigenbewegung auskommen – Mobilität geschieht heute weitgehend sitzenderweise. Muskeln und Kreislauf liegen dabei brach.

Ich möchte hier nicht der Schule eine kompensatorische Aufgabe zuweisen – noch eine weitere. Es geht einzig um die Frage:

Welches sind die Bewegungsbedürfnisse des Kindes?

Gibt die Schule dem Kind genügend Raum und Anreiz für die ihm zustehende Bewegung? Wenn wir die Frage ignorieren, kommt es wirklich so weit: Das Kind sitzt in seiner Schulzeit, bis zum Abschluss seiner Berufsausbildung, insgesamt an die 10'000 Stunden.⁵³

Mehr Bewegung, also kein weiterer Abbau des Schulturnens. (Die drei Turnstunden, die vom Eidgenössischen Militärdepartement einstmals durchgesetzt wurden, sind bereits schon durch die Verkürzung der Lektionsdauer auf 45 Minuten drastisch reduziert worden.) Zu fordern sind die täglichen 30 Minuten Bewegungsunterricht als ein Minimum. (Das bedingt allerdings eine Abkehr von den ausgeklügelten Turnhallenbelegungsplänen.)

Mehr Bewegung, also attraktive Turngeräte auf dem Pausenplatz und im Schulzimmer. Mehr Bewegung, also keine Lektionen, während denen das Kind stets am gleichen Platz sitzen bleiben muss. Mehr Bewegung, also häufige Wanderungen und Exkursionen. Und vermehrt Unterricht im Freien.

Neben meinem Haus befindet sich ein Kindergarten. Das Leben in diesem Gelände ist bewegt. Da läuft etwas, da geht etwas ab. Wenn sich doch nur die Schule vermehrt an der Kindergartenpädagogik orientieren wollte!

Neben der selbstverständlichen freien Bewegung des Alltags und des alltäglichen Kinderspiels darf auch die kultivierte Bewegung in der Schule mehr Raum haben. Im Volkstanz haben sich Formen der Bewegung entwickelt, die jene Kräfte ansprechen und üben, die neuerdings in der Kinesiologie wieder neu entdeckt worden sind. Auch in der Rhythmik und im Aerobic kommt die Bewegung im Zusammenhang mit der Musik zum Tragen.

⁵³ Mindestens 20 Stunden pro Woche (ohne die Hausaufgaben), also 800 pro Schuljahr.

7.4 Zeichnen und Gestalten

Wir leben in einem optisch geprägten Zeitalter. Mehr denn je zuvor haben Bilder eine immense Bedeutung. Von allen Fassaden herab wollen sie auf unser Verhalten einwirken. In jeder Zeitung (die doch eigentlich über die Schrift funktioniert) ist das Bild als Verstärkungsmittel nicht mehr wegzudenken. Die digitalen Medien leben vorwiegend vom Bild, und wer dem Publikum seine Argumente wirksam vortragen will, muss sie auf einfache, einprägsame Grafiken reduzieren. Insgesamt hat unser Augensinn, jedenfalls auf der Bewusstseinssebene, eine dominierende Rolle bekommen.

Die Wirksamkeit der Bilder wird uns besonders im Film bewusst. Wer erinnert sich nicht an den Tramp am Fließband, der mit seinen zwei grossen Schraubenschlüsseln den vorbeieilenden Schraubenmuttern nachhastet und sich auf einmal an die runden Knöpfe auf dem Rücken der Sekretärin verirrt – eine kurze Einstellung in Chaplins «Modern Times» – oder an jenen hungrigen Kampf mit der Schuhsohle auf seinem Teller, mitten in den Schneestürmen von Alaska.

Von den vielen Bildern, die in den frühen Lebensstagen auf das Kind eindringen, dürfte eines der ersten das Gesicht der Mutter sein, das als einzigartig erlebt und erkannt wird.

Das kleine Kind, wenn es Stifte in die Hand bekommt, freut sich an den Spuren, die seine Bewegung hinterlässt, und erst im Verlauf der Entwicklung fängt es an, darin Projektionen innerer Bilder zu erkennen, und beginnt es, solche Bilder auf dem Papier gezielt zu produzieren. Wir Erwachsenen können vielleicht diesen Zustand wieder nachempfinden, wenn wir am Wiesenbord liegen, von dort in die Wolken blicken und dabei Gesichter zu erkennen glauben.

Der Stift und der in die Farbe getauchte Pinsel, aber auch der Sandhaufen und die Modellierknete, das sind allesamt Mittel, um die inneren Bilder zum Gegenstand werden zu lassen, festzuhalten, umzugestalten. Erst in einer viel späteren Phase beginnt das Kind, die Wirklichkeit abzubilden, möglichst genau nachzuschaffen, und dadurch seine Beobachtungskraft zu stärken. Die Welt (die äussere und die innere Welt) gestalten, die Welt verstehen und bewältigen, darum geht es in diesem Freiraum, den das Fach Zeichnen und Gestalten schafft. Kunst sei Nachahmung (Mimesis), sagt Aristoteles.

Immer mehr werden uns unsere Handlungen durch technische Mittel abgenommen. Um Buchstaben aufs Papier zu bringen, braucht es nicht mehr die differenzierte Bewegung mit dem Stift in der Hand, es genügt ein Tastendruck; um die Schuhe zu schliessen, müssen wir nicht mehr

die Bündel verknoten, dazu gibt's jetzt den Klettverschluss; um das Mittelmeer zu sehen, reicht es, den Knopf am Fernseher zu drücken. Solche Vereinfachungen führen zu einer Verkümmern der Anreize. Denn wenn der Mensch nicht seine fünf Sinne in vielfältiger Weise gebraucht, so können sich seine Hirnfunktionen nicht entfalten.

Mir ist jenes Kind unvergesslich, zwölfjährig, normalintelligent, aber auf den Rollstuhl angewiesen: es war nicht imstande, eine Treppe zu zeichnen; es kannte sie zwar vom Sehen, aber es hatte nie eine Treppe körperlich erlebt. Es hatte sie nicht *er-fasst*. Was wir nicht greifen, können wir nicht begreifen.

Zeichnen und Gestalten gehören zum unentbehrlichen Tun der menschlichen Entwicklung. (Das Kind gibt sich diesem Tun, diesem Spiel hin, auch ohne schulische Anleitung, wenn ihm nur die Zeit dafür bleibt und diese nicht von aufgenötigten Programmen zu sehr eingengt wird.) Im Zeichnen und Gestalten kann sich das Kind in seine eigene, individuelle Vorstellungswelt versenken, kann es seine innere Welt zum Gegen-Stand werden lassen. Dabei gehören alle die vielfältigen gestalterischen Formen dazu: Zeichnen und Malen auf Papier, Werken mit Karton oder Holz, Formen mit Knete, Lehm oder Sand, Werken mit textilen Materialien, Gestalten mit Naturdingen. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass wir Erwachsenen nicht gestalterisch eingreifen und nicht versuchen, etwas *richtig* zu stellen. (Es sei denn, es handle sich um unumgängliche Tipps zur gefahrlosen Handhabung der Werkzeuge.)

Das Gestalten auf dem Malgrund oder am Werkgegenstand erlaubt wie kaum sonst eine Tätigkeit ein kreatives Schaffen. In der Musik bleibt es meist beim Nachschaffen; individuelles kreatives (also eigenschöpferisches) Tun ist dadurch erschwert, dass sich die Teilnehmer gegenseitig akustisch in die Quere kommen. Beim Zeichnen dagegen können sich alle in ihr eigenes Werk vertiefen, ohne die andern dabei zu beeinträchtigen.

Zeichnen und Gestalten setzt somit einen Kontrapunkt zum Kommunikativen. Während des Zeichenunterrichts (den ich so wenig wie möglich als Unterricht verstanden haben möchte) verlange ich Ruhe im Zimmer und ermuntere die Kinder dazu, nicht nach links oder rechts zu schauen sondern ihr eigenes Werk zu vollbringen. Ich lege mir auch grosse Zurückhaltung auf, was die Beurteilung der Ergebnisse anbetrifft. (Wenn es etwas zu loben gibt, so kann es nur der Eifer, die Hingabe ans Werk sein.)

7.5 Texteschreiben

Was über das bildnerische Gestalten gesagt wurde, gilt auch für das freie Texteschreiben. Es ist durchaus möglich, dass im selben Raum gleichzeitig dreissig Kinder sich in ihr individuelles Werk vertiefen und ihre Gedanken unabhängig voneinander aufs Papier setzen können. Einzige Voraussetzung: dass auf alle Unterhaltungen verzichtet wird.

Bei meinen Einblicken in die heutigen Schulen muss ich feststellen, dass vielerorts regelmässiges, freies Texteschreiben kaum mehr geübt wird. Nicht dass ich dem einstigen Aufsatzunterricht mit seinen immer gleichen trockenen Themen nachtrauern wollte.⁵⁴

Genau wie beim Klassengespräch kann eine grosse Hilflosigkeit beobachtet werden. Dabei könnte es so einfach sein: eine Zeitlang lasse ich die Klasse einfach jeden Morgen während einer knappen halben Stunde in ein besonderes Heft Tagebuch schreiben. Kein Tagebuch mit den geheimsten Gedanken, nein, einfach ein Buch vom Tage. Vom gestrigen, vom heutigen Tage. Der Text braucht nicht korrigiert zu werden – als wenn jemand «berichtigen» könnte, was ein anderer für sich formuliert hat. Es genügt, wenn das Niedergeschriebene einem oder mehreren Zuhörern vorgelesen wird; denn Mitteilung soll das Schreiben sein, Kommunikation in einer besonderen Form.

Es kann sich beim Texteschreiben aber auch um spezifische Übungen handeln: Eine Geschichte fertig erzählen; für eine vorgegebene Situation eine Lösung suchen; einer Gruppe von Handpuppen eine Geschichte zudenken; einen aktuellen Streit beschreiben, möglicherweise sogar aus den verschiedenen Positionen heraus; eine Szene als Rollenspiel ausarbeiten; einen vorgegebenen kurzen Dialog in verschiedene Sprachschichten übersetzen.

Freies Texteschreiben kann auch immer wieder dann eingesetzt werden, wenn es darum geht, einen bestimmten Unterrichtsstoff im Heft festzuhalten. Nichts gegen ausgefeilte Hefteinträge, die die Lehrperson verfasst hat: solche abzuschreiben, kann durchaus auch sinnvoll sein. Aber immer wieder sollte daneben eigenes Formulieren seinen Platz haben.

Was hingegen die unzähligen gelochten A4-Papiere anbelangt, bei denen es sich lediglich um Fotokopien handelt, welche die Ordner der Kinder so dick werden lassen, könnte man meiner Meinung nach ruhig sparsamer verfahren. Die Klagen der Mittelschul- und Hochschullehrer über mangel-

⁵⁴ *Ein schöner Frühlingmorgen. Unsere Schulreise. Ferienaufsatz. Was du nicht willst das man dir tu das füg auch keinem andern zu. Ein Haustier. Besuch im Zoo.*

hafte Sprachbeherrschung ihrer Studenten sind berechtigt – ich habe einige Seminararbeiten in Germanistik gelesen. Kein Wunder. Die fehlende Übung im freien Reden und Schreiben auf allen Schulstufen wirkt sich aus.

Beim freien Texteschreiben hat die Korrektur zwar auch ihren Platz. Meist aber setzt sie zu früh ein, denn sie ist auf Formales beschränkt. Zunächst muss das Kind seine Schreibhaltung finden; es muss erleben: «Ich kann etwas schreiben; es kommt mir etwas in den Sinn; ich muss nur warten, ich muss nur anfangen, ich muss nur mir Zeit nehmen». und «Es ist ein schönes Gefühl, die eigenen Gedanken zu fassen und zu formulieren, und nachher hören die andern mir zu.» Erst einmal soll doch der Schreibfluss in Gang kommen. Was beginnen wir den Bach zu stauen und zu kanalisieren, kaum dass das erste Wasserlein zu rinnen beginnt.

Es gibt genügend andere Arbeitsformen, in denen wir unser Augenmerk aufs Formale richten können. Wenn ein Text abzuschreiben ist, so dürfen wir null Fehler verlangen. (Legastheniker sind damit oft überfordert; ihnen muss der aufgegebenen Text so weit gekürzt werden, dass auch sie ihn dann mit null Fehlern schaffen.) Gelegentlich können sogar Texte mit null Fehlern und null «Flicken» (Verschreibungen) verlangt werden.

Formale Forderungen, gewiss! Dort wo sie ihren Platz haben.

Sollen freie Texte in ein Reinheft abgeschrieben werden müssen? Gewiss, aber sicher nicht alle. So ein Reinheft, in dem die Perlen versammelt sind, kann durchaus eine schöne Sache sein, und es dürfte ein Leichtes sein, die Kinder für diese Aufgabe zu gewinnen.

7.6 Märchen und andere Mythen

Es ist gar keine Frage: Die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse sollen in den Schulunterricht einfließen. Wenn im amerikanischen Bibelgürtel die erweckten Christen den Schulen verbieten wollen, die Evolutionslehre zu vermitteln, so gehört das nicht dem Mittelalter, wohl aber dem «finsternen Mittelalter» an.

Bei uns aber ist die gegenteilige Tendenz vorherrschend, das naturwissenschaftliche Denken als die einzige Methode der Wahrheitsfindung zu etablieren. Der Wandel des Denkens, der mit der Renaissance einsetzte, hat den Glauben zurückgedrängt und der sinnlichen Wahrnehmung zum Durchbruch verholfen. Ob ein schwerer Stein schneller zur Erde fällt als ein leichter, entscheiden wir nicht mehr auf Grund der Schriften des Aristoteles, sondern man steigt auf den schiefen Turm von PISA und macht

das Experiment, indem man zwei entsprechende Steine gleichzeitig hinunter fallen lässt, und was man dabei sieht und hört, das gilt dann.

Das ist gut so, und hinter die Aufklärung wollen wir auch nicht zurück. Aber Wahrheit im naturwissenschaftlichen Sinn ist eben auch beschränkt; auf das beschränkt, was im Experiment jederzeit und überall wiederholt und nachgemessen werden kann; was also mit unseren Sinnen erkannt und zahlenmässig erfasst werden kann. Weiter gedacht heisst das: Es gilt nur noch, was sich zählen bzw. wägen oder in Franken ausdrücken lässt. Selbst in der Pädagogik werden neue Erkenntnisse heute mit Zahlen belegt, d. h. mit Messungen (auch wenn es sich nur um Umfragen handelt) untermauert.

Dass ein solches Denken nicht die ganze Wahrheit erfasst, dürfte aber dennoch vielen klar sein. Mani Matter hat dazu die schönen Worte geprägt

*wer glaubt
zu wissen
muss wissen
dass er glaubt*

Das Kind (jedenfalls bis zur Pubertät) hat ein anderes Denken. Das kleine Kind beseelt die Dinge (animistisches Denken) und sucht nach einfachen, kausalen Zusammenhängen. «Der Stein, der mir an den Kopf gespickt ist, hat das absichtlich getan.» Auch Menschen archaischer Kulturen dachten und denken weitgehend in diesen Kategorien. Im Denken des Kindes ist alles möglich.

«Kinder brauchen Märchen», daran erinnert uns der Pädagoge Bruno Bettelheim in seinem gleichnamigen Buch⁵⁵. Märchen bieten Deutungen des Lebens an. Sie «erklären» die Welt: sie hellen das Dunkel auf und machen klar, aber nicht im naturwissenschaftlichen Sinn.

In diesen selben Bereich gehören die biblischen Geschichten. Jahrhunderte lang war die Bibel sozusagen das einzige Buch, aus dem die Menschen der westlichen Welt ihre inneren Bilder schöpften und auf dem sie ihr Weltbild abstützten. Biblische Geschichten, genau so wie Märchen und andere Formen stellen komplexe Zusammenhänge oder Phänomene, z. B. Mitleid oder Rücksichtnahme, in einer einfachen, bildlichen und deshalb verständlichen Form dar. Gerade deshalb sind solche Geschichten auch in einer wissenschaftlich geprägten Welt von grosser Bedeutung.

⁵⁵ Bruno Bettelheim. Kinder brauchen Märchen. (Originaltitel: The uses of enchantment.) Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart 1977.

Ebenso wie die Märchen und die biblischen Geschichten gehören die Mythen aus der Sagenwelt aus gutem Grund zum Kulturgut, das die Schule weiterzugeben hat. Es geht nicht nur darum, als Vorbereitung des akademischen Studiums ein Allgemeinwissen zu vermitteln, sondern es geht um die Seelenpflege.

Menschliches Handeln, menschliche Emotionen sind in den Mythen auf den Punkt gebracht. Ähnlich wie Träume sind sie oft rational nicht deutbar.

- Mirjam bietet der Pharaonentochter an, für das Findelkind im Körbchen eine Amme zu suchen, und trägt so dazu bei, dass das geknechtete Volk befreit werden kann.
- Oedipus versucht seinem Schicksal zu entfliehen – dass er nämlich seinen eigenen Vater erschlagen und seine eigene Mutter ehelichen werde – und begibt sich gerade dadurch mitten hinein in dieses Handeln.
- Ein Tell, in seiner Weigerung, sich in eine gemeinsame Sache einzuordnen, manövriert sich in eine Lage, aus der heraus er den Sturm auf die Burgen und die Vertreibung der fremden Vögte entfesselt.

Wenn in letzter Zeit immer wieder wegen der Gewaltszenen in den mythischen Geschichten und in den Märchen Bedenken laut werden, ob diese der zarten Kinderseele nicht schädlich sein könnten, so muss dazu gesagt sein: Hier wird Gewalt benannt, wird im Bild, wird in der Sprache bewältigt. Gerade bei Gewaltszenen wird es deutlich, wie wichtig es ist, dass diese Geschichten von mir als Person erzählt werden (*person*: das Durchscheinende). Odysseus ist mit seinen Gefährten zusammen in die Hände des einäugigen Riesen Polyphemos geraten; sie sind in der Höhle eingeschlossen und sollen nun einer nach dem andern auf grausame Weise verspeist werden. Wenn ich das den Kindern erzähle, hier im sichern und geheizten Schulzimmer, wenn dabei in meiner Stimme die Abscheu gegen das Monster durchklingt, vielleicht auch ein bisschen Ironie der Übertreibung, so hat das eine andere Qualität, als wenn das Kind, wie in einem drastischen Film, der Szene allein und distanzlos ausgeliefert ist.

Wenn wir den Märchen und Mythen ihren Platz wieder zurückgeben, so ist das für die Schule heilsam.

7.7 Zeiger und Gegengewicht

Zu Recht sprechen viele von der Kopflastigkeit oder der «Verkopfung» unserer Schule. Das geht zusammen mit einer allgemeinen Überbewertung von Erfolg, von Leistung und materiellem Gewinn in unserer Gesellschaft.

Man weiss ja, die Schule ist ein Abbild der Gesellschaft. Die Werte, die in der Gesellschaft zählen, beeinflussen die Gewichtungen in der Schule enorm. Dabei darf es aber nicht bleiben. Die Schule soll auch ein eigenständiges Movens, ein Bewegendes sein. Sie ist noch anderen Werten verpflichtet als der jeweiligen gesellschaftlichen Erwartung.

Die Schule als Institution hat die Tendenz, das Leben abzuschnüren und das Lernen zu verwalten. Aber die guten Kräfte sind auch vorhanden. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer haben ein grosses Bedürfnis, dazu beizutragen, dass die Kinder stark, gesund, leistungsfähig und glücklich werden.

Bewahren wir uns diese Freiheit: Die Schule soll am Wesen des Kindes und an seinen Bedürfnissen Mass nehmen. Für das Kind ist die Schule da, nicht umgekehrt. Indem wir diese Umkehr bewältigen, beginnen wir die Kräfte der Seele zu stärken und die Kinder bereit zu machen für eine Welt von morgen.

wenn ich...⁵⁶**wie müssten die eltern meiner schüler sein, wenn ich sie mir wünschen könnte?**

sie nehmen sich zeit

- für sich
- für einander
- für ihre kinder
- für das kind, das mein schüler ist
- beim frühstück oder beim zubettgehen
- beim spaziergang mit dem hund
- wenn das kind von der schule heimkommt

sie hören dem kind zu.

sie erzählen ihm.

sie gehen auf seine bedürfnisse ein.

dazu gehört, dass sie ihm nicht immer nachgeben.

sie gewöhnen es, auch einmal allein zu sein.

sie lassen ihm freiheiten und freiräume:

- einen nachmittag allein mit freunden
- eine nacht bei bekannten
- eine bahnfahrt zur gotte
- eine neue bluse selber kaufen

und die schule?

dafür interessieren sie sich,

aber nicht übermässig.

das ist eine sache, die das kind getrost
allein bewältigen wird.

gewiss, wenn das kind dabei in not geraten sollte,

sind sie zur stelle.

als seine fürsprecher.

«soll ich einmal mit deinem lehrer reden?»

von den segnungen der zivilisation:

- fernsehen
- konsum und kiosk
- mobilität und tempo

halten sie ihr kind fern – ohne allerdings zu glauben,
man könne oder müsse es hermetisch dagegen abschlies-
sen.

⁵⁶ Erschienen in *schule 90* (8/1990)

wie müsste die lehrerin meines sohnes sein, wenn ich sie mir wünschen könnte?

sie nimmt sich zeit

- für sich und ihre entfaltung
- für ihre klasse
- für mein kind
- für andere menschen
- im unterricht
- am rande des unterrichts
- auch in der «freizeit»

sie hört den kindern zu.

sie hält sie dazu an, einander zuzuhören.

sie erzählt den kindern, was sie weiss und was sie bewegt.

sie geht den bedürfnissen der kinder nach.

dazu gehört, dass sie auch forderungen stellt.

sie ist konsequent: was sie sagt, das gilt,
und wenn sie ihre meinung ändert, so sagt sie es.

sie lässt die kinder

viel selbständig arbeiten:

- eigene texte formulieren
- eigene illustrationen beifügen
- eigene projekte verfolgen ...

und ihr verhältnis zu uns eltern?

sie pflegt es, aber nicht übermässig.

wir sind ihr nicht gleichgültig,

aber mehr als für uns

interessiert sie sich für unser kind.

gewiss, wenn sie nicht zu rande käme,

nähme sie mit uns verbindung auf,

als fragende und ratende.

«ich glaube, ich will einmal mit deinen eltern reden.»

von den neuerungen heutiger methodik:

- unterrichtstechnologien
- curriculum
- geeichten testreihen

hält sie nicht viel

und hat auch gar keine zeit dafür –

es gibt ja so viel schönes zu erleben,

zu lesen, zu sehen ...

Teil III

Kein Kind ist wie das Andere

Urs A. Hunziker, Winterthur

1 «Coole» Schule ?

Wir besuchen eine Klasse am ersten Schultag und nehmen an, dass in dieser Klasse zwanzig Kinder sitzen. Das Bild, das vor unseren Augen entsteht, könnte etwa so beschrieben werden: fast alle Augenpaare richten sich nach vorne, neugierig auf das Gesicht der Lehrerin gerichtet, die Gesichter der Kinder sind möglicherweise vor Aufregung gerötet, ihre Körperhaltung ist angespannt, die einen verharren ruhig, andere sind mehr in Bewegung, gemeinsam für alle ist ihre hohe Erwartung auf etwas Unbekanntes und Neues und die Gewissheit, etwas Aussergewöhnliches zu erleben, nämlich ab jetzt Schülerin oder Schüler⁵⁷ zu sein und damit Dinge zu lernen, die man nur in der Schule lernen kann. Diese Lehrperson hat wahrscheinlich ein leichtes Spiel; sie kann davon ausgehen voll motivierte Kinder vor sich zu haben mit einem genuinen Interesse etwas zu lernen und einem fast unbegrenzten Vertrauen, dass es diese Lehrperson gut meint mit ihnen. Daraus entspringt die Bereitschaft dieser Kinder etwas zu lernen, gleichzeitig verbunden mit einer ursprünglichen und direkten Erwartung an die Schule.

Machen wir nun einen zeitlichen Sprung und besuchen die zwanzig Kinder dieser Klasse neun Jahre später. Was ist aus ihnen geworden? Wie erfolgreich war die Schule – konnte sie die ursprünglichen Erwartungen der Kinder des ersten Schultages auf ihrem individuellen Werdegang erfüllen?

Die Beantwortung dieser Frage ist nicht einfach, weil die Kinder im Verlaufe ihrer Schulzeit einerseits durch ihre eigenen individuellen und konstitutionellen Bedingungen bestimmt werden, andererseits äusseren Faktoren, Ereignissen und allenfalls Veränderungen ihrer Lebensumstände ausgesetzt sind, die sich unterschiedlich stark auf sie auswirken. Die Mehrzahl der Kinder wird in der letzten Oberstufe zu finden sein, ein kleinerer Teil in der Mittelschule. Für Schülerinnen und Schüler der meisten Schweizer Gemeinden trifft diese Aussage zu, nicht aber für einige wenige wirtschaftlich privilegierte Gemeinden wie zum Beispiel Zumikon (ZH), wo über die Hälfte der Kinder in einer Mittelschule und der kleinere Teil in einer Oberstufe anzutreffen sind⁵⁸.

Trotzdem – versuchen wir diese ehemalige Klasse virtuell in einem Schulzimmer wieder zusammenzuführen und lassen wir in unserer Vor-

⁵⁷ Im folgenden Text wurde bei Personenbezeichnungen aus Gründen der Lesbarkeit teilweise auf die Nennung beider Geschlechtsformen verzichtet.

⁵⁸ Statistik Volksschulamt Kanton Zürich, 2006.

stellung ein Bild dieser zwanzig, nun sechzehnjährigen Jugendlichen entstehen: Wo ist dieser Enthusiasmus geblieben, wo das fast greifbare primäre Interesse? Warum drücken nun eine Vielzahl dieser vormals voll motivierten Individuen jetzt als Jugendliche Desinteresse, Langeweile und Unlust aus? Obwohl heutzutage eine gewisse «coolness» mit den dazu gehörenden Ausdrucksformen für diese Altersgruppe typisch ist, sind viele dieser Jugendlichen im Verlaufe der ersten neun Schuljahre tatsächlich von der Schule desillusioniert, demotiviert und sehen dem weiteren Weg des Lernens, sei es in der Lehre oder in der Mittelschule, mit Skepsis entgegen.

Ein Drittel der Deutschschweizer Kinder und 58 Prozent der Schüler in der Suisse romande gaben an, sie gingen nicht gerne zur Schule.

Die Unzufriedenheit war grösser bei den Sechst- als bei den Viertklässlern, also zunehmend mit der Dauer der Schulzeit. Die Unzufriedenheit war auch abhängig vom Schultyp und vom Geschlecht - bei Sekundarschülern ausgeprägter als bei gleichaltrigen Mittelschülern und bei Knaben ausgeprägter als bei Mädchen.⁵⁹

Kinder und Jugendliche verbringen an einem Vollschultag rund ein Viertel der Gesamtzeit von 24 Stunden in der Schule, für Hausaufgaben setzen sie sieben Prozent ein und 35 Prozent brauchen sie für den Schlaf. Demnach werden rund zwei Drittel des Tages durch Schule und Regeneration ausgefüllt; nur ein Drittel bleibt für andere Aktivitäten. Die Schweizer Schülerinnen und Schüler weichen vom internationalen Durchschnitt kaum ab.⁶⁰

In der gleichen Studie konnte gezeigt werden, dass dicht besetzte «Freizeitpläne» für die meisten Kinder und Jugendlichen nicht als Problem wahrgenommen werden. Sportlich und musikalisch aktive Schülerinnen und Schüler fühlten sich im Allgemeinen besser als diejenigen mit weniger Freizeitaktivitäten.

Auch der Zeitaufwand für Hausaufgaben wurde untersucht. Wie erwartet ist er nicht gering, die dafür eingesetzten individuellen Zeiten variieren jedoch beträchtlich. Während einzelne Schülerinnen und Schüler kaum je Zeit für ihre Hausaufgaben aufwenden müssen, investieren andere täglich mehrere Stunden, an Einzeltagen bis zu vier Stunden. Grundsätzlich

⁵⁹ Grob A., Flammer A.: Alltag und Belastung von Schülerinnen und Schülern, Umsetzungsbericht, Nationales Forschungsprogramm 33, Bern und Aarau 1998.

⁶⁰ ebda.

kann man davon ausgehen, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler mehr Zeit für ihre Hausaufgaben aufwenden müssen. Das heisst wahrscheinlich auch, dass weniger erfolgreiche Schüler auch in der Freizeit durch schulisches Lernen zusätzlich belastet werden. Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Noten sitzen länger an den Hausaufgaben als diejenigen mit guten Noten.

Ein weiterer wesentlicher Faktor, der den Aufwand für Hausaufgaben mitbestimmt, war die Erwartungshaltung an die berufliche Zukunft. Schülerinnen und Schüler mit höhern Ambitionen, Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Sekundarschule, aber auch Viert- bis Sechstklässler, die den Übertritt in eine weiterführende Schule anstreben, waren motiviert, mehr Zeit für Hausaufgaben einzusetzen.

Die Frage, ob schulstärkere Kinder generell motivierter sind etwas für die Schule, respektive für ihre eigene Zukunft zu tun als leistungsschwächere Kinder oder ob sich schulstärkere Kinder in dem bestehenden Schulsystem mit seinem normierten Anforderungsprofil besser entfalten vermögen als schulschwächere Kinder, welche im Verlaufe ihrer Schulkarriere zunehmend entmutigt werden, bleibt offen. Optimal wäre eine Schule, die ihr Angebot nicht selbst aus einer normierten Zielsetzung formuliert, sondern möglichst individuelle Lernpläne erstellt, die an die Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst sind, zum Beispiel in einem modularen System in kleinen Gruppen.

Jugendliche vergnügen sich im Ausgang heute in früherem Alter, wenden mehr Zeit dafür auf als noch vor wenigen Jahren und werden in ihrer Freizeit mehr vom Schulstoff abgelenkt. Die Unterhaltungs- und Konsumindustrie hat erkannt, dass Kinder und Jugendliche sehr auf die angebotenen Produkte dieses Markts ansprechen, insbesondere da sie in der Regel an Vorbilder gekoppelt werden, denen die Jugendlichen gerne nacheifern. Spass, Fun dominieren die Freizeit und drängen die Inhalte der Schule in den Hintergrund, sofern diese nicht in der Lage ist mindestens so attraktiv zu sein.

Eigentlich müsste es das Ziel einer modernen Schule sein, die Faszination der Kinder und Jugendlichen derart zu binden, dass die Angebote der Freizeit nicht mehr die gegenwärtig überdimensional grosse Anziehungskraft ausüben würden.

Die Schule gewinnt an Attraktivität, wenn sie Themen der Aktualität, welche die Schüler beschäftigen, aufnimmt und in den Unterricht einbezieht,

die Schüler zu kritischem Denken und Selbsttun anregt und dafür moderne und somit die Schüler ansprechende Lehrmittel einsetzt.⁶¹

2 Schule und Gesellschaft

Die Schule ist – so viel dürfte bereits in den beiden vorangehenden Beiträgen von Heinz Bachmann und Alfred Vogel bereits deutlich geworden sein – mit grossen gesellschaftlichen Umwälzungen konfrontiert. Die heutige Gesellschaft und die Existenzformen ihrer Mitglieder haben sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Die Gesellschaft ist pluralistischer geworden, und auch die heranwachsenden Kinder weisen ausgeprägtere interindividuelle Unterschiede auf. Diese lassen sich milieubedingt aus den zunehmend diskrepanteren vorschulischen Erfahrungen der Kinder ableiten. In den letzten Jahren verändert hat sich auch die kulturelle und ethnische Zusammensetzung der Schulklassen infolge der innerhalb sehr kurzer Zeit stark gewachsenen Anzahl von Kindern aus Immigrantenfamilien.

Die Familie, nach wie vor die Kerneinheit unserer Gesellschaft, wandelt sich ebenfalls. Gründe dafür sind die Erwerbstätigkeit beider Eltern ohne ausreichende Möglichkeiten bzw. Angebote für eine stabile, qualitativ gute Kinderbetreuung, die hohen Scheidungsraten und die damit verbundenen Formen von Nachfolgefamilien oder sogenannte «Patchworkfamilien» sowie die Vielfalt von erlaubten und praktizierten Erziehungsstilen.

Die Gesellschaft selbst hat sich im Verlaufe der letzten zweihundert Jahre sogar extrem verändert. Aus einer agrarwirtschaftlichen Struktur hat sie sich über eine industrielle Produktionsgesellschaft zu einer heute vorwiegenden Dienstleistungs-, Informations- und Konsumgesellschaft verändert.

Die Säulen der Gesellschaft waren ursprünglich Grossfamilien, in denen die Kinder von einer grösseren Anzahl von Erwachsenen betreut wurden. Innerhalb dieser Familiensysteme ergab sich aus der beträchtlich höheren Kinderzahl pro Familie eine Geschwisterhierarchie, welche die kontinuierliche Aufsicht über die Kinder zusätzlich zu den erwachsenen Familienmitgliedern sicherstellte, auch wenn die Eltern oft beide, zur Sicherung der existentiellen Bedürfnisse, einem beruflichen Erwerb nachgehen mussten.

Im letzten Jahrhundert wurde, unterstützt vom wirtschaftlichen Boom und dem damit verbundenen Wohlstand in den Nachkriegsjahren, von der Mehrzahl der Bevölkerung das Ideal der Kleinfamilie mit einer klaren Rol-

⁶¹ Interview mit Lisa Hunziker, Schulen: Primarschule, *Gymnasium*, 2008.

lenteilung der Eltern angestrebt: der Vater war hauptsächlich beruflich tätig und als solcher der Familienernährer und die Mutter diejenige, welche den Haushalt führte und die Kinder erzog. Mit dem Jahrtausendwechsel allerdings begann sich im Rahmen der gesamteuropäischen gesellschaftlichen Veränderungen auch die Rolle der Frauen in der Berufswelt zu entwickeln mit dem Preis der Doppelbelastung durch Familie und Beruf. Die Eltern, vor allem die Mütter, waren zunehmend auf familienergänzende Betreuungsangebote angewiesen.

In der Schweiz wurde erst im Jahre 2003 das Bundesgesetz über Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung in Kraft gesetzt, auf Grund dessen der Bund die Schaffung neuer familien- oder schulergänzender Betreuungsplätze finanziell unterstützen kann.⁶² Diese nach der parlamentarischen Initiative Fehr erzielte Ergänzung wurde nötig, nachdem im Verlaufe der letzten 30 Jahre die Anzahl der kinderlosen Paare weit über 50% gestiegen und die Anzahl Kinder pro Frau unter 1.5 gesunken waren. Die Hauptsäule der heutigen Gesellschaft bildet zwar immer noch die herkömmliche Familie bestehend aus verheirateten Eltern mit leiblichen Kindern, eine demographische Verschiebung aber ist offensichtlich und findet zugunsten der relativ schnell wachsenden Population der alten Menschen, von Paaren ohne Kinder (Double Income No Kids) oder Kleinstfamilien mit durchschnittlich noch knapp 1.4 Kindern statt. Paare ohne Kinder stellen heute bereits über 30% der Haushaltstypen dar, obwohl eigentlich bei der jüngeren Generation die Ehe mit Kindern immer noch die bevorzugte zukünftige soziale Lebensform darstellt.⁶³

Ein erschreckendes Ergebnis wurde in der Studie von Streuli und Bauer, 2002, publiziert, wonach 1999 in der Schweiz rund eine Viertel Million Menschen als arme Erwerbstätige leben.⁶⁴ Sie leben in Haushalten zusammen mit 535'000 Personen, wovon zwei Fünftel Kinder sind. Für diese Kinder bietet das Lernangebot der Schule oft die einzige Möglichkeit als Erwachsene eine bessere Existenz aufzubauen.

Aus diesen gesellschaftlichen Veränderungen haben sich die Erwartungen an die Schule verändert. Die Schule ist gezwungen sich diesen neuen Bedürfnissen anzupassen. Sie muss die Kinder akademisch⁶⁵ und

⁶² Fehr J.: *Luxus Kind?* Orell Füssli Verlag AG, Zürich, 2003.

⁶³ Haug W.: *Familien im Wandel. Informationen und Daten der amtlichen Statistik, eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF, EDMZ, Bern, 1998.*

⁶⁴ Streuli, E., Bauer, T.: *Working Poor in der Schweiz*, Bundesamt für Statistik, Neuenburg, 2002.

⁶⁵ Oft leider auf Kosten von musischen und körperlichen Bereichen.

sozial auf die nachschulischen Erwartungen der Wirtschaft vorbereiten, welche in vermehrtem Masse Arbeitskräfte rekrutieren will, die eigenverantwortlich und sozial kompetent Aufgaben übernehmen und lösen können. Die Wirtschaft will konsequenterweise zunehmend auf die schulischen Inhalte Einfluss nehmen und mitbestimmen.

Offensichtlich muss sich die Schule auch vermehrt um die Sozialisierung der Kinder und Jugendlichen kümmern und mit dem wachsenden Trend der Tagesbetreuung ist sie gezwungen, auch für emotionelle Bedürfnisse der Kinder zu sorgen, für die früher fast ausschliesslich die Familie Verantwortung übernahm. In der Rolle der Tagesschule übernimmt die Schule ausserhalb der eigentlichen Schulzeit einen Erziehungsauftrag, am Mittagstisch und abends für die Hausaufgaben.

Zusammengefasst sind die Stichworte zum Wandel auf der Seite der Schulen:

- Bildungsreformen mit Überarbeitung der Lehrpläne,
- Teilautonomisierung der Schulen,
- Globalbudgets,
- zunehmende Erwartungen der sich verändernden Gesellschaft,
- spezifische Ansprüche der Wirtschaft und
- die Anpassung an eine immer grössere Vielfalt der Schülerschaft.

3 Das Kind

In diesem komplexen Umfeld einer sich verändernden Welt, eingebettet in der Gesellschaft, im häuslichen Umfeld, in der Familie und in der Schule entwickelt sich das Kind. Man kann die Umwelt als ein Kreissystem wechselseitig aufeinander einwirkender Strukturen verstehen, die die Familie, die Schule, die Nachbarschaft und den Arbeitsplatz miteinschliessen. Bronfenbrenner⁶⁶ hat in seiner ökologischen Systemtheorie ein solches kreisförmig oder schalenartig angeordnetes System postuliert. Im Zentrum steht das Mikrosystem des Kindes, integriert in sein Mesosystem, bestehend aus Familie, Nachbarschaft, ausserhäuslicher Betreuung und Schule. Darum herum schliesst sich der Ring des Exosystems an, bestehend aus Freundeskreis der Familie, Verwandten, Gesundheits- und Sozialeinrichtungen und Arbeitsplatz. Zu äusserst fügt sich das Makrosystem an, welches die Wertvorstellungen, die Gesetze,

⁶⁶ Bronfenbrenner U., Morris P.A: The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp 535-584, New York: Wiley, 1998.

die Gebräuche sowie die Ressourcen der betreffenden Kultur beschreibt. Das Chronosystem schliesslich beschreibt nicht die Schale eines spezifischen Kontextes, sondern beinhaltet die Zeitdimension. Es bezieht sich auf die dynamischen, stets in Veränderung begriffenen Entwicklungsmerkmale und Umweltfaktoren der betreffenden Person wie beispielsweise Migration.

So beeinflussen Erwachsene das Verhalten des Kindes, aber die biologisch und gesellschaftlich beeinflussten Eigenschaften des Kindes – seine körperlichen Eigenschaften, seine Persönlichkeit und seine Fähigkeiten – wirken zurück auf das Verhalten der Erwachsenen. Diese biologischen Eigenschaften des Kindes folgen den Gesetzen von longitudinalen Wachstums-, Entwicklungs- und Reifungsprozessen, sind komplex in ihren von aussen wahrnehmbaren Erscheinungsformen und unterliegen einer sehr ausgeprägten biologischen Variabilität. Die Bemühungen dies zu erforschen, also die Eigenschaften des Wachstums und der psycho-emotionalen Entwicklung des Kindes und ihre Interaktion mit der Umwelt wissenschaftlich zu untersuchen und besser zu verstehen, hat seit der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts in vielen entwickelten Ländern stark zugenommen. So wissen wir heute vieles über Kinder. Werden aber die Kinder von heute deshalb in unserer Gesellschaft besser verstanden?

Kinder verstehen heisst, sie in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen.

Ein solches Verständnis von kindlicher Entwicklung hilft Erwachsenen sich von Erwartungen an Kinder zu lösen, die sich an gemittelten Normwerten orientieren. Auf verschiedene Beispiele von Varianten der kindlichen Entwicklung wird im Verlaufe der folgenden Ausführungen ausführlich eingegangen.

4 Individualität und Normvorstellungen

Kehren wir zurück zu unserer Schulklasse am ersten Schultag.

In der hintersten Reihe am Rand sitzt ein Junge. Im Gegensatz zur Mehrzahl der andern Kinder drückt er alles andere als freudige Erwartung aus. Sein Gesicht wirkt angespannt, ist unsicher, seine Augen suchen den Blickkontakt mit der Lehrerin. Sehr häufig aber huscht der Blick zu seiner Mutter oder seinem Vater, die ihm ermutigend zunicken. Seine Körperhal-

tung neigt sich in Richtung der Eltern, er ist sichtlich froh, dass sie nah bei ihm sitzen und im Laufe dieser Stunde auch näher zu ihm hinrücken. Seine Hände sind zur Faust verkrampft, auf die Fragen der Lehrerin reagiert er zurückhaltend, streckt die Hand nicht auf und ist froh, dass sie ihn nicht direkt zu einer Antwort auffordert. Körperlich wirkt er kleingewachsen und zierlich.

Wie ist es diesem Knaben am Morgen vor der Schule gegangen? Er ist mit dem Anziehen der Kleider fast nicht fertig geworden. Wie immer musste ihm die Mutter die Kleider bereitlegen, aber auch so kam er erst zum Frühstück, nachdem sie ihn dreimal gerufen hatte. Auch das Zähneputzen erledigte er im Zeitlupentempo, genauso wie auch das anschließende Anziehen der Schuhe und der Jacke. Am liebsten hätte er sich wieder in sein Zimmer zu seinem Lego zurückgezogen. Seine Eltern drängten aber zum Aufbruch. Schliesslich machten sich die drei Hand in Hand auf den Weg zum Schulhaus.

In der vordersten Reihe sitzt ein Mädchen, dessen Mimik widerspiegelt, was die Lehrerin sagt. Als diese vom Lesen und Rechnen spricht, das die Kinder in der Schule lernen werden, zerspringt sie fast vor gespannter Erwartung. Am liebsten möchte sie sofort und jetzt mit der richtigen Schule beginnen. Die Eltern hinten im Raum hat sie seit geraumer Zeit vollkommen vergessen, sie ist von den neuen Eindrücken dieser ersten Stunde gefesselt. Sie sitzt nicht ruhig, ihre Hände schiessen in die Höhe, wenn die Lehrerin eine Frage stellt und manchmal kann sie nicht warten und muss ihre Antwort der Lehrerin auch ungefragt zurufen. Dieses Mädchen ist im Vergleich zu den meisten der andern Kinder der Klasse grösser gewachsen.

Schauen wir auch bei ihr am Morgen kurz zu Haus vorbei, bevor sie zum ersten Schultag aufbricht. Sie ist schon früh aufgewacht, holte sich die Kleider selbstständig aus dem Schrank. Sie wusste genau, was sie sich anziehen wollte. Schultornister und Etui liegen neben ihrem Bett bereit. Sie sitzt am Esstisch, die Mutter bereitet das Frühstück vor, das Mädchen lüchelt die Mutter mit Fragen, wie es denn wohl sei in der Schule. Sie hat selbst noch keine genaue Vorstellung, weil sie das älteste Kind dieser Familie ist. Sie ist aufgereggt und möchte am liebsten schon jetzt aufbrechen. Nach dem Frühstück erledigt sie schnell alles was zu tun ist, das Geschirr abräumen, Zähne putzen und – eine halbe Stunde zu früh steht sie fix und fertig vor der Haustüre und kann jetzt wirklich kaum mehr warten.

Diese beiden Erstklässler sind fast auf den Tag gleich alt und doch sehr verschieden. Sie sitzen in der gleichen Klasse in einer Gruppe von Kindern des gleichen Jahrgangs. Es ist offensichtlich, dass diese beiden

Kinder aufgrund einer Reihe von sehr unterschiedlichen Persönlichkeits- und Entwicklungsmerkmalen Erwartungen und Bedürfnisse an die neue Umgebung und die erwachsenen Verantwortungsträger der Schule haben, die sich nicht so leicht auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen. Grundsätzlich gehen wir in unserer von tendenzmässig pluralistischen Vorstellungen geprägten Gesellschaft davon aus, dass Menschen sich gegenseitig in einer Reihe von Merkmalen unterscheiden. Wir denken dabei vor allem an augenfällige Merkmale wie zum Beispiel Körpergewicht und -grösse, Augenfarbe, Gesichtsform und -ausdruck.

Eine Reihe anderer Merkmale, in denen sich Menschen ebenfalls unterscheiden, sind jedoch weniger augenfällig. Diese Unterschiede von Menschen sind selbst nach länger dauernden Kontakten nicht leicht zu erkennen. Dazu gehören psychische Merkmale wie Intelligenz, Temperament, Selbstsicherheit, emotionale Stabilität, die Fähigkeit zur Empathie und viele andere mehr.

Bei Kindern wird diese individuelle Verteilung von Merkmalen noch durch weitere Dimensionen kompliziert, nämlich durch das Wachstum, die Reifung und die Entwicklung. Kinder verändern sich laufend in ihren physischen und psychischen Merkmalen entlang der Zeitachse ihres Älterwerdens und zwar in individuell sehr unterschiedlichen Geschwindigkeiten. So erstaunt es nicht, dass die beiden beschriebenen Erstklässler ihren ersten Schultag als komplett verschiedene Persönlichkeiten antreten, ganz unterschiedliche Erwartungen haben und sich dementsprechend unterschiedlich auf die neue Situation einlassen können.

Die Frage stellt sich nun, in welchem Ausmass die Schule in der Lage ist, der Individualität der Kinder Rechnung zu tragen, oder wie stark sie versucht dieser Individualität mit Normen zu begegnen, deren Grenzen die Bedürfnisse der Kinder im positiven Fall ein- oder im negativen Fall aber ausschliessen. Der Bereich, welcher durch die Grenzen solcher Normen definiert ist, umfasst diejenigen Kindern, welche in der Regelklasse emotional, verhaltens- und leistungsmässig ohne zusätzliche Hilfe auskommen. Die Normen der Schule sind in den Lernzielen für die einzelnen Klassenstufen, dem Lehrplan, festgelegt. Mit Tests wird überprüft, ob diese Lernziele erreicht werden oder nicht. Aufgrund der dabei erzielten Noten wird dem Kind eine quantifizierte Rückmeldung gegeben, inwiefern es der Normvorstellung der Schule entspricht; Erfolg oder Misserfolg, Promotion oder Nichtpromotion, Zuteilungen zu den unterschiedlichen Leistungsstufen der Oberstufe werden weitgehend von den erzielten Noten abhängig gemacht.

Die Höhe und das qualitative Anforderungsprofil der Lernziele werden im Wesentlichen von der Gesellschaft vorgegeben, jedoch in doppelter Hin-

sicht. Denn einerseits hat die Bildungspolitik als gesellschaftliche Beauftragte die weitgehende Planungshoheit. Andererseits werden vor allem durch die Wirtschaft und den für die Schulabgänger offenen Stellenmarkt zusätzliche Anforderungen diktiert, welche an die Schüler zur Vorbereitung auf ihre berufliche Tätigkeit nach der Schule gestellt werden.

Das Vermitteln des Lernstoffes zur Erreichung der Lernziele für möglichst viele Kinder liegt dann weitgehend in der Verantwortung der Schule, und dazu muss sie die individuellen Fähigkeiten der Kinder erfassen. Mit andern Worten wird der Schule die Schlüsselrolle übertragen, Normvorstellungen der Gesellschaft zu relativieren und auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder abzustimmen. Die Schule wird gezwungen, die quantitative und qualitative Vielfalt der Kinder zu berücksichtigen. Sie muss dafür die Kinder einzeln kennen lernen und sich mit ihnen wenn nötig auch individuell auseinandersetzen.

Andererseits ist es aber förderlich diejenigen Kinder als Gruppe zu unterrichten, die fähig sind vom gemeinsamen Lernen mit ihren Klassenkameraden zu profitieren. Dafür eignen sich Normalprogramme sehr gut, die für die jeweilige Altersstufe entwickelt wurden. Wie wir später sehen werden, handelt es sich dabei um mindestens die Hälfte aller Kinder. Sie können von einem geregelten und gut strukturierten Unterricht profitieren. Nutzen aus einem derart gestalteten Unterricht können auch diejenigen Kinder ziehen, deren innere Kontrolle⁶⁷ noch ungenügend entwickelt ist. Sie können kompensieren, indem sie sich besser auf eine für alle geltende Aufgabe einlassen können und in diesem Prozess am Beispiel der Gleichaltrigen lernen. Dabei spielen schon lange vor der Pubertät wirksame Identifikationsmechanismen unter Gleichaltrigen eine wichtige Rolle.

5 Vielfalt der Kinder

Wie verschieden können Kinder sein? Um diese Frage zu beantworten, lohnt es sich den Merkmalen nachzugehen, welche die Verschiedenheit der Kinder ausmachen und herauszufinden, was sie bedeuten. Ein Kind kann auffallen, weil es sich von andern Kindern in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal unterscheidet. Zum Beispiel, fällt ein schwarzes Kind in einer Klasse von weissen Kindern durch seine andersartige Hautfarbe auf. Ein Kind kann aber auch auffallen, weil sich eines oder mehrere

⁶⁷ Bronfenbrenner U., Morris P.A: The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner (Ed.), Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development (5th ed., pp 535-584, New York: Wiley, 1998.

Merkmale von den übrigen Merkmalen seiner psychischen oder physischen Entwicklung unterscheiden. Zum Beispiel kann ein Kind einen gut gebauten Körper aufweisen und über gute psycho-emotionale Fähigkeiten verfügen, demgegenüber aber augenfällige Schwächen in der Koordination von Bewegungen zeigen, weil es motorisch ungeschickt ist.

Im ersten Beispiel sprechen wir von der *interindividuellen Variabilität* zwischen Kindern und im zweiten von *intraindividuelle Variabilität* bei einem bestimmten Kind. Nachfolgend wird die interindividuelle und die intraindividuelle Variabilität getrennt betrachtet.⁶⁸

5.1 Interindividuelle Variabilität

Sie beschreibt die Vielfalt der Kinder unter sich. Schon bei der Geburt sind Kinder sehr unterschiedlich und unterscheiden sich in einer grossen Anzahl von Merkmalen. Einige dieser Merkmale sind messbar, die einen mit wenig Aufwand wie zum Beispiel das Körpergewicht und die Körperlänge. Andere verlangen einen grösseren Mess-Aufwand, zum Beispiel das Ausfüllen eines Vierundzwanzig-Stunden-Verhaltensprotokolls des Kindes durch die Eltern zur Erfassung des Tag-Nacht-Rhythmus. Darauf können diese kontinuierlich festhalten, wie lange ihr Kind schläft und wach ist, wie lange es Nähe und Körperkontakt braucht und wie lange dafür in den Armen und auf dem Körper der Eltern verbringen will, wie häufig es trinkt und isst oder wie lange es wach und zufrieden oder unzufrieden ist. Alle diese Merkmale zeichnen sich dadurch aus, dass sie von Kind zu Kind sehr verschieden sind und damit eine grosse Streubreite aufweisen.

Diese Vielfalt bleibt im Verlaufe der weiteren Entwicklung nicht etwa konstant bestehen, sondern nimmt sogar noch zu; in Bereichen wie der Körpergrösse, des Körpergewichts, der Behaarung und andern äusserlich erkennbaren körperlichen Merkmalen nehmen wir das eher wahr. In andern Bereichen, wie zum Beispiel den vielfältigen kognitiven Fähigkeiten, dem Temperament und der emotionellen Entwicklung ist es sehr viel schwieriger diese Vielfalt unter den Kindern zu erfassen. Dafür werden standardisierte Entwicklungstests verwendet, die nur in zeitlich aufwändigen Untersuchungen möglich sind und somit sicher nicht zur Beurteilung jedes individuellen Kindes herangezogen werden können. Sie dienen lediglich der Beurteilung von Einzelfällen. Dies mag einer der Gründe sein, warum die interindividuellen Unterschiede der kognitiven und emotionellen Persönlichkeitsmerkmale bei den Kindern weniger wahrgenommen werden.

⁶⁸ Largo Remo H. : Kinderjahre, Piper Verlag GmbH, München 1999.

Betrachten wir eine erste Schulklasse mit 20 Kindern, die aufgrund ihres Lebensalters alle im siebten Lebensjahr stehen. Damit verschiedene Entwicklungsaspekte miteinander verglichen werden können, sind die Durchschnittswerte nicht absolut sondern als Entwicklungsalter dargestellt. Daraus ergibt sich die chronologische Altersverteilung in Abhängigkeit des biologischen Alters oder der biologischen Reifung. Wenn wir nun als Beispiel die Körpergrösse betrachten (vgl. Abb. , weisen lediglich 6/20 Kindern die durchschnittliche Körpergrösse von Siebenjährigen auf, je vier von Sechseinhalb- und Siebeneinhalbjährigen, je zwei von Sechs- respektive Achtjährigen und je ein Kind schliesslich hat die Grösse von Fünfeinhalb- respektive Achteinhalbjährigen. Die interindividuelle Variabilität der Grösse dieser siebenjährigen Kinder erstreckt sich also über drei Jahre zwischen einem Entwicklungsalter von fünfeneinhalb bis achteinhalb Jahren.

Wenn wir den Knaben von vorhin betrachten, wäre er mit seiner Körpergrösse wohl am ehesten bei den drei Kindern ganz links, das Mädchen bei den fortgeschrittenen Kindern am andern Ende ganz rechts zu finden. Es wäre also gut möglich, dass sie sich in Bezug auf dieses Merkmal um gut und gerne drei Jahre unterscheiden.

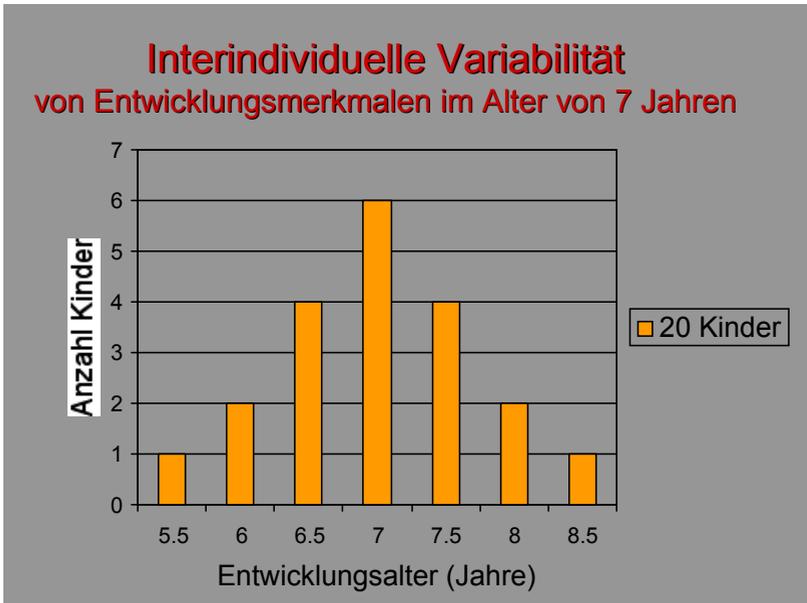


Abb. 22: Interindividuelle Variabilität: Entwicklungsmerkmale im Alter von 7 Jahren (Verteilungskurve)

Abgesehen vielleicht von Anforderungen im Turnunterricht spielt die Körpergrösse in der Schule eine untergeordnete Rolle, viel wichtiger hingegen für das Lernen des Kindes sind eine Reihe nicht äusserlich erkennbarer Entwicklungsmerkmale, welche zu den psychischen Kompetenzen im weiteren Sinn eines Kindes zählen. Dazu gehören Elemente der kognitiven Entwicklung wie

- die auditiven, visuellen, taktilkinästhetischen und sozialen Kanäle der Wahrnehmung,
- das Sprachverständnis,
- die linguistischen Fähigkeiten wie Wortschatz und Grammatik der gesprochenen Sprache,
- der Schriftspracherwerb des Lesens und Schreibens,
- das mathematische Denken.

Dazu gehören auch exekutive Funktionen wie zum Beispiel

- die kognitive Flexibilität,
- das Arbeitsgedächtnis,
- die selektive und die Daueraufmerksamkeit,
- die Interferenzkontrolle,
- die Selbstkontrolle von Affekt und Motivation und
- die adäquate Inhibition des Verhaltens.⁶⁹

Die interindividuelle Variabilität des Schriftspracherwerbs ist ein ein anschauliches Beispiel, wie unterschiedlich schnell und auf welche unterschiedliche Art Kinder lesen und schreiben lernen:

⁶⁹ Dahme B., Bardon C.: Exekutive Funktionen, <http://www1.uni-hamburg.de/psych-3/aktuelles/ex.ppt#1>

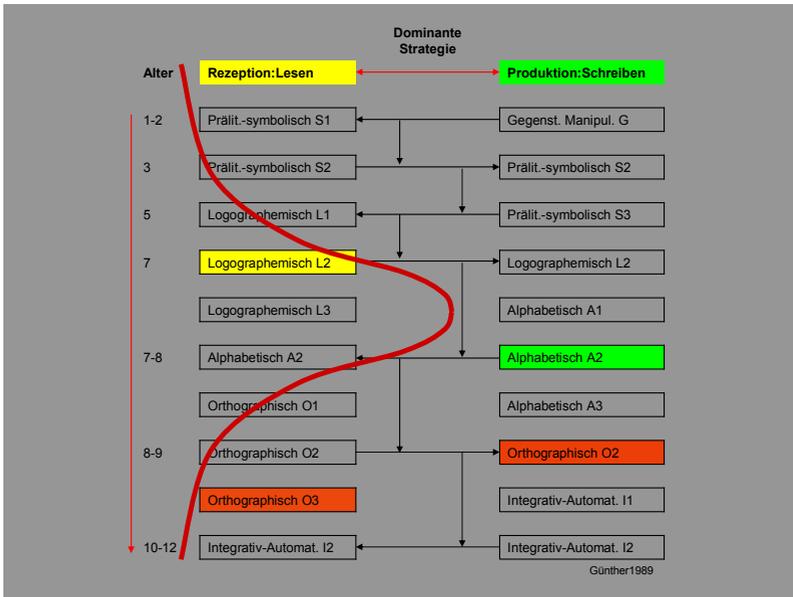


Abb. 23: Intraindividuelle Unterschiede des Schriftspracherwerbs beim Lesen und Schreiben.

Es ist wohl nicht übertrieben den Schriftspracherwerb als eines der zentralen Lernziele zu bezeichnen, welche dem Kind in den ersten Grundschuljahren gesetzt wird. Das Ziel wird dem Kind gesetzt, es hat somit wenig Möglichkeiten den Zielsetzungsprozess selbst mitzubestimmen.

Die interindividuelle Variabilität des Schriftspracherwerbs, also quantitativ, *wann* die Kinder mit Lesen und Schreiben beginnen, aber auch qualitativ, *wie* sie zu lesen und zu schreiben beginnen, ist sehr gross. Der Altersbeginn des Lesens und Schreibens schwankt zwischen vier und acht Jahren.⁷⁰

Aber auch qualitativ unterscheidet sich der Weg des Schriftspracherwerbs von Kind zu Kind erheblich. Die Abfolge der Lernschritte vom logographemischen, über das alphabetische zum schliesslich kompetenten orthographischen Lesen und Schreiben werden von allen Kindern in der gleichen Reihenfolge, aber in zeitlich stark unterschiedlichem Tempo und

⁷⁰ Sassenroth, M.: Schriftspracherwerb, Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bern, Haupt Verlag, 2000

in Zwischenstufen durchlaufen, die je nach der individuellen Strategie des Kindes zuerst beim Lesen oder beim Schreiben erreicht werden.⁷¹

Aus dieser Variabilität lässt sich ableiten, warum sich die 20 Kinder unserer Klasse unterscheiden, einerseits quantitativ wie *schnell* und andererseits qualitativ wie *gut* sie die Kompetenz erreichen, lesen und schreiben zu können. Wiederum lässt sich die biologische Verteilungskurve anwenden, aufgrund derer 10/20 Schüler mit den Anforderungen erfolgreich zurecht kommen und das Lernziel in der ersten und zweiten Klasse erreichen. Für diese zehn Kinder ist der Unterricht im Klassenverband von Vorteil, weil sie die kognitiven und reifebezogenen Voraussetzungen haben in einer grösseren sozialen Gruppe zu lernen und zusätzlich von den Gleichaltrigen zu profitieren.

4/20 Kinder haben mehr Mühe und benötigen mehr Zeit und Übung. Sie erreichen das Lernziel nur mit zusätzlicher Unterstützung durch den Lehrer oder allenfalls mit mehr Aufwand bei den Aufgaben oder mit zusätzlichem Lernen zu Hause während der Freizeit. Sie entsprechen Varianten der normalen Entwicklung und können das normierte Ziel wohl erreichen, aber nur mit vergleichsweise viel mehr Anstrengung. Insbesondere aber benötigen sie dafür ein passendes Umfeld, konkret einen Lehrer und eine Klasse in der Schule, sowie Eltern zu Hause, die sich ihren individuellen Bedürfnissen anpassen.

3/20 Kinder ganz links in der Verteilungskurve sind auch unter den besten Bedingungen überfordert und erreichen das normierte Lernziel auch mit zusätzlicher Anstrengung – sei es mehr Zeit- oder sei es mehr Übungsaufwand – nicht. Falls diese Kinder über eine normale Intelligenz verfügen, könnte bei ihnen beispielsweise eine sogenannte Legasthenie vorliegen, eine Teilleistungsstörung, welche Kindern mit normaler Intelligenz den Schriftspracherwerb erschwert oder gar verunmöglicht.

In der konkreten Schulsituation stellt sich bei diesen sieben Kindern die Frage, wie sie am weiteren Schulunterricht, vor allem am Thema «Lesen» und «Schreiben» teilhaben können. Ihr Lehrer muss entscheiden, wie weit er den Unterricht zusätzlich zum pädagogischen Angebot für die ganze Klasse auf diese sieben Kinder individuell erweitern kann, also wie viele zusätzliche zeitliche und fachliche Ressourcen er diesen sieben Kindern zur Verfügung stellen kann. Der Entscheid dieses Lehrers zum Grad der Individualisierung ist nicht einfach und hängt von seinen eigenen individuellen zeitlichen und fachlichen Kapazitäten, zu einem beträchtlichen Teil aber auch von Umgebungsbedingungen ab, die ausserhalb seiner eigenen Mög-

⁷¹ Ebda.

lichkeiten liegen. So ist die Lehrkraft beispielsweise gebunden durch die zahlen- und leistungsmässige Zusammensetzung der Klasse.

Konkret ist der Lehrer mit dem Problem konfrontiert, dass sich unter diesen sieben Kindern solche mit einer Extremvariante der normalen Entwicklung und damit einem guten Potential zur spontanen oder unterstützten Korrektur verstecken, zusätzlich aber auch solche mit einer eigentlichen Störung und dem damit verbundenen Risiko zur Defizitpersistenz. Letztere Kinder sind aufgrund ihrer spezifischen pädagogischen Bedürfnisse auf zusätzliche, wahrscheinlich heilpädagogische Hilfe angewiesen. Dem Lehrer der Grundstufe ist das Lernziel Spracherwerb vorgegeben. Er hat den Auftrag dieses Lernziel bei jedem seiner ihm anvertrauten Kinder zu erreichen. Das kann er aber nur, wenn er die Möglichkeit hat, die Kinder seiner Klasse mit ihren individuell unterschiedlichen Fähigkeiten gründlich kennen zu lernen und dabei auch ihre Schwächen zu erfassen. Dieses Ziel ist nur erreichbar, wenn er die Schüler als Einzelpersonen erfassen und damit das Lernpotential jedes einzelnen Kindes ermitteln kann. Ob bei einem Schüler letztlich das Problem eines verzögerten Schriftspracherwerbs im Kontext einer kindlichen Extremvariante oder einer eigentlichen Teilleistungsstörung im Sinne einer Legasthenie steht, spielt für die Gestaltung des individualisierten Unterrichts eine untergeordnete Rolle. Der Lehrer wird aber im Verlaufe der Zeit und mit zunehmender Vertrautheit mit den individuellen Fähigkeiten des betreffenden Schülers in der Lage sein, dieses Problem, allenfalls mit Hilfe einer Fachperson zu lösen. Voraussetzung dafür ist aber, dass der Lehrer die für das betroffene Kind individuell angepassten Hilfestellungen ableiten kann, also entweder selbst mehr Zeit und zusätzliche pädagogische Massnahmen investiert oder aber spezialisierte Förderung durch eine Fachperson organisiert.

Der gleiche Lehrer wird aber auch ein Problem mit denjenigen 3/20 Kindern haben, die bereits zu Beginn der ersten Klasse lesen und teilweise schreiben können, also mit denjenigen Kindern, die aufgrund ihrer fortgeschrittenen Reife zu Leistungen fähig sind, die der Normalverteilung entsprechend acht- und neunjährigen Kindern entsprechen. Falls diese drei Kinder keinen individualisierten Unterricht mit für sie angepassten höheren Anforderungen erhalten, kann sich ihre Unterforderung negativ auswirken, entweder auf die eigene Lernmotivation oder ihr Verhalten im Unterricht.

Vom Kind aus gesehen lässt sich zusammenfassend am Beispiel des Schriftspracherwerbs sagen, dass die normierten Anforderungen der Schule, die sie aus dem Lernzielkatalog (Lehrplan) ableitet, nur für die eine Hälfte der Kinder lernfreundlich sind, nicht aber für die andere Hälfte, welche eine individuell differenzierte pädagogische Strategie benötigen. Wir wer-

den sehen, dass diese interindividuelle Unterschiedlichkeit durch die intraindividuellen Unterschiede noch verschärft wird und die Notwendigkeit den Unterricht für einen Teil der Kinder zu individualisieren, noch deutlicher macht.

5.2 Intraindividuelle Variabilität

Intraindividuelle Variabilität beschreibt die Verschiedenheit des Entwicklungsmusters eines Kindes, also die Verteilung seiner Stärken und Schwächen. Auch die intraindividuelle Variabilität beginnt sich schon ganz früh in der Kindheit auszuprägen.

Denken wir zum Beispiel an ein zwölf Monate altes Kind, das sprachlich fortgeschritten ist und schon eine Reihe von Wörtern spricht, motorisch sitzt, sich aber noch kaum vorwärts bewegt, ein anderes hingegen schon geht und rennt, sprachlich aber lediglich Silben produziert. Beide Kinder sind chronologisch zwar gleich alt, trotzdem aber sehr verschieden aufgrund ihres vollkommen unterschiedlichen Entwicklungsmusters – des einen Stärke ist des andern Schwäche und umgekehrt. Auch diese Form der Variabilität bei Kindern gleicht sich mit zunehmendem Alter nicht etwa aus. Im Gegenteil, je komplexer die Leistungen eines Kindes aufgrund der zunehmenden Differenzierung des Gehirns werden, desto vielfältiger kann sich das Stärke-/Schwächeprofil eines Kindes im Verlaufe seiner Entwicklung ausprägen.

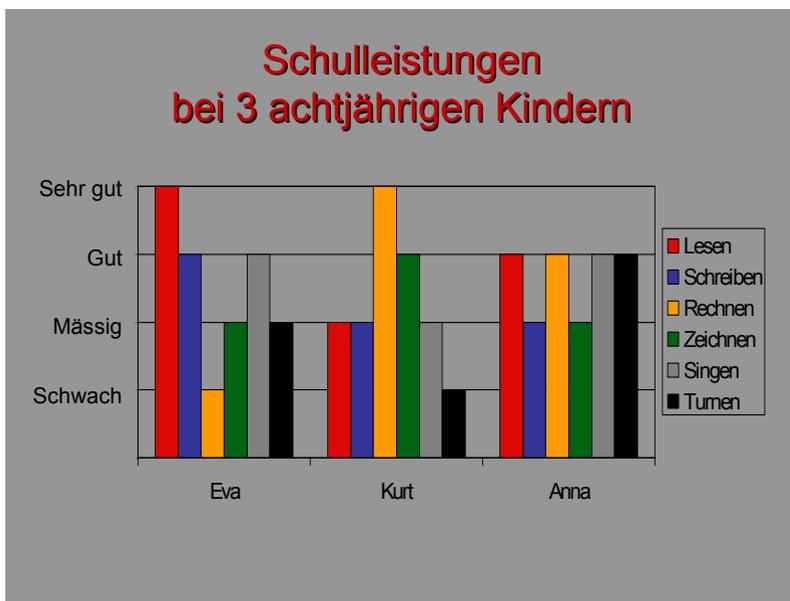


Abb. 24: Schulleistungen der drei Drittklässler Eva, Kurt und Anna⁷²

Teilleistungsschwächen

Die intraindividuelle Variabilität von Kindern lässt sich mit den Schulleistungen gut darstellen. Betrachten wir deshalb die Schulleistungen der drei Drittklässler Eva, Kurt und Anna.

- Eva zeigt sehr gute Leistungen im Lesen, gute Leistungen im Schreiben und Singen, mässige Leistungen im Turnen, aber schwache Leistungen in der Mathematik.
- Der gleichaltrige Kurt hingegen kann sehr gut rechnen und gut zeichnen, zeigt hingegen nur mässige Leistungen im Lesen, Schreiben und Singen und ist schwach im Turnen.

Zwei Kinder mit ganz unterschiedlichen Stärken und Schwächen sitzen in der gleichen Klasse und haben nur ein Merkmal gemeinsam: eine ausgeprägte intraindividuelle Variabilität mit einer Teilleistungsschwäche, die ein beträchtliches Risiko für ihren Schulerfolg darstellt.

⁷² Aus Largo, R.H.: Kinderjahre. Piper Verlag GmbH, München 1999.

- Das dritte Kind Anna zeigt im Gegensatz zu den ersten beiden Kindern ein ausgeglichenes Leistungsprofil: sie vollbringt wohl keine überdurchschnittlichen Leistungen, dafür aber ist sie ausgeglichen gut im Lesen, Rechnen, Singen und Turnen, mässig im Schreiben und Zeichnen. Sie entspricht wohl am ehesten dem Bild einer normativen Durchschnittsdrittklässlerin, welche die Lernziele der Schule aufgrund ihrer intellektuellen Voraussetzungen ziemlich sicher erreichen wird.

Die beiden anderen Kinder hingegen tun sich schwerer als Anna; in ihren jeweils starken Fächern kommen sie problemlos mit oder fühlen sich sogar unterfordert, in ihren Problemfächern allerdings (Eva im Rechnen und Kurt im Turnen) können sie nicht die von Drittklässlern erwarteten Leistungen bringen und sind überfordert.

Die Lehrerin dieser beiden Kinder sieht sich einer wichtigen Problemstellung gegenüber. Wenn sie ihren Unterricht nach Lernzielen ausrichtet, die sich an den durchschnittlichen Leistungen eines Drittklässlers orientiert, kann eigentlich nur Anna in einem ganzheitlichen Sinne davon profitieren, die beiden andern Kinder nicht, je nach Fach werden sie unter- oder überfordert sein. Die Lehrerin muss also, wenn sie auch die beiden ersten Kinder umfassend unterrichten will, das individuelle Leistungsmuster dieser Kinder erfassen und ihr pädagogisches Angebot auf das einzelne Kind ausrichten. Das kann sie nur, wenn sie motiviert ist und Zeit hat, die einzelnen Profile der Kinder ihrer Klasse kennen zu lernen, sich auf ihre Schüler einzulassen, ihr Lehrangebot auf deren individuellen Stärken und Schwächen auszurichten und letztlich die entsprechend unterschiedlichen Lernfortschritte der Kinder in ihren Unterricht einzubauen.

Sind solche Forderungen in unserer Volksschule überhaupt realistisch?

Sind die Bedingungen der Volksschule so angelegt, dass eine motivierte Lehrerin ihren Unterricht ausreichend, das heisst der Verschiedenheit der Kinder angepasst individualisieren kann? Diese Frage ist berechtigt, hat doch die mittlere Klassengrösse in der Unterstufe im Kanton Zürich von unter 20 in den letzten sechs Jahren auf über 21 Schüler im Schuljahr 06/07 zugenommen. In der gleichen Zeit haben sich die akademischen Anforderungen ebenfalls verändert. Zusätzliche Sprachschwerpunkte haben Einzug in den neuen Lehrplan gehalten: Englisch ab der zweiten Klasse und Französisch ab der fünften Klasse.

Der mittlere Anteil von Ausländerkindern im beschriebenen Zeitintervall ist mit über 26% stabil hoch geblieben, in vielen vor allem städtischen

Schulhäusern noch deutlich höher.⁷³ Wenn der normierte Lehrplan mit seinen zeitlichen und fachlichen Zielen von der Volksschule als Grundlage für den Unterricht von Kindern dieser Klassengrössen eingesetzt und auf Basis der erreichten Noten promoviert wird, werden ca 2/3 der Kinder einigermassen ihren Bedürfnissen entsprechend die Anforderungen der Schule meistern, für mindestens 1/3 der Kinder aber muss die oben gestellte Frage negativ beantwortet werden.

Die Lehrerin kann sich nicht auf alle Kinder individuell einlassen. Die oben geschilderte Anna würde mit einer Normvorstellung von Pädagogik wahrscheinlich auskommen. Alle andern Kinder erreicht die Lehrerin nicht ausreichend, das heisst sie muss deren individuelle Bedürfnisse vernachlässigen.

Ein messbarer Teil der Lernfähigkeit und der daraus resultierenden Schulleistungen lässt sich aus der biologischen Anlage des Entwicklungsprofils eines Kindes ableiten. Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, ist das Muster eines Entwicklungsprofils für ein gegebenes Kind sehr spezifisch und unterscheidet sich oft sehr deutlich von demjenigen eines andern Mitschülers gleichen Alters. Ein solches Entwicklungsprofil zu erkennen und daraus die Konsequenzen für den Unterricht dieses Kindes zu ziehen ist aufwändig. Eine Lehrerin kann es nur aus dem konsequenten individuellen Arbeiten mit dem einzelnen Schüler bestimmen, vor allem wenn dieses Entwicklungsprofil heterogen ist, also eine für die Schulleistungen relevante Diskrepanz zwischen Stärken und Schwächen vorliegt.

Bei ungefähr der Hälfte aller Kinder kann man davon ausgehen, dass die Heterogenität ihres Entwicklungsprofils Auswirkungen auf die Leistungen in der Schule und/oder das Verhalten in der Schule und zu Hause hat.

Auswirkungen von Teilleistungsschwächen für das betroffene Kind

Die schulischen Auswirkungen von heterogenen Entwicklungsprofilen mit Teilleistungsschwächen sind Diskrepanzen in den akademischen Leistungen, die bei einem bestimmten Schüler mit unausgeglichene Noten im Schulzeugnis sichtbar werden können. Eva und Kurt sind Beispiele solcher Kinder. Nicht alle Teilleistungsstörungen wirken sich gleichermaßen schwer aus. Wahrscheinlich haben Störungen der Sprachent-

⁷³ Homepage Bildungsdirektion des Kantons, 2008:
<<http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/home.html>>

wicklung die massivsten Auswirkungen, einerseits auf die Leistungen in den sprachlichen Fächern selbst, oftmals aber auch auf diejenigen der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer, weil der diesbezügliche Stoff im Schulunterricht zu einem wesentlichen Teil über das Kommunikationsmittel der Sprache vermittelt wird. Kinder mit Teilleistungsstörungen leiden, obwohl sie über eine normale allgemeine Intelligenz verfügen, nicht nur unter schlechten Noten im Zeugnis, sondern reagieren bewusst, häufiger aber unbewusst durch indirekte Symptome und Verhaltensänderungen auf ihre schulische Überforderung.

Insbesondere normal intelligente Kinder nehmen ihre Schwächen besonders schmerzhaft wahr und messen sich an den Resultaten, welche sie in ihren guten Fächern erreichen. Ein Kind mit einem gestörten Schriftspracherwerb, hier vereinfacht als Legasthenie bezeichnet, versteht nicht, warum ihm die Umwandlung der Sprache in den schriftlichen Code einfach nicht gelingen will, obwohl es über ein gutes Sprachverständnis und eloquente expressiv-sprachliche Fähigkeiten verfügt. Es beginnt an seinen Fähigkeiten zu zweifeln, besonders wenn die Umwelt mehrheitlich auf seine Schwächen reagiert und sowohl seine Anstrengungen wie auch seine Stärken nicht würdigt. Häufig sind Erwachsene hilflos und äussern Sätze wie:

«das Kind gibt sich keine Mühe (Eltern); es ist ablenkbar und konzentriert sich nicht (Lehrer); wenn es will kann es sich schon konzentrieren, sonst hätte es in der Mathe ja auch Probleme (Eltern); es ist faul und macht gerade in jenen Fächern die Aufgaben nicht, wo es am Nötigsten wäre (Eltern, Lehrer)».

Ein solches Kind wird in seinem Gefühl bestärkt ein Versager zu sein. Sein niedriges Selbstwertgefühl wird verstärkt und seine Befindlichkeit leidet.

Die Spirale der negativen Erfahrungen dreht weiter und kann bestehende Verhaltensauffälligkeiten verstärken oder negative Verhaltensmuster auslösen. Beispiele solcher Verhaltensauffälligkeiten sind Vermeidungsverhalten wie Rückzug in der Schule, Schuleschwänzen, Schulangst hin bis zur –Verweigerung. Ein Beispiel eines solchen Kindes ist Linda:

Linda ist achteinhalb Jahre alt und besucht die 3. Klasse. Als Kleinkind hat sie einen schnellen und qualitativ guten Spracherwerb gezeigt und zeichnet sich auch jetzt durch ihre gute und phantasievolle gesprochene Sprache aus. Sie verfügt über ein gutes logisches Denken. Sie hört gerne Geschichten zu, die man ihr vorliest, und kann sie detailgetreu nacherzählen. Entsprechend angeregt nimmt sie am Mensch- und Umwelt-Unterricht teil, sofern sie nicht mit schriftlichen Texten überfordert wird.

Ihr grosses Problem ist die Rechtschreibung, sie macht viele Fehler, hat Mühe mit den Flexionen und ist bei den schriftlichen Arbeiten langsam. Motorisch ist sie ungeschickt und langsam, grobmotorisch wie feinmotorisch. In der Klasse ist sie ruhig, unsicher verhalten und meldet sich zunehmend weniger. Kürzlich hat sie zu weinen begonnen, als sie die Lehrerin im Unterricht bat an der Wandtafel einen Lückentext zu vervollständigen.

Sie ist sehr pflichtbewusst und hat einen ausgeprägten Gerechtigkeits-sinn, was sie auch schon dazu verleitet hat das Fehlverhalten ihrer Mitschülerinnen der Lehrerin preiszugeben. In der Gruppe der Gleichaltrigen ist sie nicht gut integriert, einerseits wegen ihrer Langsamkeit, andererseits weil sie oft sehr hartnäckig auf ihrem Standpunkt beharrt. Zudem wirkt sie jünger und teilt die Interessen der emotional fortgeschrittenen Mitschülerinnen noch nicht. Sie wird gehänselt und ist ein beliebtes Opfer von Mädchen-Intrigen. In letzter Zeit weint sie am Morgen und will nicht zur Schule gehen.

Zu Hause weint sie sehr viel und rasch. Sie braucht die Unterstützung ihrer Eltern, am Morgen vor der Schule, besonders aber während der Hausaufgaben, für die sie bereits mehr als eine Stunde aufwendet. In den Ferien ist sie wie ausgewechselt, fröhlich und zufrieden. Sie spielt noch intensiv für sich alleine in ihrem Zimmer und hat neuerdings ein Hobby, das sie sehr erfüllt: ein Pferd von einem benachbarten Bauernhof, das sie pflegen und reiten darf.

Lindas Lehrerin hat im Gespräch mit den Eltern auf ihre schulischen Probleme, die langsame Arbeitsweise, ihre zunehmende Isolierung in der Klasse und auf dem Pausenhof sowie ihre zunehmend schlechte Befindlichkeit hingewiesen und eine umfassende Abklärung angeregt. Die Lehrerin äusserte die Befürchtung, dass Linda in eine depressive Gemütsverfassung geraten sei.

Andere Kinder werden unruhig, können sich schlecht konzentrieren oder beginnen den Unterricht zunehmend zu stören. Renzo zum Beispiel zeigt solche Verhaltensmuster:

Renzo ist fast gleich alt wie Linda. Er ist in der Klasse sehr unruhig, stört den Unterricht durch seine Schwatzhaftigkeit und sein lautes auffälliges Verhalten, mit dem er die Lacher der Klasse auf Nummer sicher hat. Leistungsmässig fällt er durch seine schwachen Leistungen in darstellerischen Aufgaben und in der Mathematik auf. Auch verfügt er über eine phantasievolle und lebhaftige Phantasie und ist über viel Aktuelles informiert, das um ihn herum in der Umwelt geschieht.

Motorisch ist er unruhig. In der Klasse kann er sich nicht gut konzentrieren, lässt sich ablenken und ist eigentlich immer dabei, wenn der Unterricht gestört wird.

Bei den Mitschülern ist er beliebt, hauptsächlich aber schon wegen seinen Clownereien. Er wirkt in vielen Situationen jünger, ist noch wenig selbstständig und vergisst, was ihm aufgetragen wird.

Auch zu Hause ist er noch unstrukturiert. Am Morgen muss ihm die Mutter die Kleider bereitlegen und immer wieder ermuntern vorwärts zu machen, sonst würde er es nicht rechtzeitig in die Schule schaffen. Er kann sich aber stundenlang mit Legobauen verweilen und schafft es komplexe Konstruktionen zu errichten. Er ist ein begeisterter Fussballer, motorisch geschickt, körperlich aber noch eher kleiner gewachsen als seine Fussballkollegen.

Die Lehrerin hat den Eltern im Gespräch ebenfalls eine Abklärung empfohlen mit dem Hinweis, dass bei ihrem Sohn möglicherweise ein ADS vorliege.

Schliesslich gibt es Kinder, die eher mit psychosomatischen Symptomen wie Kopf- oder Bauchschmerzen, andere mit schwer fassbaren Symptomen wie Schwächegefühlen, Müdigkeit, Schlafstörungen oder Störungen des Essverhaltens mit Appetitverlust oder übermässigem Essen reagieren.

6 Abklärung von Kindern mit Schulproblemen

Kinder wie Linda und Renzo mit Teilleistungsstörungen und Schulversagen trotz guter Intelligenz, Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder psychosomatischen Symptomen, werden einer *Abklärung* zugeführt, wenn sie den in der Schule an sie gestellten Anforderungen nicht mehr gewachsen sind. Vorausgegangen sind in der Regel schulinterne Massnahmen der Lehrperson, die nicht zum gewünschten Erfolg geführt hatten. Da die Lehrerin die Probleme des Kindes mit ihren eigenen pädagogischen Mitteln in der Klasse nicht mehr befriedigend lösen kann, sucht sie das Gespräch mit den Eltern.

Sie legt die Schwierigkeiten des Kindes im Schulalltag dar, die sich trotz der von ihr eingeführten schulischen Massnahmen verschärft haben. Da sie das Kind einem zunehmenden Leidensdruck ausgesetzt sieht und die Ursache der Schulschwierigkeiten pädagogisch zu wenig präzise ermitteln

kann, empfiehlt sie den Eltern – je nach dem Angebot, das in der Region zur Verfügung steht – eine schulpyschologische, entwicklungspädiatrische, entwicklungsneurologische oder neuropsychologische Abklärung zu veranlassen, um der Ursache der vorliegenden Schulschwierigkeiten auf den Grund zu gehen. In andern Fällen sind es die Eltern, welche die beschriebenen Auffälligkeiten bei ihrem Kind wahrnehmen und realisieren müssen, dass die Schule kein Rezept findet mit den Schwierigkeiten ihres Kindes umzugehen.

Solche Abklärungen sind aufwändig und bestehen aus mehreren Komponenten. Sie umfassen in der Regel einen konventionellen standardisierten Entwicklungstest, Tests zur Erfassung der räumlich-figuralen Fähigkeiten. Je nach Fragestellung folgen zusätzliche Tests zur Erfassung der sprachlichen expressiven und rezeptiven Fähigkeiten und der Schriftsprache, allenfalls weitere neuropsychologische Testserien zur Erfassung der Aufmerksamkeit oder der Qualität der einzelnen Exekutivfunktionen, einen standardisierten Test zur Erfassung der Neuromotorik, eine konventionelle pädiatrische und neurologische Untersuchung sowie in jedem Fall die Anforderung eines Schulberichts, eines Verhaltensfragebogens für Eltern und Lehrer sowie eine detaillierte Entwicklungsanamnese. Eine solche Untersuchung dauert einen halben bis einen ganzen Tag.

In Fällen mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen oder psychosomatischen Symptomen lässt sich häufig mit diesen funktionellen Tests die Ursache der Befindlichkeitsstörung nicht endgültig klären sondern benötigt zusätzliche psychologische Tests zur Erfassung der psychoemotionalen Situation des Kindes. Dieser Teil beansprucht weitere Sitzungen mit dem Kind und den Eltern, also zusätzliche Zeit.

Eine Abklärung verfolgt verschiedene *Ziele*, die im Folgenden besprochen werden: Mit standardisierten Entwicklungstests werden das durchschnittliche Leistungspotential und die Verteilung der Stärken und Schwächen im Sinne eines Entwicklungsprofils ermittelt. Die Abklärung soll zudem aufzeigen, welche Faktoren der Schule, der häuslichen Umgebung des Kindes und seiner bisherigen Entwicklung die aktuelle Lebensqualität bestimmen und wie es um seine grundsätzliche Befindlichkeit bestellt ist.

Entwicklungsprofil: Stärken und Schwächen

Ein erstes Ziel der Abklärung ist die Bestimmung des Entwicklungsprofils der verschiedenen Kompetenzen des betreffenden Kindes. Nach Gard-

ner⁷⁴ neigt man heute eher dazu, die Intelligenz nicht nur auf die in klassischen Intelligenztests erhobenen Charakteristika zu reduzieren, sondern als vielfach zusammengesetzte Intelligenz einer Reihe von Kompetenzen auszudrücken. Man spricht von:

- sprachlicher Kompetenz,
- logisch-mathematischer Kompetenz,
- figural-räumlicher Kompetenz,
- musikalische Kompetenz,
- motorisch-kinästhetische Kompetenz,
- sozialer Kompetenz
- und anderen geistigen Kompetenzen.

Diese Kompetenzen kann man in einem Profil der entsprechenden Entwicklungsalter auftragen in der Art, wie es im Kapitel der intraindividuellen Variabilität aufgezeigt wurde. In erster Linie geht es um die Erkennung der darin enthaltenen *Stärken* und Begabungen. Ein Begabungsorientierten Ansatz ist motivierend für das Kind und erleichtert ihm den Zugang zu seinen Schwächen, diese neben seinen Stärken zu akzeptieren und lernen mit ihnen umzugehen.

Die Erkennung und Präzisierung von *Schwächen* und Defiziten ermöglicht es der Umgebung, der Lehrperson und den Eltern, die Schwierigkeiten des Kindes besser zu verstehen, deren Auswirkungen sich zuweilen auf einer ganz andern Symptomebene wie zum Beispiel des Verhaltens manifestieren.

Lebensqualität

Ein zweites Ziel der Abklärung sollte sich auf die Verbesserung der *Lebensqualität* des Kindes konzentrieren. Gemeinsam mit dem Kind, den Eltern und optimalerweise einem Vertreter der Schule werden die Ergebnisse der Abklärung analysiert. Wenn daraus Massnahmen für das Kind abgeleitet werden, sollten sie sowohl die schulische Fertigkeiten und Fähigkeiten verbessern, gleichzeitig und vor allem aber darauf abzielen, die Lebensqualität des Kindes zu erhöhen. Leider geschieht es allzu oft, dass gut gemeinte Förderungsmassnahmen und Therapien in der konkreten Umsetzung für das Kind zusätzliche zeitliche und emotionelle Belastung bedeuten und damit das Gegenteil der ursprünglich geplanten Entlastung bringen. Im Folgenden möchte ich das an zwei konkreten Massnahmen

⁷⁴ Gardner, H.: Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books Inc., New York, 1993

erläutern, die bei der oben geschilderten Drittklässlerin Linda eingeführt wurden.

Es gilt zu beachten, dass das beobachtete Defizit und die Lebensqualität bei einem bestimmten Kind nicht in einer linearen Beziehung zueinander stehen. Am Beispiel von Linda mit ihrer Störung des Schriftspracherwerbs lässt sich das darstellen.

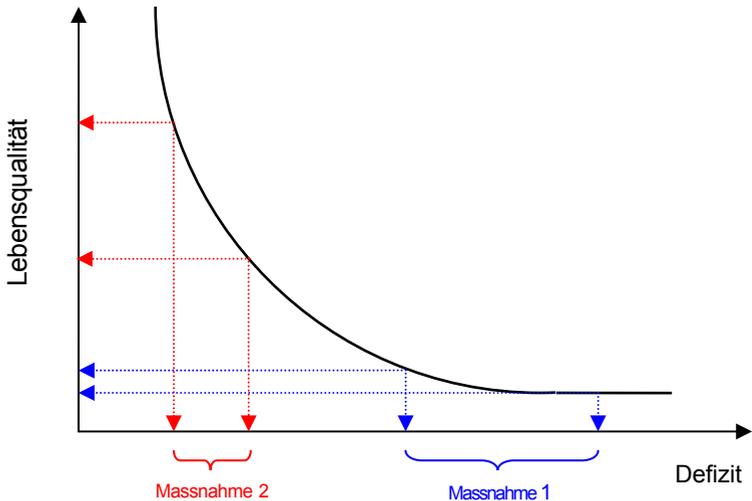


Abb. 25: Lebensqualität in Abhängigkeit vom Defizit und ihre Beeinflussbarkeit durch Massnahmen

Sie hat eine gute sprachliche Anlage, kann die Sprache aber nur ungenügend und mit Fehlern in den Code der Schrift umsetzen. Dementsprechend langsam war sie beim Lesenlernen und machte beim Schreiben überdurchschnittlich viele Orthografiefehler.

Die Lehrerin wollte sie unterstützen und stellte für Linda ein separates Lese- und Rechtschreibprogramm für den Unterricht in der Schule auf. (*Massnahme 1*). In dieser Massnahme mit eingeschlossen waren auch zusätzliche Arbeiten für die Hausaufgaben. Da Linda sehr pflichtbewusst

ist, hat sie dieses zusätzliche Trainingsprogramm mit viel Aufwand und Anstrengung tapfer auf sich genommen. Nach einer gewissen Zeit machte sie wohl etwas weniger Fehler, ihre Fehlerzahl blieb aber trotz allen Bemühungen immer noch deutlich über dem Klassendurchschnitt. Sie erntete weiterhin schlechte Noten. Ihre Erwartungen in die eigenen Anstrengungen wurden arg enttäuscht. Dementsprechend verunsichert war sie von sich selbst. Ihr Selbstbewusstsein verbesserte sich kaum, obwohl sie etwas weniger Fehler machte. Trotz des grossen Aufwandes mit dieser Massnahme 1 hat sich die Qualität ihres Schriftspracherwerbs nur wenig verbessert. Es ist nicht verwunderlich dass sich ihre Befindlichkeit in der Schule und damit ein wesentlicher Teil ihrer Lebensqualität durch diese Massnahme kaum veränderten.

Zu einem späteren Zeitpunkt, ungefähr ein Jahr später wurde die Abklärung am regionalen sozialpädiatrischen Zentrum durchgeführt und das im oben stehenden Fallbericht skizzierte Leistungsprofil erstellt: Linda verfügt über eine durchschnittliche Intelligenz, gute verbal-sprachliche Fähigkeiten, eine mittelschwere Störung des Schriftspracherwerbs im Lesen und Schreiben, eine feinmotorische und grobmotorische Ungeschicklichkeit mit Langsamkeit sowie eine leichte psychoemotionale Reifeverzögerung. Als Ergebnis der Abklärung wurde die Schulung in einer kleinen Gruppe mit integriertem Einzelunterricht und – ausserhalb der Schule – die Aufnahme einer Ergotherapie empfohlen.

Für die Ergotherapie wurden zwei Behandlungsziele festgelegt. Als erstes sollten die Wahrnehmungsfunktionen gefördert und die manuellen Fertigkeiten verbessert werden. Zusätzlich wurde nach Möglichkeiten gesucht, Linda konkret bei ihrem unendlich langsamen und verkrampften Schreiben zu unterstützen. Linda wurde beraten, das Zehnfingersystem auf einem PC zu lernen und schriftliche Arbeiten in Zukunft auf dem PC zu schreiben. Für Linda erzielte die Ergotherapie mit dem Erlernen des Zehnfingersystems auf dem PC einen vollen Erfolg. Der Effekt des Schreibens auf dem PC mit dem Zehnfingersystem auf die Lebensqualität ist auf der oben stehenden Darstellung als *Massnahme 2* dargestellt.

Der Aufwand Lindas für diese Massnahme war relativ gering. Im Umgang mit dem PC war sie überraschend lernfähig und geschickter als erwartet, sodass sie schnell ein Legasthenieprogramm auf dem PC bewältigen konnte. Auch die Lehrerin erlaubte ihr den PC in der Schule zum Schreiben von Aufsätzen und Diktaten zu benutzen – mit grossem Erfolg, wie sich herausstellte.

Mit einem kleinen Aufwand hat Linda die Qualität des Schriftspracherwerbs deutlich steigern können und vor allem einen Motivations Schub erlebt, mit dem sie einen für sie wichtigen Teil ihrer Lebensqualität deutlich verbesserte.

Lebensqualität ist das Erleben der Differenz zwischen dem Soll- und dem Istwert, wobei der Sollwert die Ansprüche des Menschen ausdrückt und der Istwert seine realen Möglichkeiten. Ist die Differenz sehr gross, ist die Lebensqualität schlecht. Ist die Differenz gering, ist die Lebensqualität gut.⁷⁵

Diese Definition von Lebensqualität entspricht der neuen von der WHO akzeptierten Version. Auf Linda bezogen entspricht der Sollwert ihren Ansprüchen, welche sie aus ihrer Intelligenz und ihren guten sprachlichen Fähigkeiten ableitet. Der Istwert der Realität bei Linda entspricht ihrer Teilleistungsstörung, welche aus einer mittelschweren Legasthenie und einer leichten motorischen Ungeschicklichkeit mit der daraus resultierenden Langsamkeit in der Bewältigung von schriftlichen Texten besteht.

Befindlichkeit

Lebensqualität und Befindlichkeit sind Begriffe, deren Inhalte sich gegenseitig überlappen. Trotzdem möchte ich den Begriff der Befindlichkeit getrennt darlegen, weil darin das subjektiv empfundene Interaktionsprodukt des Erlebens von eigenen Möglichkeiten mit Faktoren der Umwelt zum Ausdruck kommt. Eine umfassende Abklärung soll die Befindlichkeit des Kindes erfassen. Es geht im Folgenden also um das von ihm subjektiv empfundene Wohlergehen, welches es in seiner aktuellen Lebenssituation empfindet. Hinter dieser Zielsetzung einer Abklärung steht die Überzeugung, dass die Leistungsfähigkeit eines Kindes nicht per se sondern nur im Kontext seiner eigenen Anlagen und Erwartungen und der Angebote und Erwartungen der Umwelt beurteilt werden kann.

Die Befindlichkeit eines Kindes kann als ein Summationsprodukt aus den drei Bereichen Geborgenheit, soziale Anerkennung und Entwicklung und Leistung, verstanden werden.⁷⁶

⁷⁵ Porzolt, I.A., Williams, A.R., Kaplan, R.M.: *Klinische Ökonomik*. Ecomed, 2003.

⁷⁶ Largo R.H.: *Kinderjahre*. Piper Verlag GmbH, München 1999.



Abb. 26: Befindlichkeit als Schnittmenge

Zusammengefasst erlaubt die Abklärung eines Kindes sein individuelles Leistungsprofil zu erstellen und die Lebensqualität, die Geborgenheit, die soziale Anerkennung und seine Befindlichkeit als Ausdruck der Passung mit den Umweltbedingungen zu ermitteln. Die Ergebnisse der Abklärung ermöglichen es den Grad eines allfälligen Misfits, eines Nicht-passens, zwischen den drei Bereichen *Leistung/Entwicklung*, *Geborgenheit* und soziale Anerkennung und der *Umwelt des Kindes* darzustellen. Auf die Begriffe Geborgenheit, Misfit und seine Folgen, welche für das Kind daraus entstehen können, wird nachfolgend eingegangen.

Gemeinsames Gespräch nach der Abklärung

In einem gemeinsamen Gespräch, geführt vom Untersuchungsverantwortlichen werden den Eltern die Abklärungsergebnisse erläutert. Je nach Alter und Entwicklungsstand wird das Kind ins Gespräch miteinbezogen.

- Für das *Kind* ist es wichtig sein spezifisches Entwicklungsmuster mit Stärken und Schwächen besser zu verstehen, um in den daraus abgeleiteten Massnahmen oder Konsequenzen motiviert mitzuma-

chen. Gut kommunizierte Ergebnisse können dem Kind helfen in den Bewusstseinsprozess einzutreten, lernen mit seinen Schwächen umzugehen und diese letztlich auch zu akzeptieren.

- Die *Eltern* werden ausführlich über das vorliegende Entwicklungsprofil ihres Kindes informiert mit dem Ziel, ihr Verständnis für die Schwierigkeiten ihres Kindes zu verbessern und daraus erzieherische Konsequenzen ableiten zu können.

Für die Eltern ist es ebenso wichtig wie für das Kind aus der Abklärung zu lernen und ihre Erwartungen an die Möglichkeiten des Kindes anzupassen. Oft aber auch können die Eltern Schuldgefühle abbauen, weil sie sich als Verursacher der Probleme ihres Kindes betrachten und durch die Ergebnisse entlastet werden. Eltern von Kindern mit ADS zum Beispiel fühlen sich oft schuldig, weil sie erzieherisch an Grenzen stossen und spüren, dass es ihrem Kind trotz all ihrer Bemühungen psychoemotional zunehmend schlechter geht.

Nicht selten spielen bei vielen der spezifischen Lern- und Verhaltensstörungen familiär-genetische Faktoren eine Rolle, die bei einem oder beiden Elternteilen aus ihrer eigenen Kindheits- und Schulerfahrung bestens bekannt oder infolge schmerzhafter Erinnerungen aus der unmittelbaren Erinnerung verdrängt sind. Oft kann ein diesbezügliches «Outing» eines Elternteils für das Kind entlastend wirken, wenn es hört, dass der Vater ebenfalls Riesenprobleme mit der Konzentration hatte, eine Klasse deshalb repetieren musste, dann aber die Lehre erfolgreich abschliessen konnte und heute erfolgreich im Berufsleben dasteht.

Die Anwesenheit der *Lehrperson* ermöglicht die Umsetzung der Abklärungserkenntnisse in den Schulalltag. Aus dem Verständnis des individuellen Entwicklungsmusters können im Umfeld der Schule realistische Massnahmen diskutiert werden, bei denen eine reale Chance besteht konkret umgesetzt zu werden. Selbstverständlich ist es zusätzlich hilfreich, wenn bereits involvierte heilpädagogische oder therapeutische Fachpersonen ebenfalls am Gespräch teilnehmen.

Die Effizienz der Umsetzung der Ergebnisse einer Abklärung für das Kind in seiner konkreten Umgebung in der Schule und zu Hause hängen in grossem Masse davon ab, ob sich jemand für das Kind zuständig erklärt, Verantwortung übernimmt und die Eltern unterstützt. Eine Fachperson muss das Fallmanagement übernehmen.

Wenn irgendwie möglich, sollte ein Teilnehmer des Gesprächs die Verantwortung für die weitere Koordination der Massnahmen und Bündelung der Informationen tragen. Wenn Kinder vom Kinderarzt zur Abklärung überwiesen werden, übernimmt er diese Rolle. Der Kinderarzt kann eine kompetente moderierende und koordinierende Rolle spielen, weil er das

Kind und die Familie bereits gut kennt und ihr Vertrauen besitzt. Allenfalls wird ein Kinder- und Jugendpsychiater eingeschaltet. Als eine sehr schulnah wirkende Fachperson eignet sich besonders auch der Schulpsychologe für eine solche Funktion. Wichtig ist, dass dieser Koordinator den Kontakt mit dem Kind und mit der Schule aufrechterhält und die Eltern auf dem Weg begleitet. In regelmässigen Intervallen werden die Auswirkungen der getroffenen Massnahmen für das Kind überprüft. So ist man bereit zu handeln, wenn sich der Misfit nicht bessert oder sogar weiter verschlechtert.

Trotz allen Bemühungen droht in Besprechungen von Abklärungsergebnissen im Beisein des Kindes immer wieder die Gefahr, dass die Schwächen des Kindes ein allzu grosses Gewicht erhalten und ein zu negatives Bild entsteht. Vom Gesprächsleiter müssen dafür gute Kenntnisse der Gesprächsführung und eine besondere Fähigkeit der Empathie verlangt werden, insbesondere dann, wenn die Gesprächsrunde zusätzlich zum Kind und den Eltern auf pädagogische und therapeutische Fachleute erweitert und dadurch für Kind und Eltern bedrohlich gross wird.

Der Ablauf des Gesprächs und die Zusammensetzung der Gesprächsteilnehmer müssen vorher mit den Eltern und vor allem auch mit dem Kind geklärt werden. Es kann für das Kind zum Beispiel irritierend sein, wenn es seiner pädagogischen Bezugsperson plötzlich in einer ganz anderen Situation und Funktion als derjenigen der Schule begegnet.

7 Geborgenheit

Der Zustand der *Geborgenheit* ist erreicht, wenn sich ein Kind gut aufgehoben fühlt, wenn es ihm in seiner konkreten Umgebung wohl ist und wenn es jederzeit Zugang zu einer erwachsenen gut bekannten Bezugsperson hat.⁷⁷ Es fühlt sich geborgen und sicher, wenn seine Bedürfnisse wahrgenommen werden. In der frühen Kindheit sind es die Eltern, an welche sich das Kind in diesem Sinne bindet und dadurch Geborgenheit empfindet. Im Verlaufe der späteren Kindheit erweitert sich dieser Personenkreis, innerfamiliär zum Beispiel auf Grosseltern und auf Personen ausserhalb der Familie im Freundeskreis, in der Nachbarschaft oder in Krippe und Hort. Voraussetzung ist, dass diese Bezugspersonen konstant und bedingungslos zur Verfügung stehen.

⁷⁷ Largo R.H.: *Kinderjahre*. Piper Verlag GmbH, München 1999.

7.1 Geborgenheit als Entwicklungsmerkmal mit grosser Variabilität

Der Anspruch auf Bindung eines Kindes ist, wie die meisten Entwicklungsmerkmale, variabel und von Kind zu Kind unterschiedlich ausgeprägt. Es gibt Kinder, die schaffen den Eintritt in den Kindergarten oder sogar noch später in die Schule nur, wenn sie dabei von der Mutter begleitet werden, auf dem Weg dorthin und oft auch noch während des Unterrichts. Selbst wenn die Eltern maximal präsent und bereit sind dem Kind Nähe zu gewähren, hat ein solches Kind trotzdem das Gefühl zu kurz zu kommen und darauf angesprochen, verlangt es nach noch mehr Zuwendung und Nähe. Solche Kinder beanspruchen die Eltern im Vorschul- und Schulalter sehr intensiv. Andere brauchen dieses Nähegefühl weniger und können sich leichter von ihren Bezugspersonen trennen. Für Kinder mit hohem Bindungsbedürfnis ist das wesentlichste Element der Schule nicht in erster Linie die Möglichkeit spannende Dinge zu lernen, sondern die Tatsache, dass die Lehrerin im Schulzimmer anwesend ist. Solche Kinder gehen eigentlich wegen der Lehrerin zu Schule, weil sie in ihrer Nähe sein möchten und weil sie sich bei ihr sicher fühlen. Erst wenn die Lehrerin diese Sicherheit gewährleisten kann und das grosse Bindungsbedürfnis des Kindes erkennt, sind die Grundvoraussetzungen geschaffen, dass das Kind überhaupt in der Lage ist Schulleistungen zu erbringen, die seinen Fähigkeiten entsprechen. Dann erst werden die Dinge spannend, die ihm in der Schule als Lernstoff angeboten werden.

Spekulieren wir einmal darüber, was ein solches Kind von seinem Lehrer oder seiner Lehrerin erwarten könnte?

Am Morgen wenn es im Schulzimmer ankommt, erwartet es die Lehrerin, die es begrüsst und willkommen heisst. Vielleicht möchte es die Lehrerin schon einige Zeit vor dem eigentlichen Beginn des Unterrichts «für sich haben» und spüren, dass sie ganz speziell und exklusiv da ist. Während des Unterrichts möchte es vielleicht ganz nahe der Lehrerin in der vordersten Bank sitzen. In der Pause bleibt es lieber im Schulzimmer zurück und verzichtet auf den Pausenplatz zu gehen, möchte seiner Lehrerin etwas von zu Hause erzählen, von seiner Familie oder sonst von irgend einem Thema, das es beschäftigt. Vielleicht getraut es sich gar nicht von sich aus auf die Lehrerin zuzugehen, es genügt ihm aber, wenn die Lehrerin im Raume bleibt und damit signalisiert, dass sie zur Verfügung steht. Beachtet zu werden ist für dieses Kind fast existentiell wichtig.

Wenn Kinder mit einem hohen Bindungsanspruch, auf eine Lehrerin treffen, die sich etwa mit diesen oder ähnlichen Äusserungen abgrenzt:

«Ich kann mich doch nicht mit jedem von über 20 Kindern der Klasse auf eine persönliche Beziehung einlassen...»

Mindestens vier oder fünf andere Kinder hätten die gleichen oder noch höhere Ansprüche an mich...

Diese Bedürfnisse müssen von den Eltern abgedeckt werden, alles kann die Schule nicht übernehmen, ich bin für das Unterrichten des Schulstoffs zuständig und kein Mutterersatz...»,

fühlen sie sich bei dieser Lehrerin nicht sicher aufgehoben. Die für sie grundlegende Voraussetzung zu lernen wird ihnen fehlen. Die Folgen eines für bindungsbedürftige Kinder ungenügenden Bindungsangebotes können sich sehr unterschiedlich präsentieren:

- sie bringen die erwarteten Leistungen in der Schule nicht.
- sie ziehen sich zurück
- sie machen mit Unruhe auf sich aufmerksam.

Viele dieser Kinder gehen grundsätzlich ungern zur Schule und benötigen am Morgen viel Ermutigung durch die Eltern. Nicht selten verweigern sie den Besuch der Schule schliesslich ganz.

Das Bedürfnis nach Geborgenheit ist wie bereits erwähnt von Kind zu Kind sehr unterschiedlich vorhanden. Einige wichtige Faktoren, die das Gefühl des Geborgenseins eines Kindes beeinflussen und prägen, werden nachfolgend besprochen. Es ist wichtig derartige Faktoren zu kennen, um ein Kind besser zu verstehen zu können, das sich ausserhalb seiner häuslichen Umgebung unsicher und hilflos fühlt.

- **Familiäre Veranlagung:** Nicht selten spielen *familiäre* Veranlagungen eine Rolle. Wenn man die Eltern darauf anspricht, haben die Mutter oder der Vater oder beide in ihren eigenen Kindergarten- und frühen Schuljahren ähnliche Empfindungen und ähnliche Bedürfnisse ihrer damaligen Lehrerin gegenüber gehabt. Sie wissen, wie unverstanden sie sich damals als Kinder gefühlt hatten. Zuweilen bleiben solche Erfahrungen sehr lange Zeit haften wie zum Beispiel Gefühle der Angst vor dem Lehrer, Bilder von Verlassenheitsgefühlen auf dem Weg zur Schule, sich nie getraut zu haben vor der Klasse etwas zu sagen, obwohl sie meistens eine Antwort im Kopf gehabt hatten. Solche Eltern werden mit Verständnis reagieren, wenn sie hören, dass ihr Kind unter Stresssymptomen als Folge von fehlender Geborgenheit im Klassenzimmer leidet. Stark familiäre Ausprägungen des Wunsches nach Geborgenheit sind vorwiegend genetisch bedingt und damit als konstitutionelle Faktoren angeboren.

- **Emotionelle Reifung:** Zusätzlich zu den konstitutionell-familiären wird das Bedürfnis nach Geborgenheit noch durch weitere Faktoren wie etwa die Geschwindigkeit der *emotionalen Reifung* beeinflusst. Emotional jüngere Kinder haben bezüglich Geborgenheit trotz allenfalls guten kognitiven Fähigkeiten grössere Ansprüche an ihre Lehrerin als emotional reifere Kinder, die sich auf weiter fortgeschrittene Kompetenzen der Eigenständigkeit und stabilere innere Kontrollfunktionen verlassen können. Für emotional unreife Kinder aber wirkt sich ein ungenügendes Beziehungsangebot der Lehrperson trotz guten kognitiven Fähigkeiten besonders fatal aus. Solche Kinder können dem Unterricht rein intellektuell folgen und den angebotenen Stoff gut verstehen, den Druck aber nicht aushalten, wenn sie aufgerufen werden vor den andern Schülern zu sagen oder zu schreiben, was sie wissen. Das trifft vor allem für die mündliche Arbeit in der Klasse zu, oft aber auch für schriftliche Prüfungen, wenn sie den Beweis für den erreichten Stand ihres Wissens erbringen sollten. Diese Kinder sind noch nicht in der Lage den Druck einer angekündigten Prüfung auszuhalten und den damit verbundenen Prüfungsstress zu bewältigen. In der Prüfung selbst können sie das erlernte Wissen nicht aus kognitiven sondern aus emotionalen Gründen schlecht abrufen und erzielen ungenügende Resultate. Damit nehmen sie schmerzhaft wahr, dass sie nicht das Leistungsniveau erreichen, das sie aufgrund ihrer vorhandenen kognitiven Fähigkeiten von sich erwarten und ohne Prüfungsstress auch in der Lage wären zu erreichen.

Die Eltern dieser Kinder neigen dazu, von höhern Erwartungen auszugehen und zwar aus der Erfahrung heraus, dass sich solche Kinder zu Hause im gewohnten und sichern Umfeld völlig unauffällig verhalten. Im Vorschulalter sind sie geistig sehr wach und neugierig, zeigen viel Interesse an Ereignissen ihrer Umwelt, an Büchern und Geschichten. Aus gut verständlichen Gründen erwarten die Eltern, dass die Einschulung für ihr Kind kein Problem darstellen wird. Sie werden in dieser Erwartungshaltung zusätzlich bestärkt, weil ihr Kind zu Hause im sichern Umfeld die Schulaufgaben spielend meistert. Sie werden dann oft völlig überrascht und verunsichert, wenn ihr Kind in der Schule an denselben Anforderungen scheitert und nicht den Erwartungen entsprechende Resultate erzielt.

- **Scheuheit:** Ein weiterer Faktor, welcher die Ausprägung des Bedürfnisses eines Kindes nach Geborgenheit beeinflusst, ist die *Scheuheit oder Ängstlichkeit*. Angstbereite Kinder steigen ungern auf Klettergerüste und brauchen mehr Zeit das Fahrradfahren zu erlernen, auch wenn sie grundsätzlich motorisch geschickt sind. Sie

haben Angst Fehler zu machen. Sie lassen sich ungern auf Spiele ein, selbst wenn ihre Gewinnchancen dabei gut stehen. Sie überwinden sich nur mit Mühe zu sprechen und wenn, dann meistens nur gegenüber einer Person, der sie vertrauen und gegenüber der sie sich sicher fühlen. Diese kommunikative Unsicherheit, vor allem in neuen Situationen wie bei Schuleintritt oder Lehrerwechsel, Umstellungen in der Zusammensetzung der Klasse oder manchmal lediglich nach einem Platzwechsel im Schulzimmer führt zu Leistungsblockaden, teilweise auch zu Schweigen bis zum selektiven Mutismus. Ein mutistisches Kind kann trotz normal angelegter Sprachentwicklung nicht sprechen. Das Schweigen beschränkt sich auf bestimmte Situationen wie diejenigen in der Schule; zu Hause im gewohnten und sicheren Milieu hingegen tritt es nicht auf. Obwohl ängstliches Verhalten im Kleinkindesalter und den ersten Schuljahren ein Frühsymptom des selektiven Mutismus sein kann⁷⁸, ist diese Diagnose mit 0.3-0.7% der normalen Schülerpopulation sehr selten⁷⁹.

Geborgenheit als Basis für Selbstsicherheit

Schulkinder haben vor ihrem Eintritt in die Schule, im Verlaufe des Säuglings- und Kleinkindesalter, psychologische Anpassungsfähigkeiten erworben, die sich aus der Bindungsforschung erklären lassen und auf den Erkenntnissen des englischen Psychiaters John Bowlby⁸⁰ aufbauen. Kinder äussern von Geburt an Bedürfnisse nach Nähe, Berührung und Zärtlichkeit und reagieren mit Beruhigung und Zufriedenheit, wenn diese Bedürfnisse im Sinne von feinfühligem Zuwendung erfüllt werden. Sie binden sich an diejenigen Personen, die ihnen Geborgenheit und Zuwendung entgegenbringen und werden in Abhängigkeit davon, wie sich ihre Bindungsbeziehungen quantitativ und qualitativ entwickeln zu *psychisch sicheren* oder *unsicheren Menschen*.

Psychisch *sichere* Kinder orientieren sich mit Beständigkeit an Bezugspersonen, bleiben konstant bei ihren Aufgaben und versuchen einen Zusammenhang zwischen ihrer inneren Befindlichkeit und der äusseren

⁷⁸ Dobschlaff, O.: Mutismus in der Schule. Spiess Volker GmbH, Berlin 2005

⁷⁹ Bahr, R.: Wenn Kinder schweigen. Redehemmungen erstehen und behandeln. Ein Praxisbuch. 2. Aufl. Düsseldorf; Zürich 2004

⁸⁰ Bowlby, J.: Attachment and loss. Vol 1: Attachment. 1st and 2nd revised editions. Basic Books, New York, 1969/1982.

Anforderung herzustellen und zu klären. Ihr Handeln ist planvoll und zielstrebig. Kleinere Kinder sind noch sehr personenorientiert und versuchen den Zustand der «joint attention» mit der erwachsenen Bezugsperson herzustellen. Mit dem Zustand der «geteilten Aufmerksamkeit» errichten die Kinder eine emotionale und stark beziehungsausgerichtete Basis zu lernen. Diese Fähigkeit ist eine der Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernverhalten im Spiel, im kommunikativen Teil des Sozialverhaltens und im Erwerb der Sprache.⁸¹ Ältere, psychisch sicher gebundene Kinder sind bereits in der Lage einen inhaltsreichen sozialen Bezug zum Gesprächspartner herzustellen und ihre Aufgaben und Vorhaben lösungsorientiert auszuführen.

Psychisch *unsichere* Kinder suchen in neuen oder herausfordernden Situationen nicht den Beistand der Bezugsperson, weil sie in der Beziehung mit den bisherigen Bindungspersonen die Verhaltensqualitäten einer sicheren Bindung nicht entwickeln konnten. Sie reagieren ärgerlich oder wütend oder resignieren. Dies mündet schliesslich in abweisendem Rückzug und Demotivation.⁸² Ältere Kinder wirken kommunikativ schwach. Häufig versuchen sie sich einer gestellten Aufgabe zu entziehen.

7.2 Geborgenheit als Basis für effektives Lernen

Sichere Eltern-Kind-Beziehungen können die psychische Sicherheit des Kindes nicht für die ganze Lebensspanne bis ins Erwachsenenalter garantieren, wohl aber eine gewisse Basis dafür legen, dass Beziehungen mit positiven Inhalten zu andern Bezugspersonen eher eingegangen werden. Für alle Kinder trifft zu, besonders aber auch für Kinder aus Risikogruppen, dass eine sichere Lehrer-Kind Beziehung eine der möglichen Schutzfaktoren für die erfolgreiche Entwicklung von sozialer und kognitiver Kompetenz darstellt. In einer sicheren Lehrer-Kind-Beziehung gestaltet sich das Lernverhalten der Kinder als Folge der interaktionell geteilten Aufmerksamkeit effektiver und anspruchsvolle Lernschritte werden besser gemeistert.

⁸¹ Szagun, G.: *Sprachentwicklung beim Kind*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006.

⁸² Grossmann, K.E.: Bindungserinnerungen und adaptative Perspektiven. In: Lüer, G., Lass, U. (Hrsg.): *Erinnern und Behalten. Wege zur Erforschung des menschlichen Gedächtnisses*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 321-337, 1997.

In diesem Zusammenhang wird von Lehrer- aber auch von Elternseite gerne die Haltung vertreten, dass Kinder möglichst schnell und umfassend selbstständig werden sollen:

«Kinder müssen Lernschritte selbstständig ausführen und sich selbst melden, wenn sie nicht weiterkommen.

Ich gehe nie auf ein Kind zu, das Kind muss lernen die Initiative zu ergreifen und seine Bedürfnisse anmelden.»

Rein theoretisch wünschen sich natürlich alle Eltern, dass ihre Kinder zu selbstständigen Menschen heranwachsen, die ihre Entscheidungen selbstständig fällen und planvoll entwickelte, sichere Existenzen aufbauen. Ihre Erziehung soll zu diesen Zielen führen. Dagegen ist nichts einzuwenden. Der Weg zu diesem Ziel ist aber an Lernerfahrungen gekoppelt, welche aufgrund der Forschungserkenntnisse aus der Bindungstheorie nur im Rahmen einer sicheren Erwachsenen-Kind-Beziehung gemacht werden können. Somit meldet sich ein Kind erst dann, wenn es sich in der Beziehung mit seinem Lehrer sicher fühlt, selbst wenn es zu Hause den Eltern gegenüber selbstsicher und initiativ wirkt.

Aus den Forschungsdaten von Longitudinalstudien, die das Bindungsverhalten von Individuen vom Kleinkindesalter bis ins Erwachsenenalter untersucht, wurde der Begriff der «Resilienz», auf den später noch ausführlicher eingegangen wird, bindungstheoretisch erklärt.

Resiliente Kinder zeichnen sich dadurch aus, dass sie trotz schwierigen und belastenden Umständen zufriedene Menschen werden. In diesen Studien konnte gezeigt werden, dass sichere Beziehungen für diese Kinder in der frühkindlichen Phase prägend waren. Unter Stress entwickelten diese Kinder dann weniger Anpassungsprobleme als solche, die nie Unterstützung erlebt hatten.⁸³

Die Geborgenheit ist eines der Fundamente, auf dem sich die Lernbereitschaft des Kindes aufbaut.

Lehrer müssen sich an diesem Fundament selbst beteiligen, vor allem bei Kindern, die nicht über eine sichere Bindungserfahrung verfügen. Ein feinfühlig, wohlwollender und responsiver Lehrer ist für alle Kinder eine Quelle der Kraft und Ermutigung, wenn sie in der Bewältigung des vielfältigen akademischen Stoffes auf Hindernisse stossen. Bei einem unsicher

⁸³ Grossmann, K.: Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von psychischer Sicherheit und kulturellem Lernen. *Frühe Kindheit*, 6, 2006.

gebundenen Kind kann er die in der früheren Entwicklung verpassten Erfahrungen mindestens teilweise ausgleichen. Bedeutsam sind dabei besonders die ersten Grundschuljahre, wenn kleine Leistungszugewinne noch grosse Wirkung für die weitere Entwicklung haben können.⁸⁴ In diesem Alter ist die Qualität der Lehrer-Kind-Interaktion untersucht worden. Sie ist ein zentraler Mechanismus zur Verbesserung des schulischen Erziehungserfolgs für den Erwerb akademischer wie auch sozialer Fähigkeiten der Kinder.⁸⁵

Lehrer-Kind-Beziehung und positive Interaktionen im Klassenzimmer haben einen erheblichen Einfluss auf die Minimierung schulischer Laufbahnrisiken⁸⁶ und fördern die Bedeutung, welche Kinder der Beziehungsgestaltung mit Mitmenschen beimessen.⁸⁷

Sowohl die Erzieher-Kind-Interaktion wie auch die Eltern-Kind-Beziehung haben Bedeutung für die Entwicklung der Beziehungskompetenzen mit Gleichaltrigen und zukünftigen Lehrern wie auch für die Entwicklung kognitiver Funktionen. Sie üben eine Art Regulationsfunktion für die Entfaltung wichtiger Persönlichkeitsfaktoren aus. In diesem Sinne ist die Erwachsenen-Kind-Beziehung gleichzeitig ein gesundheitsförderliches wie auch ein gesundheitsbedingendes System. Jene Interaktionsformen, die es Kindern ermöglichen, enge und positive Beziehungen mit den Eltern zu entwickeln, finden sich auch in den Faktoren wieder, die den Aufbau solcher Beziehungen mit den Erziehungspersonen in der Schule erleichtern. Kognitiver und sozialer Erfolg eines Kindes in der Schule ist somit einerseits eng verknüpft mit den vorschulischen Beziehungserfahrungen

⁸⁴ Alexander, K.F., Entwisle, D.R., Kabbani, N.S.: The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record* 103(5), 760-822, 2001.

⁸⁵ Battistich, V., Schaps, E., Watson M., Salomon, D.: Prevention effects of the Child Development Project: Early findings from an ongoing multisite demonstration trial. *Journal of Adolescent Research* 11 (1), 12-35, 1996.

⁸⁶ Pianta, R.C.: Standardized classroom observations from pre-k to 3rd grade: A mechanism for improving classroom quality and practices, consistency of P-3 experiences, and child outcomes. A Foundation for Child Development working paper. Foundation for Child Development, New York, 2003.

⁸⁷ Pianta, R.C.: Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association. Washington /DC, 1999.

mit Erwachsenen und andererseits mit den interaktionellen Erfahrungen, die es mit den Lehrverantwortlichen im Schulzimmer macht.⁸⁸

8 Temperament

Begeben wir uns wieder zurück in das Klassenzimmer unserer 20 Erstklässler und betrachten sie mit den Augen der Lehrerin. Sie schaut in die Gesichter von zwanzig unterschiedlichen Persönlichkeiten. Wenn sich die Lehrerin im Verlaufe der folgenden Schulzeit mit diesen zwanzig Individuen auseinandersetzt, wird sie unterschiedliche Menschentypen, unterschiedliche Persönlichkeiten und unterschiedliche Charaktere mit unterschiedlichen Reaktionsmustern kennen lernen.

Unter den verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern ist dasjenige des «*Temperaments*» wissenschaftlich nachhaltig untersucht worden und soll deshalb nachfolgend näher betrachtet werden. In den ersten Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts wurde von Vertretern der behavioristischen Entwicklungspsychologie⁸⁹ postuliert, dass das Kind wie ein unbeschriebenes Blatt geboren und im Anschluss daran durch die Umwelt und vor allem durch das Verhalten respektive den Erziehungsstil der Mutter geprägt werde. Schwierige Kinder waren demzufolge das Produkt eines inkompetenten Erziehungsstils der Mutter.

Auch die im Rahmen der Bindungstheorie gewonnenen Erkenntnisse beruhten primär auf Beobachtungen der Umwelt, konkret wiederum auf Beobachtungen der Reaktionen von Müttern, wie sich diese auf die biologischen Entwicklungsphänomene ihrer Kinder einstellten.⁹⁰ Die Qualität des mütterlichen Bindungsangebotes wurde für das weitere Verhalten der Kinder ins Zentrum gestellt.

⁸⁸ Pianta, R.C.: Standardized classroom observations from pre-k to 3rd grade: A mechanism for improving classroom quality and practices, consistency of P-3 experiences, and child outcomes. A Foundation for Child Development working paper. Foundation for Child Development, New York, 2003.

⁸⁹ Watson, J.B.: *Psychological care of infant and child*. New York: Norton, 1928.

Skinner B.F.: *Science and human behavior*. New York: Free Press, 1953.

⁹⁰ Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., Stayton, D.J.: Bindung zwischen Mutter und Kind und soziale Entwicklung. In: Grossmann, K.E., Grossmann, K. (Hrsg.): *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie und Forschung*. Klett-Cotta, Stuttgart, 249-279, 2003.

In den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts begann eine andere Hypothese an Profil zu gewinnen, welche besagte, dass auch das Umgekehrte denkbar wäre, nämlich dass kindliche Faktoren bestimmend für das Erziehungsverhalten der Eltern und anderer Bezugspersonen sein könnten. Um diese kindlichen Faktoren näher zu studieren, starteten Thomas und Chess im Jahre 1956 die «New York Longitudinal Study» und legten damit den Grundstein zur *Temperamentsforschung*⁹¹. Mit dem Begriff *Temperament* wird ein kindliches Persönlichkeitsmerkmal beschrieben, das eher das «Wie» als das «Was» und «Warum» eines Verhaltens, also den *Verhaltensstil* eines Kindes ausdrückt.⁹² Die Auswertung der Daten dieser Studie zeigte, dass insgesamt neun Dimensionen des kindlichen Temperaments abgeleitet werden konnten, die sich von Geburt an und im Verlaufe der weiteren Kindheit als stabil erwiesen:

⁹¹ Thomas, A. & Chess, S.: *Temperament and Development*. New York: Brunner/Mazel, 1977.

⁹² Ebda.

Tab. 8: Neun Dimensionen des kindlichen Temperaments

Dimension	Merkmale
1 Aktivität	Level motorischer Aktivität. Ausmass körperlicher Bewegung während Essen, Schlaf und Spiel
2 Regelmässigkeit	Voraussagbarkeit biologischer Funktionen wie Hunger, Schlaf-Wach-Rhythmus, Ausscheidung
3 Annäherung/ Rückzug	Typische Reaktion auf neue Leute oder neue Situationen
4 Anpassungs- fähigkeit	Toleranz gegenüber Veränderungen. Leichtigkeit sich an neue oder veränderte Situationen zu gewöhnen
5 Sensorische Reiz- schwelle	Empfindlichkeit auf sensorische Reize wie Geräusch, Licht, Geruch, Geschmack, Berührung, Schmerz, Temperatur
6 Intensität	Energiegehalt von Reaktionen
7 Stimmungslage	Überwiegende Stimmung
8 Ablenkbarkeit	Leichtigkeit, mit der das Kind durch Reize abgelenkt wird
9 Ausdauer	Dauer bei einer Tätigkeit auszuharren trotz Hindernissen und Schwierigkeiten

8.1 Konstellationen

Aus diesen mittels Fragebogen der Eltern für jedes Kind individuell gewichteten neun Dimensionen konnten in einer Multivarianzanalyse *drei Konstellationen* des Temperaments definiert werden, die sich als stabil erwiesen:

- «Easy» oder einfach
- «Slow-to-warm-up» oder langsam auftauend
- «Difficult» oder schwierig

Die Verteilung dieser Temperamentstypen in der Studiengruppe von Thomas und Chess⁹³ betrug 40% *einfache* Kinder, 15% *langsam auftauende* Kinder und 10% *schwierige* Kinder. Die Kinder stammten alle aus einer Mittelschichtumgebung. In dieser Studiengruppe konnten somit et-

⁹³ Ebda.

was mehr als die Hälfte eindeutig zu einer dieser drei Temperamentskonstellationen zugeordnet werden, 35% der Kinder hingegen zeigten eine eigene besondere Mischung von Temperamentsmerkmalen, die sich überlappten und somit nicht klassifiziert werden konnten.

Die Merkmale der *schwierigen* Kinder waren:

1. Fehlende Voraussagbarkeit der biologischen Funktionen Schrei-, Schlaf- und Wachverhalten, Trink-/Essverhalten und Ausscheidung.
2. Rückzugsreaktionen vor neuen Situationen
3. Verminderte Anpassungsfähigkeit an ungewohnte Situationen
4. Hohe Intensität von Schreien («high pitch crying») und Weinen

Jeremy ist 5 1/2-jährig. Während des ersten Lebensjahres liess er sich nur in den Armen der Eltern oder in einem Tragtuch beruhigen; er hatte ein massiv gesteigertes Schreiverhalten und ausgeprägtes Herausgeben nach dem Trinken. Im 2. Lebensjahr trotzte er intensiv, warf sich bei kleinsten Frustrationen auf den Boden und tobte stundenlang; er war beim Essen unruhig und ass höchstens wenige Minuten ruhig am Tisch. Wenn Freunde der Familie zu Besuch kamen, war er höchst aufgeregt und ausser sich. Durch fremde Personen liess er sich nie trösten. Den Übergang in den Kindergarten schaffte er fast nicht; heute, sechs Monate später, begleitet ihn die Mutter immer noch auf dem Weg hin und zurück. Er schreit immer noch, wenn sie weggeht, was lange Zeit gar nicht möglich war.

Die Merkmale der *einfachen* Kinder waren

1. Sehr stabil und verlässlich in ihren biologischen Funktionen
2. Scheuten vor neuen Situationen nicht zurück und verhielten sich neugierig
3. Liessen sich durch für sie neue Ereignisse nicht oder nur wenig verunsichern
4. Waren meistens gut gelaunt und friedlich

Aline ist das mittlere von drei Kindern. Sie war ein pflegeleichtes Baby und fand rasch zu einem stabilen Schlaf-Wachrhythmus. Irgendwie fast unbemerkt für die Eltern durchlief sie das Kleinkindalter und die Kindergartenzeit. Heute ist sie eine aufmerksame, ausgeglichene Drittklässlerin, die mittelmässige Noten hat, gerne in die Schule geht und von der Lehrerin als liebenswert und für die Klasse in sozialer Hinsicht sehr ausgleichend bezeichnet wird. Einen Lehrerinnenwechsel während der zweiten Klasse hat sie gut verkraftet.

Die Merkmale der *langsam auftauenden* Kinder waren

1. Geprägt durch Rückzugreaktionen und verminderter Anpassungsfähigkeit wie die schwierigen Kinder, aber
2. Stabil positiv bezüglich ihrer biologischen Funktionen und grösstenteils in guter Stimmung.

Jenny ist in der vierten Klasse und scheu, so wie sie immer gewesen ist. An sich war sie ein problemloses Baby, hielt sich aber immer nahe bei der Mutter auf. Einen vorübergehenden kurzen Spitalaufenthalt der Mutter hat sie schlecht verkräftet, hat in dieser Zeit bei der Grossmutter die Nahrung verweigert und wurde zunehmend traurig. Zu Hause in der gewohnten Umgebung wird sie als unauffälliges, fröhliches Kind geschildert, auswärts spricht sie fast kein Wort. In der Vierjahreskontrolle zweifelte der Kinderarzt an ihrer Sprachentwicklung, weil sie in der Praxis auf dem Schooss der Mutter klebte und kein Wort über die Lippen brachte.

8.2 Stabilität mit zunehmendem Alter

Beim Lesen dieser Fallbeispiele stellt sich die Frage, wie stabil diese Konstellationen des Temperaments für das einzelne Kind sind, wenn es älter wird. Wie zu erwarten war, ist die Antwort auf diese Frage nicht einfach zu finden. Insgesamt war die Stabilität über die Zeit unterschiedlich und nicht für alle der neun Dimensionen gleich stark. Während die generelle Stabilität der Dimensionen vom ersten zum zweiten Lebensjahr gut war, war sie über eine längere Zeitspanne, zum Beispiel zwischen dem ersten und fünften Jahr, weniger robust. Demgegenüber erwiesen sich einzelne spezifische Dimensionen als stabil. Die *Scheuheit* von Kindern zum Beispiel ist ein solches Merkmal; 10-15% der Kinder ziehen sich vor fremden Menschen oder in für sie neuen Umgebungen sofort zu ihrer vertrauten Bezugsperson zurück. Dieses Verhalten blieb in der Grundtendenz bis ins Adoleszentenalter erkennbar.

Kagan postuliert, dass individuelle Unterschiede der Erregungsfähigkeit der Amygdala-Region des Gehirns für solche Rückzugs- und Vermeidungsreaktionen verantwortlich sind. Das Verhalten extrem gehemmter, aber auch extrem geselliger Kinder ist letztlich vererbt.⁹⁴

Die Kombination extremer Temperamentsmerkmale, wie sie in der Konstellation des schwierigen Temperaments vorliegen, vor allem in Kombina-

⁹⁴ Kagan, J., Snidman, N., Zentner, M., Peterson, E.: Infant temperament and anxious symptoms in school-age children. *Development and Psychopathology* 11. 209-224, 1999.

tion mit ungünstigen Umgebungsfaktoren, erhöhen bei einem individuellen Kind das Risiko für das Entstehen von psychischen Auffälligkeiten im Schul- und Adoleszentenalter, wie zum Beispiel expansive Verhaltensstörungen mit Hyperaktivität⁹⁵ oder Angststörungen⁹⁶.

Von den drei Konstellationen des Temperaments hat das Konzept des schwierigen Temperaments viel Aufmerksamkeit erhalten, da sich in dieser Konstellation Risikokinder mit verschiedenen Anpassungsproblemen befinden wie ängstlicher Rückzug und Agressivität, vor allem in der frühen und mittleren Kindheit.⁹⁷

Im Gegensatz zu den schwierigen Kindern zeigen die langsam auftauenden Kinder in den ersten Lebensjahren eher weniger Verhaltensauffälligkeiten, neigen dann aber im Kindergarten- und Schulalter zu übermässiger Ängstlichkeit, verhalten sich stumm und zurückgezogen und nehmen am Unterricht praktisch nicht teil. Nicht selten fallen sie in diesem Alter auch durch ein langsames und ineffizientes Arbeitsverhalten auf. In die Gruppe der Peers integrieren sie sich verzögert.⁹⁸

8.3 Rolle der Umwelt

Als weitere Frage stellt sich, wie sich denn diese Kinder auf die Umwelt einstellen können und ob dabei ein Kind mit einem schwierigen oder langsam auftauenden Temperament gegenüber den einfachen Kindern benachteiligt ist. Temperamentsstudien in der kürzeren Vergangenheit sind dieser Frage nachgegangen und zeigten, dass weniger die Dimensionen des Temperaments selbst mit späterer Psychopathologie und Ver-

⁹⁵ Maziade, M.: Child temperament as an epidemiological concept. In Carey W.B. & McDevitt (Hrsg.): *Clinical and educational applications of temperament research*. Lisse: Sweets & Zeitlinger, Berwyn, PA: Sweets North America, pp 175-187, 1989.

⁹⁶ Rosenbaum, J.F., Biederman, J. & Gersten, M.: Anxiety disorders and behavioral inhibition. In: Reznik S. (Hrsg.): *Perspectives on behavioral inhibition*. Chicago: University of Chicago Press, pp 255-270, 1989.

⁹⁷ Bates, J.E., Wachs, T.D., Emde, R.N.: Toward practical uses for biological concepts. In: Bates, J.E., Wachs, T.D. (Hrsg.): *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behaviour*. 275-306, Washington, DC: American Psychological Association, 1994.

⁹⁸ Schmitz, S., Fulkner, D.W., Plomin, R., Zahn-Waxler, C., Emde, R.N., DeFries, J.C.: Temperament and problem behavior during early childhood. *International Journal of Behavioral Development* 23. 333-355, 1999.

haltensstörungen assoziiert sind, sondern vielmehr die Diskrepanzen zwischen den Temperamentsprofilen der Kinder und den Bedingungen der Umwelt, in welcher sich die Kinder aufhalten. Das heisst, dass das Temperamentsmerkmal nicht für sich alleine ausschlaggebend ist, sondern nur dann, wenn die Umwelt nicht auf die Schwierigkeiten eingehen kann. Solche Unterschiede zwischen Temperament und Umwelt führten zu späteren Störungen der Befindlichkeit der Kinder und manifestierten sich als Verhaltensprobleme, verminderte soziale Beliebtheit, mangelnde Integration in die Peergruppe, aber auch als Lernprobleme und Schulver-sagen.⁹⁹

Im Kontext des Temperamentkonzepts leitet sich auch ab, dass Kinder mit einem aus vielen schwierigen Dimensionen bestehenden Temperamentsprofil hohe Anforderungen an die Lehrpersonen stellen. Ein Kind, das seit dem Kleinkindesalter solche schwierige Temperamentszüge aufweist, wird auch im Verlaufe der späteren Entwicklung im Schulalter die erzieherisch-pädagogischen Fähigkeiten der Lehrperson herausfordern. Die Lehrperson wird in quantitativer und qualitativer Hinsicht mehr pädagogischen Aufwand für dieses Kind investieren müssen als für ein Kind mit einfachem Temperament.

Im optimalen Fall können die Eltern aus ihrer langjährigen Erfahrung mit dem Kinde zusammen mit der Lehrperson nach Lösungen suchen, allenfalls therapeutischer Art ausserhalb der Schule, möglichst individualisiertem Unterricht in der Schule, und so die Umwelt für das Kind möglichst passend gestalten. Falls dies nicht geschieht und die Umwelt sich nicht auf das Kind einzurichten vermag, wird ein temperamentmässig derart schwierig strukturiertes Kind leistungsmässig mit grösster Wahrscheinlichkeit versagen, sich sozial schlecht in die Peergruppe integrieren und sekundäre Verhaltensstörungen entwickeln.

Die Variabilität der Verteilung dieser Temperamentsdimensionen von Kindern ist sehr gross und macht jedes Kind zu derjenigen einzigartigen Persönlichkeit, als solche es im Umfeld der Schule verstanden werden will. Selbst wenn es wissenschaftlich möglich ist, aus diesen Dimensionen Cluster und dadurch drei Temperamenstkonstellationen zu bilden, zeigte es sich, dass diese Cluster mit zunehmendem Alter der Kinder nicht vollständig robust sind und sich offensichtlich einzelne Merkmale in

⁹⁹ Lerner, J.V. & Lerner, M.R.: Explorations of of the goodness-of-fit model in early adolescence. In Carey, W.B., McDevitt (Hrsg.): *Prevention and early intervention. Individual differences as risk factors for the mental health of children. A Festschrift for Stella Chess and Alexander Thomas*. New York: Brunner/Mazel, pp 161-169, 1994.

verschiedenen Altern unterschiedlich ausdrücken. Es lässt sich also aufgrund eines Temperamentsprofils kein spezifischer Erziehungsstil auswählen und anwenden.

Jedes Kind benötigt einen individuellen Approach.

Das ist natürlich besonders dann der Fall, wenn bei einem bestimmten Kind mehrere Merkmale des schwierigen Temperamentsclusters angelegt sind. Zudem muss sich dieser Erziehungsstil an den individuellen Veränderungen des betreffenden Kindes anpassen, welche mit zunehmendem Alter zu erwarten sind. Im Kontext des Temperamentskonzepts gibt es somit keinen generellen, sondern vielmehr einen individuellen Erziehungsstil, der den Bedürfnissen des einzelnen Kindes kontinuierlich angepasst werden muss.

Theoretisch wäre es von pädagogischem und erzieherischem Interesse, das Temperamenstkonzept diagnostisch zu verwenden, also konkret in der Schule ein Kind diesbezüglich zu erfassen und erzieherische Konsequenzen daraus abzuleiten. In den bereits zitierten Studien wurden den Eltern Fragebögen abgegeben und Interviews mit Ihnen gemacht. Ausserdem wurden Kinder allein und in ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt intensiv beobachtet. Grundsätzlich ist eine solche Diagnostik nur im Rahmen einer ausführlichen entwicklungspsychiatrischen oder kinderpsychiatrischen Abklärung möglich.

Für die Lehrperson ist eine derart strukturierte Erfassung zu aufwändig und nicht realistisch. Trotzdem aber ist es möglich, aus der Beobachtung des Kindes im Schulalltag und aus den Angaben der Eltern Hinweise für das Vorliegen besonderer Temperamentsmerkmale des Kindes zu erhalten, insbesondere wenn:

1. eine Übereinstimmung von Merkmalen bestehen, die in der Schule beobachtet werden und solchen, die auch von den Eltern zu Hause erwähnt werden.
2. der körperliche und seelische Zustand des Kindes nicht durch zurückliegende Erkrankungen oder äussere Ereignisse erklärt werden kann.
3. das vorliegende belastende Muster relativ konstant seit dem Kleinkindesalter trotz adäquater pädagogischer oder therapeutischer Interventionen vorhanden ist.

Nicht selten ist es so, dass die Eltern von Kindern mit Merkmalclustern aus der schwierigen Dimension erzieherisch überfordert sind. Dadurch wiederum sind ihre Kinder einem häuslichen Angebot ausgesetzt, das

ihren Bedürfnissen zu wenig entspricht. Solche Kinder weisen Verhaltensprobleme oder psychische Störungen auf, die bereits bei Eintritt in der Schule vorliegen und nicht primär nur die Folge des schwierigen Temperamentes dieser Kinder sind, sondern auch eine indirekte Folge der ungenügenden Adaptation der Umwelt auf ihre Schwierigkeiten und somit einem klassischen Misfit entsprechen. Die Einschätzung der Befindlichkeit dieser Kinder wird dadurch noch schwieriger.

8.4 Interindividuelle Variabilität des Temperaments

Eine wichtige Erkenntnis aus der Temperamentsforschung für Eltern, aber auch Lehrpersonen ist, dass sich Kinder allgemein, vor allem aber diejenigen aus der schwierigen Dimension, grundsätzlich nicht mit übereinstimmenden respektive vergleichbaren Anlagen des Verhaltens entwickeln. Das heisst auch, dass eine sich auf den Durchschnitt der Schüler beziehende Unterrichtsstrategie für einzelne Kinder nicht erfolgreich sein kann. Diese Kinder unterscheiden sich in ihren Verhaltens- und Reaktionsbereitschaften, die unter anderem auf unterschiedlichen Temperamentsanlagen begründet sind. Ihr Lernverhalten ist demzufolge individuell verschieden und die Schwierigkeiten, die sie entlang des Lernprozesses antreffen, ebenfalls.

8.5 Intraindividuelle Variabilität des Temperaments

Die intraindividuelle Variabilität der Temperamentszüge kann man sich am besten veranschaulichen, wenn man sich die Ausprägung einer bestimmten Dimension entlang einer Zahlenskala vorstellt.

Die Scheuheit eines Kindes kann man sich auf einer linearen Zahlenskala zwischen den beiden polaren Begriffen *Annäherung* und *Rückzug* vorstellen. Ein Kind, dessen Scheuheit in der Mitte zwischen diesen Polen liegt, kann sich je nach seinem Befindlichkeitsgrad zwischen diesen beiden polaren Tendenzen verhalten, flexibel und ohne innere Konflikte. Ein maximal auf Rückzug eingestelltes Kind versteckt sich vor jeder unbekannt Person und vermeidet jede neue Situation. Ein Kind hingegen, dessen Temperament vollständig auf die Begegnung mit neuen Personen und das Erleben von ihm nicht bekannten Situationen angelegt ist, leidet in einem verschlossenen und abgekapselten Zuhause. Für jede der acht

andern Dimensionen könnte man für das gleiche Kind eine weitere Skala erstellen. Die intraindividuelle Variabilität des Temperaments eines Kindes ergibt sich aus den unterschiedlichen quantitativen Ausprägungen solcher Merkmalskalken des Temperaments. Es entsteht also ein äusserst individuelles Temperamentsmuster.

Für *Jenny* heisst das: Sie ist scheu und kann nicht aus dieser Rolle schlüpfen; sie kann neu in ihr Leben tretenden Personen nicht locker begegnen. Sie muss sich vor der neuen Lehrerin zurückziehen und kann nicht auf sie zugehen. Der Weg auf die Lehrerin zu ist für sie ein langer vorsichtiger Annährungsprozess, der von der betreffenden Lehrerin, aber auch von den Eltern, sehr viel Geduld und Abwarten, aber trotzdem kontinuierliche empathische Ermunterung verlangt. Wenn die neue Lehrerin oder das neue Umfeld vertraut geworden sind, kann sich Jenny wieder wohl fühlen, dann erst ist sie angekommen. Diesen Prozess zu begleiten ist die primäre pädagogische Aufgabe der Lehrerin.

9 Resilienz und Vulnerabilität

Ausgehend von der Variabilität von Kindern bezüglich der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen konzentrierten sich die bisherigen Ausführungen auf Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale, die in der Schule gestärkt und gefördert werden sollten. Je nach sozioökonomischem Umfeld sind bei einem Viertel bis zu einem Drittel aller Kinder¹⁰⁰ Faktoren und Prozesse wirksam, welche die Entwicklung gefährden. Ein wesentliches Ziel der Schule besteht darin, solche Kinder zu erfassen und individuell, an ihren Stärken orientiert, zu fördern.

Aus dieser Betrachtungsweise heraus drängt sich die Feststellung auf, dass Stärken und förderbare Kompetenzen eines kindlichen Individuums erkannt werden müssen. Dies ist eine Aufgabe, der sich jede Lehrperson stellen muss, wenn sie vor ihrer Klasse steht. Daraus lässt sich als zweite Feststellung ableiten, dass nur die individualisierte pädagogische Arbeit dazu führen kann, individuelle Schwächen oder Risiken für die zukünftige

¹⁰⁰ Keupp H.: Aufwachsen in der Postmoderne: Riskanter werdende Chancen für Kinder und Jugendliche. In Opp G., Peterander F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik – „Projekt Zukunft“. Ernst Reinhardt, München/Basel, pp 130-139, 1996.

Entwicklung dieses Kindes rechtzeitig zu erkennen und bis zu einem bestimmten Grad entgegenzuwirken.

Die Schule ist mit den Kindern der aktuellen Gesellschaft mit einer sehr komplexen Aufgabe konfrontiert. Kinder und Jugendliche erreichen heute früher einen Grad von Autonomie, der ihnen mehr Spielraum für die individuelle Gestaltung der ebenfalls wachsenden Freiräume zu Hause und in der Freizeit erlaubt. Diese Pluralisierung der kindlichen Entwicklung ist ein Spiegelbild der globalen Veränderungen der Gesellschaft in der industrialisierten Welt.

Ein weiteres Phänomen dieser Gesellschaft ist die zunehmende Polarisierung der Entwicklungserfahrungen der Kinder während der Zeit ihres Aufwachsens. Einerseits gibt es Kinder, die in einer Mittel- und Oberschicht aufwachsen und wohl behütet und mit stabilen erzieherischen Grundlagen in die Schule eintreten. Andererseits gibt es eine wachsende Schicht weniger privilegierter Kinder¹⁰¹ mit erhöhten Entwicklungsrisiken. Solche Kinder stammen häufig aus Migrationsfamilien¹⁰², aus Familien mit niedrigem Einkommen wie zum Beispiel Kinder alleinerziehender Mütter¹⁰³, aus deprivierten Familien mit Gesundheitsrisiken der Eltern wie psychische Krankheit¹⁰⁴, Suchtkrankheit, usw.

Während die Gruppe von Kindern aus sozial privilegierten Gesellschaftsschichten individuell bereits im Vorschulalter von den Vorteilen der zunehmend pluralistischen Gesellschaft profitieren und demzufolge gut vorbereitet in die Schule eintreten, sind Kinder aus weniger privilegierten Schichten schon zu Beginn vergleichsweise benachteiligt.

Die Schule wird somit gezwungen, ihre Aufgabe viel weiter zu fassen als früher. Akademische Wissensvermittlung allein genügt nicht, höchstens noch bei einer a priori begünstigten Anzahl von Schülern. Bei einer beträchtlichen Gruppe von Kindern sind erzieherische und sozialpädagogische Kenntnisse und Anwendungsmethoden gefordert, die zur Förderung des Selbstwertgefühls und der Sozialkompetenz des Kindes eingesetzt

¹⁰¹ Opp G. & Fingerle M.: Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp G. & Fingerle M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2007.

¹⁰² Ebda.

¹⁰³ Fehr J.: Luxus Kind? Orell Füssli Verlag AG, Zürich, 2003.

¹⁰⁴ Albermann, K., Gumy, R., Gavez, S., Los-Schneider, B., Cassée, K., Gäumann, C.: *Prevalence of children with parents suffering from mental illness in a swiss population*. Posterpräsentation am International Congress of the European Society for Child and Adolescent Psychiatry (ESCAP), Florenz, 2007

werden müssen, damit Lernen im eigentlichen Sinn überhaupt möglich wird.

9.1 Ursachen erhöhter Vulnerabilität

Aus biologischer Sicht sind viele Faktoren bekannt, die einzeln oder im Zusammenspiel Entwicklungsstörungen verursachen können. Solche Faktoren können

- *angeboren* und dann meistens genetisch oder weniger häufig durch eine infektiöse oder toxische Einwirkung auf den Fötus bedingt sein,
- *perinatal* als Folge einer extremen komplikativen Frühgeburtlichkeit oder Asphyxie auftreten
- und vergleichsweise seltener auch *postnatal* im Säuglings- und Kindesalter durch Unfälle und Erkrankungen des Gehirns erworben sein.

Einige dieser Faktoren wirken sich sehr direkt auf die Entwicklung aus: Ein Knabe mit fragilem X-Syndrom, welches übrigens nach dem Down-Syndrom die zweithäufigste genetisch bedingte Ursache für eine geistige Behinderung bei Knaben darstellt, weist eine schwer gestörte Entwicklung mit Verzögerung der kognitiven Entwicklung, autistischem Verhalten und Verzögerung der Sprachentwicklung auf¹⁰⁵. Andere Faktoren wirken sich zum Teil indirekt und erst im Zusammenwirken mit weiteren Faktoren entwicklungshemmend oder verhaltensstörend aus. Voraussetzung für die entwicklungshemmende Wirkung eines solchen Faktors ist also die vorbestehende erhöhte *Vulnerabilität* oder Empfindlichkeit des betroffenen Menschen darauf im Sinne der Erkrankung oder Störung zu reagieren.

Ein 10 Jahre altes Mädchen wurde in der ersten Hälfte der vierten Klasse zur entwicklungspädiatrischen Abklärung überwiesen, weil seine Schulleistungen plötzlich völlig ungenügend waren. Die Resultate der Abklärung bestätigten eine gute ausgeglichene kognitive Leistungsfähigkeit, und geschickte motorische Fähigkeiten. Das Kind wirkte während der Untersuchung traurig, verschlossen und taute gegenüber der Untersucherin erst im Verlaufe des zweiten Untersuchungstermins auf. Es hatte während der letzten zwei Jahre eine traumatische Scheidung seiner Eltern erlebt und vorerst scheinbar gut kompensieren können. Seine Leh-

¹⁰⁵ Largo, R.H., Schinzel, A.: Developmental and behavioral disturbances in 13 boys with fragile X syndrome. *European Journal of Pediatrics* 143(4), 269-275, 1985.

lerin der Grundstufe hatte das Kind sehr intensiv betreut und ein empathisches Beziehungsangebot gemacht. Zudem fühlte sich das Mädchen in dieser Klasse gut aufgehoben, hatte gute Freundinnen, zu denen es auch nach der Schule oft nach Hause gehen konnte. Mit dem Klassenwechsel hat das Kind sein ganzes kompensierendes Bezugssystem verloren, einerseits die stabilisierende Lehrerin und andererseits das vorher positiv wirksame Sozialnetz der Gleichaltrigen.

Die durch den traumatischen Scheidungsprozess der Eltern entstandene *Vulnerabilität* des Mädchens ist mit den destabilisierenden Ereignissen in der Schule durchgebrochen und hat zum Schulversagen dieses Kindes geführt.

9.2 Resilienz

Andererseits gibt es Kinder, die trotz widriger Umstände und entwicklungshemmender Faktoren gut gedeihen und erfolgreich bleiben. Scheidungskinder zum Beispiel, die, trotzdem sie von ihren Eltern instrumentalisiert werden, wenig oder keinen Schaden nehmen und die traumatischen Ereignisse unbeschadet wegstecken, so zum Beispiel in der Schule nicht auffallen, ein vielfältiges Peernetz aufbauen und als Adoleszente und Erwachsene auch stabile partnerschaftliche Bindungen eingehen können.

In den 80er Jahren publizierte E.E. Werner die ersten Resultate der Kuai-Longitudinalstudie und beschrieb die sogenannte Resilienz oder Widerstandskraft als schützender Einfluss, die dem Kind oder Jugendlichen helfen, sich trotz hohem Risiko normal zu entwickeln¹⁰⁶. Schützend scheinen aber nicht lebenslänglich konstant bestehende Einzelfaktoren zu sein, sondern eher die Fähigkeit, qualitativ wirksame Bewältigungsstrategien zu entwickeln, also wie Kinder und Jugendliche mit Lebensveränderungen umzugehen lernen und auf diese Weise ihren eigenen Outcome im Erwachsenenalter positiv beeinflussen.¹⁰⁷

Damit eine Lehrperson solche Bewältigungsstrategien bei ihren Kindern in der Klasse identifizieren kann, muss sie zuerst über eine vertrauensvolle Beziehung einen individuellen Zugang zu ihnen finden. Dabei ist es für sie hilfreich, Kenntnis von kindlichen Resilienzfaktoren zu haben. Über

¹⁰⁶ Werner E.E., Smith R.: *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill, New York, 1982.

¹⁰⁷ Werner E.E.: *Risk, resilience and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study*. *Development and Psychopathology* 5, 503-515, 1993.

eine solche praktische Ressourcennutzung kann sie in günstigen Fällen die Ich-Stärke und das Selbstwertgefühl eines Kindes unterstützen, trotz unveränderter belasteter familiärer Umwelt des Kindes. Letztere lässt sich leider ohnehin selten positiv beeinflussen.

9.3 Kauai-Longitudinalstudie von E.E. Werner

In der bereits erwähnten Kauai-Longitudinalstudie¹⁰⁸ von E.E. Werner wurden die biologischen und psychosozialen Daten von 698 im Jahre 1955 geborenen Kindern langfristig, das heisst vom Geburtsalter bis zum Alter von 40 Jahren untersucht. Bei ca. einem Drittel dieser Kinder bestand ein hohes Entwicklungsrisiko aus folgenden drei Gründen: erstens weil die Familie in schwerer Armut lebte, zweitens aufgrund perinataler Komplikationen und drittens, weil die Eltern entweder psychisch krank waren oder in einem schweren Beziehungskonflikt lebten. Bei zwei Dritteln dieser Risikokinder traten im Verlaufe ihrer Kindheit schwere Lern- und Verhaltensstörungen auf, später in der Adoleszenz wurden sie straffällig oder psychisch auffällig.

Bei einem Drittel dieser Hochrisikopopulation allerdings beobachteten die Autoren Lebensbiographien von Individuen, die sich zu gesunden, leistungsfähigen, zuversichtlichen und fürsorglichen Erwachsenen entwickelten und selbst im Erwachsenenalter von 40 Jahren im Vergleich zur Normalpopulation die niedrigste Rate an Todesfällen, chronischen Gesundheitsproblemen und Scheidungen aufwiesen. Diese Erwachsenen lebten in stabilen Beschäftigungsverhältnissen, hatten keine Konflikte mit dem Gesetz, schauten hoffnungsvoll und positiv in die Zukunft und zeigten viel Mitgefühl für andere Menschen in Not.

¹⁰⁸ Werner E.E., Smith R.S.: *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press, Ithaca/New York, 1992.
Werner E.E.: *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and recovery*. Cornell University Press, Ithaca/New York, 2001.
Rutter M.: *Resilience reconsidered: Conceptual consideration, empirical findings, and policy implications*. In: Shonkoff J.P., Meisels S.J.: *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press, Cambridge, 651-682, 2000. Pianta R.C., Stuhlman M.W., Hamre B.K.: *Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule*. In: Opp G., Fingerle M.: *Was Kinder stärkt*, Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2007

Sie verglichen die Resultate bei diesen widerstandsfähigen oder eben resilienten Kindern mit denen anderer Studien und fanden übereinstimmende Persönlichkeitsmerkmale, die sich in Abhängigkeit des Alters der Kinder unterschiedlich manifestierten. Im Säuglingsalter wurden die Kinder als *aktiv, gutmütig* und *liebevoll* bezeichnet. Bereits als Kleinkinder wiesen sie ein hohes *Antriebsniveau* auf, im Kleinkindesalter *gut entwickelte Autonomie* und die *Fähigkeit Hilfe zu erbitten*. Im Schulalter waren diese Kinder *kommunikations- und problemlösungsfähig* ohne intellektuell hochbegabt zu sein. Ein weiteres Merkmal war ihre Fähigkeit Ressourcen *effektiv* zu nutzen.

Mit zunehmendem Alter wuchs die Korrelation zwischen Intelligenz, schulischer Kompetenz einerseits und *individueller Widerstandsfähigkeit* andererseits. Besondere Bedeutung enthielt die *Fähigkeit zu überlegen und zu planen*, welche diesen Kindern half, frustrierende Situationen mit *Selbstvertrauen* und sog. «*Planful Competence*» zu überwinden. Diese Merkmale in Kombination mit der Fähigkeit *realistisch die Zukunft zu planen* korrelierten mit erfolgreicher Anpassung an die Lebenssituation im Erwachsenenalter¹⁰⁹.

Die Schutzfaktoren sind in verschiedenen Lebensaltern unterschiedlich wirksam; im Säuglings- und Kleinkindesalter sind es vor allem konstitutionelle Merkmale wie Gesundheitszustand und Merkmale der Persönlichkeit insbesondere des Temperaments. Im Schulalter überwiegen Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten, die Erreichbarkeit von kompetenten «Ersatzeltern» und Lehrpersonen. In der Adoleszenz spielen die Ausprägung interner Kontrollfähigkeiten sowie Zielbestimmungen eine wichtige Rolle.

Vulnerable Kinder weisen einige geschlechts- und altersspezifische Risikofaktoren auf: Knaben sind verletzlicher als Mädchen, wenn sie in frühem Alter familiäre Unstabilität erleben. Auch sind es Knaben, die häufiger körperliche Behinderungen und Lernschwierigkeiten in der Grundschule aufwiesen. Die Mädchen hingegen sind vulnerabler gegen Ende

¹⁰⁹ Rutter M.: Resilience reconsidered: Conceptual consideration, empirical findings, and policy implications. In: Shonkoff J.P., Meisels S.J.: Handbook of early childhood intervention. Cambridge University Press, Cambridge, 651-682, 2000. Pianta R.C., Stuhlman M.W., Hamre B.K.: Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In: Opp G., Fingerle M.: Was Kinder stärkt, Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2007

der Pubertät und weisen häufiger psychische Symptome auf als die Knaben.¹¹⁰

9.4 Schützende Umweltfaktoren aus dem Elternhaus und der Schule

Aufschlussreich sind auch die Studienresultate bezüglich schützender Faktoren, die aus dem Umfeld stammen. Widerstandsfähige Kinder hatten die Gelegenheit, im Verlaufe ihrer Entwicklung *eine enge Beziehung mit mindestens einer kompetenten und stabilen Bezugsperson* zu erleben. Wichtig war, dass eine solche Bezugsperson in der Familie verlässlich zur Verfügung stand und sich auf die Bedürfnisse des Kindes einliess, wenn die Mutter zum Beispiel infolge psychischer Erkrankung ausfiel. Auch die Schule kann die Resilienz von Kindern stärken. So sind im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Schule die Studienresultate in diesem Kontext sehr ermutigend, da sich alle resilienten Kinder der Kauai-Studie auf positive Erfahrungen mit mehreren Lehrern abstützen konnten. E.E. Werner begründet die erfolgreiche Schulerfahrung der Risikokinder folgendermassen:¹¹¹

«Diese Kinder gingen gerne zur Schule und machten sie in vielen Fällen zu einer zweiten Heimat. Dabei erlebten sie drei Arten von Schulaktivitäten, die besonders bedeutungsvoll für Risiko-Kinder sind

1. *Aktivitäten, die ihnen helfen, wichtige Erziehungs – oder Berufsziele zu erreichen*
2. *Aktivitäten, die das kindliche Selbstwertgefühl steigern und*
3. *Aktivitäten, die andern Menschen in Not helfen»*

Dies bestätigt, dass die Schule insbesondere bei denjenigen Kindern eine unterstützende Rolle spielen kann, die unter belasteten soziokulturellen Umweltbedingungen aufwachsen. Offensichtlich profitieren am meisten jene Kinder, die intellektuell wach und lernfreudig sind, nicht unbedingt zu kognitiven Höchstleistungen fähig sein müssen, aber doch ein überdurchschnittliches Mass an Sozialkompetenz, flexibler Adaptationsfähigkeit und auf irgend eine Weise attraktive Persönlichkeitsmerkmale aufweisen. Das folgende Fallbeispiel zeigt eindrücklich, wie Resilienzfakto-

¹¹⁰ Werner, E.E., Smith, R.S.: *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press, Ithaca/New York, 1992.

¹¹¹ Ebda.

ren eine positive Wirkung in einer durch Schicksalsschläge und Umwelt belasteten Biographie entfalten können:

Silka ist eine 16 jährige Gymnasiastin. Ihre Eltern stammen aus einfachen ländlichen Verhältnissen Bosniens und verfügen über eine nur kurze Schulbildung. Während des jugoslawischen Bürgerkriegs sind sie mit ihren drei Kindern geflüchtet. Silka ist die jüngste dieser Kinder. Sie ist sprachlich begabt, hat in der Primarschule sehr schnell deutsch gelernt. Ihr Mittelstufenlehrer unterstützte sie sehr, erarbeitete ein individuelles Lernprogramm mit ihr und motivierte die Eltern Silka mit ihrem besonderen schulischen Interesse zu fördern.

Die Eltern waren vom Bürgerkrieg und den in diesem Zusammenhang erlebten physischen und psychischen Traumatisierungen sehr gezeichnet und begegneten den Bemühungen des Lehrers mit Misstrauen. Sie versuchten Silka immer wieder vor den von ihnen so wahrgenommenen potentiellen Gefahren ausserhalb des Hauses zu warnen, insbesondere auch vor diesem Lehrer, dem sie bis zum Schluss wenig Vertrauen entgegenbrachten. Die Eltern wollten Silka nicht in eine höhere Schule eintreten, sondern einen konkreten Beruf erlernen lassen, durch den sie möglichst rasch eine finanzielle Grundlage für sich selbst errichten sollte. Silka widerstand dem sehr mächtigen elterlichen Druck, meldete sich für die Prüfung ins Gymnasium an, bestand diese und war von Beginn weg eine erfolgreiche Gymnasiastin. Sie ist in der Klasse sehr akzeptiert, hat stabile Beziehungen mit Kolleginnen und Kollegen und seit kurzem auch einen Schweizer Freund. Die Beziehung zu ihren Eltern und zu ihren Geschwistern allerdings ist sehr belastet. Über häusliche Gewalt spricht sie nicht, will aber nach dem erfolgreichen Abschluss der Maturitätsprüfung und nach Erreichen des 18. Alterjahres mit Sicherheit von zu Hause ausziehen.

Ihre älteren Geschwister übernahmen das von den Eltern erwartete Rollenverhalten, sprechen noch heute schlecht deutsch, leben zu Hause, arbeiten in Hilfsberufen und fühlen sich unglücklich und fremd in ihrer zweiten Heimat.

Silka weist offensichtlich Resilienzfaktoren auf, die in der Interaktion mit den pädagogischen Fähigkeiten dieses engagierten Lehrers eine entscheidende Wende für ihr berufliches und wahrscheinlich auch persönliches Leben bewirken konnten. Ihre Geschwister allerdings, die das Drama des Bürgerkriegs bereits viel bewusster erlebten und auch durch die Haltung der Eltern über längere Zeit und stärker geprägt wurden als Silka, waren nicht in der Lage sich von ihrem angestammten Milieu zu lösen. Dies wie erwähnt als Folge der noch intensiv wirksamen Umgebung,

im Besonderen aber auch durch konstitutionelle Merkmale, welche sie nicht vergleichbar resilient wie Silka machten.

Ohne diesen Lehrer hätte sich aber auch Silka möglicherweise nicht so erfolgreich entwickeln können – oder eben doch, weil sie vielleicht in der Lage gewesen wäre sich aus eigenem Antrieb eine andere unterstützende Person zu suchen, die ihr weitergeholfen hätte. Resiliente Menschen wie Silka sind offensichtlich in der Lage Strategien zu entwickeln, die es ihnen ermöglicht persönliche, konkrete Ziele festzulegen und diese auch erfolgreich umzusetzen. Genau das ist mit «planful competence» gemeint. Von besonderer Bedeutung ist dabei auch die Sozialkompetenz, die es Personen wie Silka ermöglicht Menschen zu finden, die sie unterstützen, und Peers anzusprechen, die sie in die Gruppe der Gleichaltrigen aufnehmen.

9.5 Lehrer-Kind- Beziehung als Wiege von positiven Lernerfahrungen

Aus den Beispielen des 10-jährigen Mädchens mit der Traumatisierung durch die Kampfscheidung der Eltern und der jugendlichen Silka mit ihrer Migrationsgeschichte lässt sich die grosse Bedeutung von schulischen Rahmenbedingungen auf die Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden von Kindern erahnen. Die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion hat eine Wirkung auf das kindliche Lernverhalten und den schulischen Erfolg, besonders in den ersten Grundschuljahren.¹¹² Diese Wirkung ist besonders gross, wenn die Interaktionen zwischen Lehrer und Kind fokussiert, direkt, intentional strukturiert und in vielfältige Rückmeldungsprozesse eingebunden sind.¹¹³ Die Schule ist demzufolge gefordert den individualisierten Unterricht zur Basis für die Förderung der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu erklären. Die Individualisierung erst erlaubt es, dass

¹¹² Pianta, R.C.: Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association. Washington /DC, 1999.

¹¹³ Rutter, M.: Resilience reconsidered: Conceptual consideration, empirical findings, and policy implications. In: Shonkoff J.P., Meisels S.J.: *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press, Cambridge. 651-682, 2000.

Pianta, R.C., Stuhlman, M.W., Hamre B.K.: Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In: Opp G., Fingerle M.: *Was Kinder stärkt*. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2007

die Lehrpersonen die persönlichen Lern- und Erziehungsbedürfnisse der Kinder in ihrer Klasse wahrnehmen und spezifisch darauf angepasst ihr pädagogisches Angebot gestalten können.

Im Studienvergleich konnte gezeigt werden, dass Kinder aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen schulisch deutlich erfolgreicher waren, wenn sie ein pädagogisches Angebot erhielten, das sich mehr auf die Förderung der individuellen und beziehungsorientierten Bedürfnisse als primär auf die Förderung ihrer fachspezifischen Fähigkeiten richtete.¹¹⁴

Vereinfacht ausgedrückt lässt sich festhalten, dass Kinder dann optimal lernen, wenn sie als Einzelindividuum emotional und beziehungs-mässig von der Lehrerin abgeholt werden.

Dies gilt allgemein, vor allem aber für verhaltensauffällige Kinder und Kinder mit milieubedingten, qualitativ schlechten Erziehungserfahrungen. Auf der soliden Basis der Beziehungsebene mit ihren Lehrpersonen können Kinder aufbauen und werden befähigt, akademische Lernschritte zu machen und erfolgreich zu werden. Mit der positiven Beziehungsgestaltung zu ihrer Lehrperson können sich die Kinder in das System Schule eingliedern. Sie beginnen sich als wertvolles Mitglied der Schule und als Teil des sozialen Netzwerks der Peergruppe zu fühlen und zu identifizieren. Resiliente Kinder können diesen Prozess aktiv gestalten und selbst einen wesentlichen Beitrag leisten, vulnerable Kinder brauchen mehr Unterstützung, mehr Beziehungsarbeit seitens der Lehrkräfte und intensivere Arbeit mit den Eltern. Vulnerablen Kindern gegenüber kann die Schule in der Prävention von Risikoverhalten eine stabilisierende Rolle übernehmen, indem sie Gefühle der Zugehörigkeit und das Bewusstsein der Wichtigkeit der Beteiligung jedes einzelnen Schülers am Erfolg der Klasse vermittelt.

Die Lehrperson kann so einem resilienten Kind bestätigen, dass Schule Sinn macht und einem vulnerablen Kind den Sinn der Schule eröffnen.

¹¹⁴ Hamre B.K., Pianta R.C.: Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk for school failure? *Child Development* 76(5), 949-967, 2005.

10 Individuelles Lernen

Wir haben die besondere Bedeutung von Geborgenheit, Temperament und Resilienzfaktoren für die Lernbereitschaft und das Lernen an sich betrachtet und da bei herausgearbeitet, dass ein individuelles Kind, das sich wohl, sicher und beziehungs­mässig gut aufgehoben fühlt, bessere Chancen hat effizient zu lernen und Erfolgserlebnisse in der Schule zu haben. Wenn Beziehung und Klima stimmen, wären die grundlegenden Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen geschaffen. Wenden wir uns jetzt einigen biologischen Phänomenen zu, welche den individuellen Lernprozess des Kindes ermöglichen.

Nach Jean Piaget ist jede Erkenntnis, die man einem Kind beigebracht hat eine für das Kind verpasste Gelegenheit diese selbst zu erwerben. Das hat er auf alle Lebensalter bezogen, auf den Säugling, aber auch auf den Adoleszenten. Aus der neuropsychologischen Forschung¹¹⁵ geht hervor, dass das Lernen im frühen Kindesalter bis zur Pubertät genetischen Gesetzen unterliegt, in grossem Masse aber auch von der Umwelt beeinflusst wird, welche wiederum die genetische Expression über epigenetische Mechanismen beeinflusst.

Rolle der Epigenetik

In der epigenetischen Forschung wurde erkannt, dass Gene nicht starr sind, sondern ein Leben lang formbar bleiben. Wir selbst können sie durch den Lebensstil, wie etwa die Ernährung, an- oder ausschalten. Epigenetische Marker stecken nicht in den Nukleotiden oder im Alphabet der DNS selbst, sondern sind aufgesetzt: Es sind chemische Anhängsel, die entlang des Doppel-Helix-Strangs oder auf dem «Verpackungsmaterial» der DNS verteilt sind. Sie wirken als Schalter, die Gene an- und ausknipsen. In den vergangenen Jahren haben Epigenetiker grosse Fortschritte im Verständnis dieser übergeordneten Steuermechanismen erzielt. Dabei wurde immer klarer, dass das Epigenom für die Entwicklung eines gesunden Organismus ebenso wichtig ist wie die DNS selbst.

Deutlich wurde bei den Forschungen auch, dass das Epigenom durch äussere Einflüsse weit leichter verändert werden kann als die Gene. Die

¹¹⁵ Stadelmann W.: Frühe Förderung und lebensbegleitendes Lernen im Lichte neuropsychologischer Erkenntnisse. In Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Studienverlg. Innsbruck, Wien, München, Bozen 15-22, 2004.

grösste Überraschung aber ist: Epigenetische Signale werden von den Eltern an die Kinder weitergegeben.

Michael Meaney, Psychologe an der kanadischen McGill University, untersucht, welche Folgen die Epigenetik für die Sozialpolitik hat.¹¹⁶ Er gibt zu bedenken, dass die frühe Eltern-Kind-Bindung durch Armut, ein Leben in zerrütteten Verhältnissen oder Dauerstreit beeinträchtigt wird. Das wiederum hemmt, wie man auch ohne Epigenetik weiss, die kognitive Entwicklung der betroffenen Kinder. Aber wirken sich die negativen Faktoren womöglich über epigenetische Prozesse auch auf künftige Generationen aus? «Wir beginnen damit, Ursache-Wirkungs-Pfeile zwischen sozialen und ökonomischen Makrovariablen und kindlicher Hirnentwicklung zu ziehen», sagt Meaney. Und diese Abhängigkeiten seien womöglich ziemlich eng.

Lawrence Harper, Psychologe an der University of California in Davis, macht sich ähnliche Gedanken. Er vertritt die These, dass unser epigenetisches Erbe eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen - darunter Temperament und Intelligenz - beeinflusst. Deshalb dauere es vermutlich mehrere Generationen, um in einer Bevölkerung die Folgen wieder wettzumachen, die Armut, Krieg und soziale Deprivation im epigenetischen Code hinterlassen.

Die Umwelt bestimmt die Genexpression mit. Aus neueren Erkenntnissen geht hervor, dass etwa 50% der Intelligenzunterschiede bei Kindern und Jugendlichen auf die Gene, etwa 25% auf von den Mitgliedern einer Familie geteilte Umwelteinflüsse und 20% auf überwiegende ausserfamiliäre Einflüsse insbesondere die Schule zurückzuführen sind. Vereinfacht ausgedrückt sind 45% der Intelligenzunterschiede bei Kindern auf die Familie und die Schule zurückzuführen¹¹⁷. Mit andern Worten sind Kinder sehr früh darauf angewiesen, dass die Umwelt, also im frühen Kindesalter die Eltern, später die Lehrer, herausfinden, auf was sie ansprechen und ihnen die Möglichkeiten geben, ihre besonders stimulierbaren Bereiche der Intelligenz im Wechselspiel mit der Umwelt weiterzuentwickeln. Förderung heisst Stimulation von förderbereiten geistigen Funktionen.

¹¹⁶ Meaney, M.J.: Environmental programming of stress responses through DNA methylation: life at the interface between a dynamic environment and a fixed genome. *Dialogues in Clinical Neuroscience* 7. 103-125, 2005.

¹¹⁷ Neubauer A., Stern, E.: Lernen macht intelligent. Deutsche Verlags-Anstalt, München, 2007

Auf eine Klasse von 20 Kindern bezogen heisst das die individuellen Begabungen der einzelnen Kinder zu fördern und nicht Trainingsmethoden einzusetzen, die sich an den Defiziten der Kinder orientieren.

10.1 Lernen über viele Sinne macht Sinn

Das Gehirn verändert sich beim Lernen anatomisch messbar, und ist mittels moderner funktioneller Untersuchungsmethoden wie dem funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRI) und der Magnetresonanztomographie (MRS) nachweisbar. Vielseitige Tätigkeiten, die über verschiedene Sinneswahrnehmungen, das heisst multimodal, ins Gehirn übermittelt werden, fördern die Hirnentwicklung, in der Kindheit, im Jugendalter, sogar auch noch im Erwachsenenalter. Ein beschäftigtes und damit aktiviertes Gehirn befindet sich im Prozess des synaptischen Aufbaus. Das heisst mit andern Worten, dass sich Nervenzellen über Synapsen verbinden und Netzwerke bilden. Synapsen zwischen Neuronen, die aktiv sind, werden gestärkt und bleiben erhalten; neuronale Netzwerke bauen sich auf und verändern die Architektur des Gehirns, was als *Plastizität* verstanden wird. Am effizientesten werden neuronale Netzwerke geknüpft, wenn die Aktivierung auf Eigenaktivität oder Selbst-tun beruht. Individuelles Geistig-aktiv-sein führt zu einer individuellen Lernbiographie.

Aus diesen neurobiologischen Gesetzmässigkeiten leitet sich ein elementares Grundbedürfnis des Kindes ab: es ist auf Stimulationen der Umwelt angewiesen, die es zur Eigenaktivität und zum Selbsterfahren motivieren.

PC und TV produzieren Stimulationen, die auf das Kind niederrieseln und -prasseln ohne genügende Eigenaktivität auszulösen. Demgegenüber stimulieren sprachgebundene Informationen, die aus interaktionellen Gesprächen und aus dem Lesen eines Buches stammen, gleichzeitig mehrere Sinnesmodalitäten. Selbsterfahrung wird gefördert, wenn Menschen die Möglichkeit haben diese selbst zu steuern. Interaktionelles und selbstgesteuertes Lernen verändern das Gehirn. Die Architektur des Gehirns zu jedem Zeitpunkt des Lebensalters ist das Resultat aller bisherigen Lernprozesse. Somit misst auch ein Intelligenztest das intellektuelle Potential zu einem gegebenen Zeitpunkt des Lebens. Da die Kompetenzen eines Menschen aber nicht konstant bleiben sondern sich in Wechselwirkung mit der sozialen Umwelt in einem konstant verändernden Pro-

zess stehen, ist auch das Resultat des IQ-Tests nicht konstant, sondern im Verlaufe der Zeit variabel.

10.2 Selbstgesteuertes Lernen

Die Wechselwirkung zwischen eigenständigem Lernen und individualisierten Inputs im Vorschul- und Schulalter bewirken zwei neurobiologische Kernmechanismen, welche letztlich das erfolgreiche Lernen ermöglichen. Der eine Mechanismus ist das «*neural pruning*» und der andere ist die *Myelinisierung der Axone*.

- Das «*Neural pruning*» ist ein neurobiologischer Anpassungsmechanismus an repetiertes Üben und Automatisieren von gedanklichen Abläufen. Mit zunehmender Übung verkleinern sich die beschäftigten Netzwerke auf ein optimales Minimum von synaptisch verbundenen Neuronen, die den bekannten Input zu verarbeiten vermögen. Die Leistung des Gehirns wird auf ein notwendiges Minimum reduziert und dadurch effizient. Das Resultat ist, dass eine Aufgabe zunehmend direkt und mit weniger Aufwand gelöst wird.
- Durch die *Myelinisierung* wird die axonale Leitgeschwindigkeit der Nervenfasern um eine Zehnerpotenz gesteigert, was die Verarbeitungsgeschwindigkeit entsprechend erhöht. Das Myelin ist eine Fett-Eiweiss-Schicht und mantelartig um die leitenden Axone angelegt. Die Anzahl der myelinisierten Axone nimmt vom Säuglings- bis ins frühe Erwachsenenalter zu, währenddem die graue nicht-myelinisierte Hirnsubstanz abnimmt. Dadurch wird das Gehirn grundsätzlich starrer und weniger plastisch.

Sprachliches Lernen ist also in der Vorschulphase erstens durch das schnelle Dendritenwachstum und die damit verbundene Vernetzung der Nervenfasern und zweitens das durch die Automatisierung geförderte «Pruning» sehr effizient.

Lernen im Adoleszenten- und Erwachsenenalter muss sich auf die Basis der früh erworbenen Einzelkompetenzen abstützen. Diese früh gemachten Erfahrungen und dadurch ausgelösten Lernprozesse hinterlassen sehr nachhaltige neuronale Spuren, viel ausgeprägter als später im Erwachsenenalter gemachte Erfahrungen. Die Plastizität des Gehirns ist im Kindesalter gross und verringert sich bis ins Erwachsenenalter, geht aber nicht auf Null zurück.

Im Rahmen dieser neuronalen Netzwerke kann auch die Fähigkeit des Erinnerns verstanden werden. Erinnern führt zu einer Neuaufarbeitung der im Netzwerk vorhandenen Erkenntnis. Die neue Erfahrung löst eine Modifikation der vorhandenen Information aus und festigt diese gleichzei-

tig, bewirkt aber auch ihre Aktualisierung an die Gegenwart. Auch in diesem Prozess ist eine multimodale, das heisst über mehrere Wahrnehmungskanäle einflussende Aktivierung, nachhaltiger als eine unimodale. In der interaktiven Kommunikation vollzogene Lernprozesse vermögen die beteiligten Netzwerke stärker zu aktivieren als lediglich unimodale Reize, wie zum Beispiel beim Herunterladen eines Textes vom Computer. Sprache ist konkret und führt zu einer konkreten geistigen Spur, aufbauend darauf wird Abstraktion erst in der darauf folgenden Phase ermöglicht. Der Weg zur Abstraktion führt über das Konkrete der Sprache.

Das Fazit für optimiertes Lernen in der Schule aus neuropsychologischer Sicht heisst:

Je aktiver und selbstregulierender, je individualisierter, je besser mit dem Vorwissen verknüpft, je interaktiver und je emotionell bewertbarer das Lernen erfolgen kann, desto besser wird verstanden und desto dauerhafter wird verknüpft.¹¹⁸

11 Schulprobleme – oder Misfit zwischen Erwartung des Kindes und Anforderung der Schule

Schulprobleme treten dann auf, wenn ein Misfit oder eine Passungsstörung vorliegt zwischen dem, was das Kind von der Schule erwartet und den Anforderungen, welche die Schule oder unter Umständen auch die Eltern an das Kind stellen. Das Kind erwartet in der Schule etwas zu lernen, also ein akademisches Angebot. Um von diesem akademischen Angebot mit einem effizienten Lernverhalten zu profitieren, braucht das Kind einen soliden Sockel, in der Primarschulstufe in erster Linie *Geborgenheit, Zuwendung und Anerkennung von der Lehrperson*, später im Schul- und vor allem Jugendalter zunehmend *soziale Akzeptanz von der*

¹¹⁸ Stadelmann, W.: *Lerntheorie – Neuropsychologie/Abklärungsprocedere*. Referat Fortbildungskurs Schweizerische Gesellschaft für Pädiatrie, Luzern, 2008.

Peergruppe. Entwicklung und Gesundheit, Geborgenheit und soziale Akzeptanz sind, wie oben ausgeführt, die drei Bereiche, welche die Befindlichkeit des Kindes beeinflussen. Werden die kindlichen Erwartungen in einem oder mehreren dieser drei Bereiche nicht erfüllt, führt der daraus entstehende *Misfit* zu einer Befindlichkeitsstörung.

Diese kann in verschiedenster Weise zum Ausdruck kommen. Dazu gehören eine allgemeine oder spezifische Leistungsschwäche, Vermeidungsverhalten wie Schulunlust, häufiges Fernbleiben vom Unterricht und mangelhafte Erledigung der Hausaufgaben. Auch psychoemotionelle Symptome wie Depression, Schulphobie und Mutismus, Aggressivität gegenüber Eltern oder Mitschülern, Angst, Panik und motorische Unruhe sind oft Folgen eines solchen Misfits. Schliesslich können diese Kinder auch psychosomatische Symptome wie Störungen des Essverhaltens, mannigfache Schmerzzustände, nächtliches Einnässen, Schlafstörungen, Stuhlschmierer und vielen andere entwickeln.

11.1 Fit, Misfit und ihre Folgen

Ein grosses Problem ist, dass die Symptome des Misfits zwischen den kindlichen Bedürfnissen und dem Angebot der Umwelt nicht spezifisch sind. Man kann aufgrund des Symptoms nicht direkt auf die Ursache des Misfits schliessen.¹¹⁹ Die Symptome lassen sich unter die drei Begriffe der *Reifungsphänomene*, *Extremvarianten* der normalen Entwicklung und *Verhaltensstörungen* einreihen.¹²⁰

Reifungsphänomene wie Bettnässen, Gratifikationsphänomene wie Selbststimulation im Vorschulalter oder Risikoverhalten in der Pubertät sind an eine bestimmte Entwicklungsphase geknüpft, verschwinden nach dieser Phase wieder und benötigen demzufolge selten einer therapeutischen Intervention. Treten sie aber verstärkt auf oder ausserhalb der für sie typischen Entwicklungsphase gilt es sehr wohl im Rahmen einer Abklärung nach einem Misfit zwischen den individuellen kindlichen Bedürfnissen und dem Angebot der Umwelt zu suchen. Stottern als Reifungsphänomen per se ist ebenfalls ein unspezifisches Symptom. Es kann aber auch ein Symptom von Stress und Überforderung in der Schule darstellen, im Gegensatz zum reifungsabhängigen Stottern, das sich im Verlaufe des dritten und vierten Lebensjahres verflüchtigt.

¹¹⁹ Ebda.

¹²⁰ Ebda

Ähnliches gilt für *Extremvarianten* von Entwicklungsphänomenen wie Schüchternheit, Bewegungstereotypien und Pavor nocturnus. Ein sehr schüchternes Kind zum Beispiel kann einer normalen Variante der kindlichen Entwicklung entsprechen. Wenn seine erwachsenen Bezugspersonen dieses Verhalten als Normvariante erkennen, können sie sich darauf einstellen; das Kind wird sich allmählich wohler fühlen, die Schüchternheit in der vertrauter gewordenen Umwelt abbauen und die Schule meistern.

Bei einem andern Kind aber kann sich hinter der Schüchternheit eine *Verhaltensstörung* als Folge einer psychischen Erkrankung mit Angst- und Zwangsvorstellungen verbergen, die es ohne therapeutische Hilfe und mit Anpassung der Umwelt allein nicht meistern kann. Zur Differenzierung ist eine umfassende Abklärung wichtig. Auch die Hyperaktivität kann Folge eines Misfits zum Beispiel als Folge schulischer Über- oder Unterforderung sein, andererseits aber auch Symptom einer komplexen Diagnose wie des POS. Auch Bewegungstereotypien sind nicht spezifisch. Sie können als Primärsymptom im Rahmen eines geistigen Entwicklungsrückstandes oder einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung im Rahmen des autistischen Spektrums oder aber als Sekundärphänomen einer Belastungssituation infolge Angst vor Überforderung und Misserfolg auftreten.

Hinter solchen Phänomenen des Verhaltens, Extremvarianten der Entwicklung und Reifungssymptomen kann sich ein Misfit zwischen den kindlichen Bedürfnissen und dem Angebot der Umwelt verbergen. Die drei Bereiche *Leistung*, *Geborgenheit* und *soziale Anerkennung* können am Misfit beteiligt sein. Um diesen Misfit zu lokalisieren, ist eine ganzheitliche Betrachtungsweise resp. Abklärung des Kindes mit Einbezug der erwachsenen Bezugspersonen des häuslichen und schulischen Umfeldes hilfreich.

In gewissen Fällen ist die Kausalkette einfach zu eruieren, in der grossen Mehrzahl der Fälle leider sind die Zusammenhänge zwischen Ursache und Auswirkung vielschichtig, das heisst der Misfit beschränkt sich nicht nur auf einen, sondern auf zwei oder alle drei Bereiche.

11.2 Fit-Anamnese

In welchem Ausmass und in welcher Qualität die Bedürfnisse eines Kindes und das Angebot seiner Umwelt übereinstimmen, lässt sich in einer sogenannten Fit-Anamnese erheben¹²¹:

¹²¹ Hunziker U.A., Bischoff G.: Misfit-Anamnese, 2007 (unpublished).

Fit-Anamnese bei Schulkindern und Jugendlichen

Für jedes Item wird eine Einschätzung auf einer Skala von 1-10 gemacht. 1 bedeutet wenig/schlecht, 10 bedeutet viel/gut.

1. Geborgenheit

Kind:

Bindung:

Wie hat Ihr Kind jeweils reagiert, wenn Sie es jemandem abgeben wollten, z. B. in Krippe oder Spielgruppe, Kindergarten?

Hat es immer fest geweint, sich an Sie geklammert oder war das gar kein Problem, das Kind dazulassen?

Körperliche Bedürfnisse: «empfindliches Kind»

Wie reagiert Ihr Kind auf körperliche Verletzungen? Wie war es als kleines Kind?

Ist Ihr Kind eher wehleidig oder reagiert es nicht so stark auf Schmerzen?

Wie ist Ihr Kind, wenn es krank ist? Leidet es sehr stark oder geht es lange, bis man ihm überhaupt etwas anmerkt?

Abhängigkeit:

Braucht ihr Kind sehr viel Nähe oder ist es eher ungebunden und selbständig? Schmust es gerne und liebt es körperliche Nähe oder eher nicht so häufig? Ist der Jugendliche gerne zu Hause (häuslich), braucht er ein Nest oder ist er viel unterwegs, sehr unabhängig von zu Hause?

Umwelt:

Bindung:

Wie wird Ihr Kind betreut? Wer ist wann zuständig, erreichbar?
Ist immer jemand da, in der Nähe oder ist ihr Kind häufig allein, muss sich per Telefon verständigen? Wie häufig wird es fremdbetreut?

Umgang mit Bedürfnissen:

Wie ist in Ihrer Familie der Umgang mit kranken Kindern? Wer pflegt es?

Sind Betreuer sehr umsorgend, nehmen sich viel Zeit oder ist das gar nicht möglich

(z. B. wegen Arbeit)? Ist es in Ihrer Familie eher so, dass man es befürwortet, dass

Kinder weinen dürfen oder denken Sie eher, dass Kinder ihre Schmerzen auch aushalten sollten (Indianer kennen keinen Schmerz)?

Abhängigkeit:

Nehmen Sie Ihr Kind häufig in den Arm? Wie war das früher, als ihr Kind klein war?

Ist körperliche Nähe in Ihrer Familie etwas Wichtiges oder eher etwas, was keine grosse Rolle spielt, eher verpönt ist?

2. Soziale Anerkennung

Kind:

Bedeutung der Anerkennung:

Orientiert sich Ihr Kind vor allem/oft an Gleichaltrigen, ist es ihm wichtig, gute Freunde zu haben oder ist es eher ein Einzelgänger? Gibt es sich viel Mühe, von den Gleichaltrigen akzeptiert zu werden?

Fühlt es sich wohl in einer Gruppe? Bemüht es sich darum, Anschluss in einer Gruppe zu bekommen?

Erwachsene Vorbilder:

Welche Bedeutung haben Erwachsene als Vorbilder für Ihr Kind?
Orientiert sich Ihr Kind sehr an solchen Vorbildern? Sind sie ihm wichtig, bemüht es sich um guten Kontakt zu Erwachsenen?

Freunde:

Wie wichtig ist es Ihrem Kind einen guten Freund zu haben?
Bemüht es sich aktiv um Freundschaft bei Kameraden?
Leidet Ihr Kind sehr darunter, wenn eine Freundschaft aufgekündigt wurde oder ist es ihm eher egal?

Freizeitbeschäftigung:

Wie wichtig ist Ihrem Kind das Eingebundensein in einer Gruppe im Rahmen einer Freizeitbeschäftigung? Ist ihm der soziale Kontakt in einer solchen Gruppe/Vereinigung wichtig oder steht eher einfach die Sache/Tätigkeit im Vordergrund?

Umwelt:

Anerkennung:

Wie gut ist Ihr Kind eingebettet in der Klasse? Ist es gut integriert oder wird es eher ausgegrenzt?
Ist es Teil einer Gruppe von Gleichaltrigen? Gibt es Gruppen oder Cliquen, wo Ihr Kind sich wohl fühlen kann?

Freunde:

Hat Ihr Kind enge Freunde? Gibt es Gleichaltrige, welche die gleiche «Wellenlänge» wie Ihr Kind haben? Gibt es Gleichaltrige, welche sich um ihr Kind bemühen, anrufen, abmachen?

Vorbilder:

Wie ist der Lehrer ihres Kindes? Kann Ihr Kind Vertrauen zu ihm/ihr fassen oder eher nicht? Fühlt sich Ihr Kind anerkannt, unterstützt?

Gibt es andere Erwachsene Vertrauenspersonen, an denen sich Ihr Kind orientieren kann?

Freizeit:

Gibt es in Ihrer Nähe Freizeitangebote, welche Ihrem Kind entsprechen?

Sind die Menschen dort so, dass sich Ihr Kind wohl fühlen kann oder wird es eher nicht verstanden und fühlt sich als Aussenseiter?

3. Leistung und Entwicklung

Kind:

Stärken:

Was hat Ihr Kind für Stärken, was kann es besonders gut?

Wie weit kann Ihr Kind diese Stärken im Alltag zur Geltung bringen?

Was für eine Bedeutung haben sie in der Schule, im Zusammenhang mit Gleichaltrigen?

Leistungsorientiertheit:

Was bedeuten Ihrem Kind gute Leistungen? Sind ihm gute Noten sehr wichtig oder

sind sie ihm eher egal? Strengt sich ihr Kind sehr an, um gute Leistungen zu erzielen?

Anstrengung:

Macht Ihr Kind viele Aufgaben? Strengt es sich sehr an für die Schule oder nimmt es die Schule eher gemächlich? Ist Ihr Kind sehr fleissig oder eher nicht?

Umwelt:

Individuelle Förderung:

Wie weit wird Ihr Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten und Stärken vom

Lehrer wahrgenommen, gefördert? Wo kann Ihr Kind seine Stärken ausleben und

wie weit?

Leistungen:

Was erzielt Ihr Kind für Leistungen im Vergleich zu den Gleichaltrigen?

Was sind die Schulnoten, welche Schulstufe besucht es?

Würdigung der Anstrengungen:

Wie werden in Ihrer Familie die Kinder belohnt? Belohnen Sie Erreichtes und Leistung oder Anstrengung und Bemühung?

11.3 Fit Anamnese: Erhebungsschema

Die Antworten des Kindes und der Eltern werden einzeln gewichtet und entsprechend auf die Skala im Kreissystem eingetragen. Daraus ergibt sich eine Art Spinnennetzdiagramm. Fit liegt vor, wenn die Werte des Kindes und diejenigen der Eltern deckungsgleich oder wenig diskrepant sind. Misfit liegt vor, wenn sich die kindlichen Werte deutlich von denjenigen der Eltern unterscheiden. Der Misfit kann in einzelnen Teilaspekten der drei Bereiche *Geborgenheit*, *Soziale Anerkennung* und *Leistung & Entwicklung*, oder aber in mehreren Aspekten eines oder mehrerer Bereiche vorliegen.

Mit Hilfe eines derart halbstrukturierten Interviews gelingt es in der Regel die Ursache des Misfits und des daraus resultierenden Schulproblems zu erfassen und auf dem Diagramm bildlich darzustellen. Die Visualisierung ist im Gespräch mit dem Kind und den Eltern sehr hilfreich und erleichtert ihnen den relativen Fit/Misfit aller Teilsapekte der drei Bereiche Geborgenheit, soziale Anerkennung und Leistung/Entwicklung zu erkennen.

Fit-Anamnese

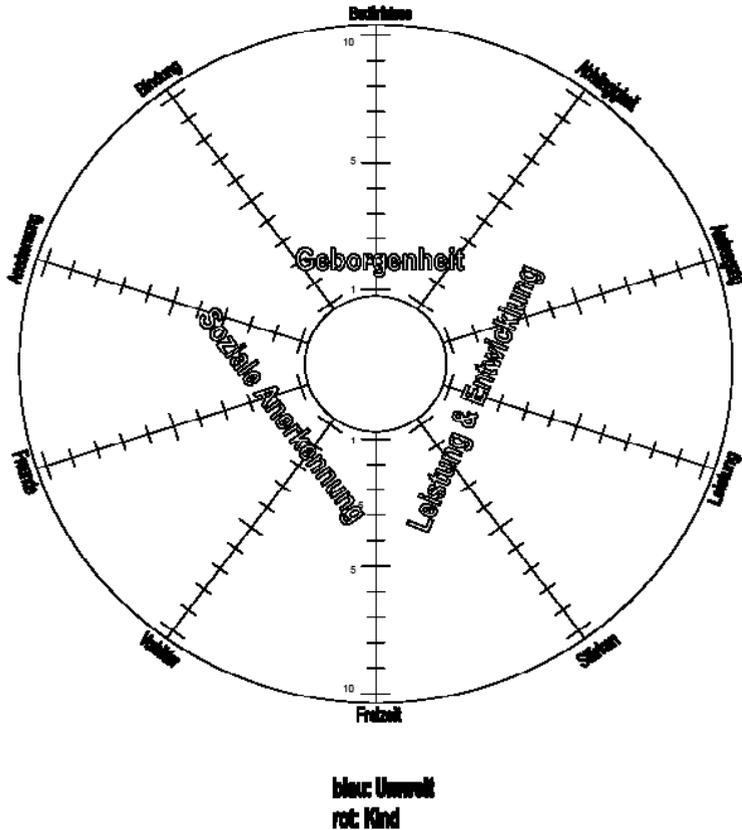


Abb. 27: Skalen von zehn Teilaspekten der Bereiche Geborgenheit, Soziale Anerkennung und Leistung & Entwicklung anhand von anamnestischen Angaben des Kindes und der Eltern.

12 Schulschwierigkeiten im Kontext von Leistung und Entwicklung

In den bisherigen Ausführungen sind wir auf die Individualität der Kinder eingegangen, auf die sehr ausgeprägte Streubereite der Normalität der menschlichen Entwicklung und die Vielfalt der Erscheinungsformen kindlicher Entwicklungsmerkmale, auf die Abklärungsmöglichkeiten von Kindern mit Lern- und Verhaltensstörungen, auf die zentrale Bedeutung der Geborgenheit und Selbstsicherheit für effizientes Lernen, auf die Bedeutung von angeborenen Persönlichkeitsmerkmalen des Temperaments und der Resilienz im Wechselspiel mit der Umwelt auf die Entwicklung der Kinder verschiedener Altersstufen, auf die Bedeutung von selbstgesteuertem Lernen und auf Ursachen und Folgen eines Misfits zwischen den drei kindlichen Bereichen Leistung&Entwicklung, Geborgenheit und sozialer Akzeptanz und dem Angebot der Umwelt zu Hause oder in der Schule.

Im letzten Teil möchte ich jetzt noch näher auf kindliche Schwächen und Entwicklungsstörungen eingehen, die den Bereich Leistung & Entwicklung betreffen. Falls die Umwelt diese kindlichen Ursachen nicht wahrnimmt, können die Symptome des daraus entstehenden Misfits wie bereits erwähnt sehr unspezifisch sein und nicht nur das Lernen und die Schulleistungen sondern auch das Verhalten und die somatische Gesundheit beeinträchtigen.

12.1 Symptomkomplexe

Der Bereich *Leistung & Entwicklung* umfasst die biologisch erfassbaren Faktoren und Merkmale der psychischen Entwicklung und des Wachstums. Im Kontext der Schule werden Störungen, die sich hauptsächlich aus diesem Bereich ableiten, als *Schulschwierigkeiten* bezeichnet. Auf der Suche nach der Ursache von Schulschwierigkeiten aus diesem biologischen Bereich der Leistung & Entwicklung stösst man auf eine Reihe von *Symptomkomplexen*, die zu Lernstörungen führen und/oder psychische Störungsbilder darstellen. Ihre Häufigkeit bei Schulkindern ist in der Literatur unterschiedlich dokumentiert; die Angaben schwanken für Kna-

ben zwischen 5.8 – 13.6 %, bei Mädchen zwischen 1.9 – 4.5 %¹²². Diese Symptomkomplexe verteilen sich nach ihrer Häufigkeit im Schulalter wie folgt: Die häufigste Störung stellt das ADHD/ADS/POS mit 10.5% dar, gefolgt von allgemeinen Lernstörungen (6.5%), spezifischen Lese- und Rechtschreibstörungen (5-8%) und Rechenstörung (5-8%), Störungen der Motorik (6%), geistiger Behinderung (3%), Anpassungsstörungen (4-10%), Depression und Angststörung (4-6%), Autismus-Spektrum (3%) und Hochbegabung (3%).¹²³

Von diesen Symptomkomplexen wird im Folgenden auf das ADHD/POS/DAMP eingegangen, weil es relativ häufig vorkommt und bei Eltern und Lehrpersonen eine hohe Aktualität einnimmt. Die exekutiven Funktionen und ihre Rolle beim ADHD und ADS werden besonders erwähnt. Zudem werden auf den Symptomkomplex der Unkonzentriertheit, Verträumtheit und Langsamkeit bei sogenannten hypoaktiven Kindern und die Störungen der Motorik eingegangen. Die allgemeinen Lernstörungen mit geistiger Behinderung oder das Gegenteil der Hochbegabung und die spezifischen Lernstörungen wie die Legasthenie werden hingegen nicht näher besprochen.

12.2 ADHD/ADS/POS

Zur Besprechung des Symptomkomplex ADHD/ADS/POS stelle ich den achtjährigen Jonathan vor, welcher von seinem Kinderarzt dem sozialpädiatrischen Zentrum Winterthur zur Abklärung überwiesen wurde. Die Eltern regten eine Abklärung an, weil er in der Schule durch Hyperaktivität, Stören und knappe Leistungen, zu Hause durch sein vorlautes Gepolter, in zunehmendem Masse aber auch durch seine weinerliche und traurige Grundstimmung aufgefallen war:

Jonathan ist ein Zweitklässler. Die Lehrerin ist sehr gefordert durch sein vorlautes und forderndes Verhalten, er kann keine Sekunde ruhig sitzen, stört die Kinder rundherum und schwatzt unaufgefordert im Unterricht. Wenn er einer Aufforderung nachkommen und eine Arbeit an seinem Pult erledigen sollte, steht er nach wenigen Sekunden auf, geht ans Pult der Lehrerin und fragt nach dem Auftrag, den er schon nach kurzer Zeit wieder vergessen hat. Seine Interessen seien auf einzelne Themen wie zum Beispiel das Leben der Pfahlbauer fokussiert. Davon wisse er sehr viel und könne entsprechend interessant darüber erzählen. Seine Stimmung

¹²² Baumann T., R. Alber R.: Schulschwierigkeiten. Pädiatrie up2date 1:61-93, 2008

¹²³ Ebda.

ist schwankend, einmal himmelhoch jauchzend, dann wieder tief betrübt. Seine Schulleistungen sind genügend, aber in der unteren Hälfte der Klassenstrebubreite angesiedelt. Die Lehrerin ist überzeugt, dass er grundsätzlich ein intelligenter Schüler sei und unter seinen eigentlichen Möglichkeiten arbeite. Gegenüber den andern Kindern in der Pause kann er zuwenig Distanz wahren, ist immer in irgendeiner Streiterei verstrickt. Dabei kann er auch wütend werden und überlaut schimpfen oder gar auch mal Schläge austeilen. Die Kinder weichen ihm aus, laden ihn nicht gerne zu ihren Geburtstagsfesten ein.

Zu Hause ist er der Mittlere von drei Kindern und bringt es fertig, eine ruhige Situation der Geschwister innert kürzester Zeit zum Kippen zu bringen, wenn er dazu kommt. Seit früher Kindheit beansprucht er die Aufmerksamkeit der Eltern, fühlt sich dauernd benachteiligt. Sehr häufig ist er ausgerastet, wenn er etwas nicht bekommen hat oder etwas nicht so gelaufen ist, wie er es wollte. Das hat sich in den letzten Monaten etwas gebessert. Aufbrausend allerdings ist er immer noch. Die Mutter beklagt sich darüber, dass er nie hinhört und dass sie ihm alles wiederholt sagen muss. Die Eltern sind beunruhigt, weil er in letzter Zeit traurig sei, dabei auch erwähnt habe, dass ihn niemand richtig gern habe und dass ihm nichts gelinge, wie er sich das wünsche.

Im Elterngespräch erwähnte die Lehrerin den Eltern gegenüber, ob sie Jonathan nicht abklären möchten mit der Fragestellung nach ADHD/POS. Kinder wie Jonathan werden uns sehr häufig zur Abklärung überwiesen werden; momentan wird die Frage nach ADHD/ADS/POS bei mehr als 50% der im Schulalter zugewiesenen Kinder gestellt.

ADHD/ADS/POS ist die häufigste Ursache von Schulschwierigkeiten. Grundsätzlich ist das ADHD eine medizinische Diagnose.¹²⁴ Was für viele komplexe Störungen gilt, ist auch für das ADHD wahr. Es ist eine Neuformulierung einer Konstellation von Problemen, die neuropsychologisch im Bereiche der exekutiven Funktionen liegen. Die Kernsymptome des ADHD sind bei gesunden Kindern kontinuierlich verteilt, womit das ADHD ausserhalb des Begriffs einer Krankheitskategorie i. e. S. fällt. Kein einziges Symptom dieser Diagnose ist letztlich unwidersprüchlich differenzierend oder spezifisch. Viel mehr beruht die Diagnose auf einer Konstellation von klinischen Symptomen, die in einer im Sinne des ADHD ausgewählten Gruppe von Kindern im Schulalter definiert wurden. Erschwerend ist demzufolge, dass diese Symptome nicht in einer spezifischen Diagno-

¹²⁴ DSM-IV-TR workgroup. The diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th ed., Textrevision. Washington DC: American Psychiatric Association, pp 85-93, 2000.

se sondern in Symptomkomplexen zusammengefasst werden. Diese sind teilweise ursächlich und teilweise deskriptiv definiert. Zudem schliessen diese Symptomenkomplexe einige gemeinsame Symptome ein, andere hingegen nicht.

Der am häufigsten verwendete Überbegriff ist das Hyperaktivitätssyndrom oder hyperkinetisches Syndrom.

Kinder mit einer hyperkinetischen Störung

- fallen den Eltern und andern Bezugspersonen schon früh im Kindesalter durch das hyperaktive Verhalten auf,
- zudem können sie ihre Verhalten nicht gut der Situation anpassen,
- weiter sind sie deutlich unaufmerksam und können sich schlecht konzentrieren, zeigen wenig Ausdauer bei Aufgabenstellungen
- und haben eine verminderte Impulskontrolle.
- Insbesondere sind ihre Verhaltensauffälligkeiten unabhängig von bestimmten Situationen und stabil über eine längere, in der Regel jahrelange Beobachtungsdauer.

Das in der Schweiz von der IV anerkannte und in das Geburtsgebrechenverzeichnis (GGV Ziffer 404) aufgenommene *psychoorganischen Syndrom (POS)* weist zusätzlich zu den geschilderten Merkmalen noch eine Wahrnehmungsstörung und eine Merkfähigkeitsstörung auf.

Der *Schweregrad* der Störungskomplexe leitet sich ab

- vom Alter des Auftretens: je früher im Kleinkindesalter desto schwerer;
- vom Verlauf: je schwerer desto grösser das Risiko für Begleitstörungen wie Verlust der Selbstsicherheit oder Schulversagen und Komorbidität wie Depression;
- vom Grad der Symptomintensität bei Selbstbestimmung: je mehr bei eigenbestimmten Aktivitäten wie Spiel und Freizeit, desto schwerer.

Der Grad der folgenden Symptome wurde anhand von Verhaltensbeobachtungen und Fragebogen für Eltern und Lehrpersonen erhoben. Sie liegen dann im Sinne einer Störung vor, wenn sie während sechs Monaten in einer minimalen Häufigkeit und in einem dem kindlichen Entwicklungsalter resp. Reifestand nicht angemessenen Ausmass vorliegen.

Merkmale des Symptomkomplexes ADHD

Ein ADHD wird aufgrund von Merkmalen diagnostiziert, die in einer definierten Ausprägung vorliegen. Diese Merkmale werden im Folgenden beschrieben.

Unaufmerksamkeit: Für dieses Merkmal wurde festgelegt, dass mindestens sechs der folgenden Symptome von Unaufmerksamkeit vorliegen müssen. Die Kinder:

1. sind häufig unaufmerksam gegenüber Details oder machen Sorgfaltsfehler bei den Schularbeiten und andern Aktivitäten
2. sind häufig nicht in der Lage, die Aufmerksamkeit bei Aufgaben und beim Spielen aufrechtzuerhalten
3. hören häufig scheinbar nicht, was ihnen gesagt wird
4. können oft Erklärungen nicht folgen und ihre Schularbeiten oder Aufgaben am Arbeitsplatz nicht erfüllen
5. sind häufig nicht in der Lage ihre Aufgaben oder Aktivitäten zu planen und zu organisieren
6. vermeiden ungeliebte Aufgaben in der Schule und zu Hause, vor allem solche, die geistiges Durchhaltevermögen verlangen
7. verlieren häufig Gegenstände wie Bücher, Schreibutensilien, Spielzeuge, usw., die für bestimmte Tätigkeiten wichtig wären

Die Aufmerksamkeit ist als Phänomen zu verstehen, welches einem Kind ermöglicht sich qualitativ mehr oder weniger auf eine Beschäftigung oder Aufgabe einzulassen. Man kann sie in die beiden Dimensionen *Intensität und Selektivität der Aufmerksamkeit* unterteilen. Diese Dimensionen der Merkfähigkeit lassen sich mit neuropsychologischen Testverfahren mindestens teilweise spezifisch messen.

Die *Intensität der Aufmerksamkeit* umfasst drei Qualitäten:

1. 1.) die Bereitschaft eines Kindes («alertness»), auf einfache auditive oder visuelle Stimulationsreize zu reagieren;
2. 2.) die zur Vollendung einer Beschäftigung notwendige *Daueraufmerksamkeit* für Stimulationsreize mit hohem relevanten Anteil zu erbringen und
3. 3.) die *Vigilanz* des Kindes, das heisst das Augenmerk auch auf subtilere längerdauernde monotone Reizstimulationen mit niedrigem relevantem Anteil zu richten. Die verminderte «Alertness» eines Kindes äussert sich im Schulalltag durch Übersehen von Einzelheiten oder Flüchtigkeitsfehlern bei den Schularbeiten, auch häufig scheinbar nicht zuhört, wenn andere mit ihm sprechen. Die Dimensionen Daueraufmerksamkeit und Vigilanz werden in der Schule in hohem Masse von den Schülern verlangt, wenn sie die

über den ganzen Tag auf sie einflussenden Informationen aufnehmen, verarbeiten und memorieren müssen.

Die *Selektivität der Aufmerksamkeit* lässt sich ebenfalls in drei Dimensionen ausdrücken:

1. 1) Die *fokussierte Aufmerksamkeit* ist jene Fähigkeit trotz ablenkenden Störreizen an der gestellten Aufgabe zu verweilen.
2. 2.) Die *visuell-räumliche Aufmerksamkeit* beschreibt die Fähigkeit, räumlich wechselnde Foci zu verfolgen. Die fokussierte Aufmerksamkeit wird besonders gefordert, wenn das Schulprogramm in einer grossen Gruppe erfolgt; aber auch dann, wenn diese Gruppe wohl in kleinere Einheiten aufgeteilt wird, letztlich aber sich dennoch alle Schüler im gleichen Raum aufhalten.
3. 3.) Die *geteilte Aufmerksamkeit* ermöglicht es, über unterschiedliche Wahrnehmungskanäle einflussende Informationen simultan aufzunehmen. Diese Form der Aufmerksamkeit spielt dann eine grosse Rolle, wenn beim Unterricht zur Bearbeitung eines spezifischen Themas verschiedene Informationsvehikel gleichzeitig benutzt werden, zum Beispiel in der Mathematik gleichzeitig Tabellen zur Veranschaulichung von konkreten quantitativen Zusammenhängen und verbale Informationen zu daraus ableitbaren Anwendungen. Die mangelnde Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit machen solche Kinder auch anfällig für Unfälle im Sport und Verkehr. Diese Gefährdung steigt mit zunehmender Müdigkeit und Erschöpfung.

Hyperaktivität: Für das Merkmal Hyperaktivität wurde definiert, dass mindestens drei Symptome der Hyperaktivität vorhanden sein müssen: Die Kinder

1. fuchteln häufig mit Armen und Beinen und können auf dem Stuhl nie ruhig sein
2. verlassen den Platz im Schulzimmer oder ändern Situationen, wenn von ihnen erwartet wird sitzen zu bleiben
3. laufen ruhelos herum oder klettern exzessiv in Situationen, wo ruhiges Verhalten gefordert wäre
4. sind häufig übermässig laut beim Spielen oder haben Mühe bei leisen Spielaktivitäten
5. zeigen ein exzessives Mass an motorischer Unruhe, die durch den sozialen Kontext oder durch Verbote nicht beeinflusst wird

Impulsivität: Für das Merkmal Impulsivität wurde definiert, dass mindestens eines der folgenden Symptome der Impulsivität vorhanden sein muss. Die Kinder

1. platzen häufig mit der Antwort heraus, bevor die Frage zu Ende formuliert ist oder fallen dem Sprechenden immer wieder ins Wort.

2. können häufig nicht in einer Reihe warten oder können nicht warten bis sie beim Spielen oder bei Gruppenbeschäftigungen an die Reihe kommen.
3. unterbrechen und stören häufig andere (mischen sich ins Gespräch oder Spiel anderer ein).
4. reden häufig übermässig viel und achten nicht auf soziale Grenzen.

Wahrnehmungsstörungen: Sie bilden ein weiteres Element der Diagnose ADHD. Die *Wahrnehmung* umfasst alle sensorischen Sinneskanäle, unter deren Zuhilfenahme der Mensch Zustände und Vorgänge der Umwelt aufnehmen und zur zentralen Verarbeitung ins Gehirn weiterleiten kann. Man spricht von auditiver Wahrnehmung, wenn Sinneseindrücke über das Gehör, von visueller Wahrnehmung, wenn Sinneseindrücke über die Augen, von propriozeptiv-kinästhetischen Wahrnehmung, wenn Sinneseindrücke über die Haut und den übrigen Körper und von sozialer Wahrnehmung, wenn Eindrücke aus dem sozialen Zusammenleben mit andern Menschen aufgenommen und zum Gehirn geleitet werden.

Eine *Wahrnehmungsstörung* liegt dann vor, wenn die Funktion einer oder mehrerer dieser Kanäle beeinträchtigt ist. Bei Kindern ist eine Wahrnehmungsstörung in der grossen Mehrheit der Fälle angeboren, entweder genetisch-familiär angelegt oder durch eine Entwicklungsstörung des Gehirns in der frühen intrauterinen Entwicklung des Gehirns verursacht.

Kinder mit einer *auditiven Wahrnehmungsstörung* können trotz intaktem Gehör die Elemente der Sprache nicht sicher diskriminieren. In der frühen Sprachentwicklung sind das Silben, Worte und Sätze. Später können sie die sprachlich übermittelten Informationen schlecht verstehen, können also Aufforderungen nicht befolgen und auditive Informationen zentral schlecht verarbeiten und speichern. Kinder mit einer ausgeprägten auditiven Wahrnehmungsstörung müssen sich im Unterricht etwa so verhalten, wie wenn wir in eine chinesische Schulklasse versetzt würden und dem Unterricht konzentriert folgen und zu alledem auch noch den Inhalt verstehen müssten.

Kinder mit einer *visuellen Wahrnehmungsstörung* können visuelle Signale wie Formen, Figuren und Symbole, aber auch komplexere Darstellungen nicht in ihrer umfassenden Gestalt, sondern oft nur detailhaft und unzusammenhängend wahrnehmen. Kinder mit einer visuellen Wahrnehmungsstörung haben oft Mühe sich im tabellarisch angeordneten Zahlensystem zu orientieren, was im folgenden Fallbeispiel zum Ausdruck kommt:

Alex kann nicht verstehen, dass der nächst «höhere» Zehner von 40 der Zahl 50 und nicht der Zahl 30 entspricht; er sagt glaubhaft: «Die Zahl 30 liegt in der Zahlentabelle doch höher oben als 40 und 50 eine Zeile tiefer,

also weiter unten!» Kinder wie Alex haben zudem Schwierigkeiten sich in ihrer räumlichen Umgebung zu orientieren.

Kinder mit einer *propriozeptiv-kinästhetischen Wahrnehmungsstörung* können die über die Haut und die Stellung der Gelenke vermittelten Rückmeldungen des Körpers zum Gehirn ungenügend verwerten. Sie hinterlassen grobmotorisch einen tollpatschigen Eindruck und fallen graphomotorisch durch eine verkrampfte und unsichere Stifführung auf.

Kinder mit einer *sozialen Wahrnehmungsstörung* können die Signale ihrer Mitmenschen schlecht lesen. Diese Kinder machen sich unbeliebt bei ihren Peers, indem sie kein gutes Distanzgefühl haben, oftmals uneinfühlbare dominante Verhaltensweisen zeigen und immer wieder in Streitereien geraten und anecken. In Mannschaftsspielen fehlt ihnen der Sinn für ein effektives Zusammenspiel.

Merkfähigkeitsstörung: Sie ist eine Funktionsstörung des Kurzzeitgedächtnisses. In der Schule sind es vor allem die Funktionen der auditiven und der *visuellen Merkfähigkeit*, welche im Schulunterricht wichtig sind. Aufnehmen von Informationen in das Kurzzeitgedächtnis ist der erste Schritt des erfolgreichen Lernens, bevor diese Informationen in dauerhaftere kognitive Speicher des Gehirns überführt und abgelegt werden. Die auditive Merkfähigkeit ist stark mit der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit einerseits und mit der Aufmerksamkeit andererseits gekoppelt. Ein Kind, das sich nicht konzentrieren kann, ist auch schlecht aufnahmefähig und kann sich aus den dargebotenen Informationen kein gutes Kurzzeitgedächtnis anlegen.

Die *auditive Merkfähigkeit* lässt sich durch Aufgaben prüfen, welche die Wiedergabe von Zahlenreihen verlangen, also durch reine auditive Informationen ohne inhaltlichen oder emotionellen Gehalt, die eine assoziative Erinnerung auslösen könnten. Die visuelle Merkfähigkeit kann getestet werden, indem das Kind Sequenzen von Handbewegungen speichern und dann nachvollziehen muss.

Störung der exekutiven Funktionen

Unter dem Begriff der exekutiven Funktionen werden mentale Prozesse höherer Ordnung verstanden, die in einem komplexen Netzwerk organisiert sind, das sich in kortikalen und subkortikalen Regionen des Zentralnervensystems befindet. Hirnanatomisch nimmt das Frontalhirn eine wichtige Rolle für die exekutiven Funktionen ein.

Der Stellenwert dieses Netzwerks liegt in der Generierung von *übergeordneten Steuerungs- und Kontrollfunktionen* wie:

- Planen, Organisieren und Ziele setzen,
- Handlungen auslösen, abschwächen und beenden,
- Interferenzkontrolle, also wie stark sich zum Beispiel ein spezifischer Memorierungsprozess durch einen parallelen Input beeinträchtigen lässt,
- Strategisches Denken und Handeln,
- Problemlösungsstrategien und –konzepte,
- Steuerung der selektiven und der Daueraufmerksamkeit,
- Arbeitsgedächtnis,
- Beachten und Erkennen von Regeln und Gesetzmässigkeiten,
- Selbstkontrolle von Affekt und Motivation,
- Wortflüssigkeit, Ideenreichtum und Kreativität («Fluency»)
- und kognitive Flexibilität.

Die Schädigung dieser Hirnregion führt zu variablen und komplexen Veränderungen des Verhaltens und der Persönlichkeit, welche unter dem Begriff des *dysexekutiven Syndroms* zusammengefasst werden. Dieses Syndrom basiert auf der historischen Fallbeschreibung des 1848 verunfallten Vorarbeiters Phineas Gage, dessen Frontalhirn von einer Eisenstange durchbohrt wurde. Trotz der Schwere der Hirnverletzung verlor er das Bewusstsein nie und konnte eine genaue Beschreibung des Unfallhergangs geben. Dieser Patient hatte keine Störungen der Wahrnehmungsfunktionen, der Intelligenz, der Sprechfunktionen und der Motorik, aber eine Persönlichkeitsveränderung, welche gekennzeichnet war durch Ungeduld, Launenhaftigkeit und Respektlosigkeit. Zudem traf er Entscheidungen, die seine vorher für ihn typische soziale Stabilität erschütterte.¹²⁵

Im Rahmen der Abklärung von Kindern mit Schulschwierigkeiten und Verhaltensstörungen trifft man auf entwicklungsbiologische Entwicklungsvarianten von Kindern, die Funktionsstörungen dieser Exekutivfunktionen ohne Hirnverletzungen in der Vorgeschichte aufweisen und mindestens teilweise der Entität des dysexekutiven Syndroms zugeordnet werden können. Auf der Ebene des Verhaltens äusserst sich das durch eine Reihe von Symptomen, die unter der ICD-10 kompatiblen Diagnose des hyperkinetischen Syndroms oder ADHD eingeordnet werden können:

¹²⁵ Damasio A.R.: Ich fühle, also bin ich – die Entschlüsselung des Bewusstseins, München, List:2000.

Dazu gehören eine verminderte Impulskontrolle, Stimmungsschwankungen, eingeschränkte Verhaltensmodulation, Unaufmerksamkeit, verminderte Motivation, Lustlosigkeit und Hyperaktivität. Eine Störung der Exekutivfunktionen und das ADHD können somit zu einem sehr ähnlichen Bild der Verhaltensauffälligkeiten führen. Die relative Verwandtschaft dieser Symptomenkomplexe wird durch eine für beide anwendbare Therapiemöglichkeit noch offensichtlicher.

Psychostimulanzien

Medikamente aus den Gruppen der Psychostimulanzien wie Methylphenidat (zum Beispiel Ritalin) einerseits, und der selektiven Noradrenalin-Wiederaufnahmehemmer wie Atomoxetin (Stratera) andererseits beeinflussen die Verhaltensauffälligkeiten beider Symptomkomplexe günstig. Diese Substanzen wirken auf die neuromodulatorischen Systeme des Frontalhirns und des limbischen Systems des Hirnstammes, konkret auf das dopaminerge System des Frontalhirns und des limbischen Systems und auf das noradrenerge System des Frontalhirns und des Lokus coeruleus.

Bei Kindern mit einer schweren Aufmerksamkeitsstörung kann die medikamentöse Therapie, konkret die Gabe von Stimulanzien, zusätzlich zu den pädagogischen Massnahmen und zur Verhaltenstherapie eine zusätzliche Behandlungsmöglichkeit sein. Die medikamentöse Therapie setzt immer eine präzise Diagnosestellung, das heisst eine Abklärung voraus. Zudem sollte eine medikamentöse Behandlung nie ohne pädagogische und oder therapeutische Massnahmen erfolgen. In der Schweiz übernimmt die IV die Kosten aller therapeutischen Massnahmen, auch der medikamentösen, wenn die Diagnose eines POS im Sinnen der Geburtsgebrenziffer 404 ärztlich ausgewiesen ist.

Der Einsatz von Psychostimulanzien zur Behandlung der Aufmerksamkeitsstörung kann zu einer sofortigen Verbesserung des Lernverhaltens führen. Diese Indikation ist manchmal gegeben, wenn sich die Situation eines Kindes aufgrund seiner Vergesslichkeit, seiner Konzentrationsunfähigkeit, seines Schulversagens und seiner völlig untergrabenen Selbstsicherheit krisenhaft zuspitzt und es aus der Klasse zu fallen droht. In der Regel lohnt es sich strategischer vorzugehen, das heisst vorausschauend zuerst verhaltenstherapeutische und pädagogische Massnahmen zu errichten und die medikamentöse Therapie erst als zusätzliche Option zu evaluieren. Alle Beteiligten sollten informiert sein über die Wirkungsweise des Medikaments, über die mittlerweile vielfältigen galenischen Präparate, die eine gute Auswahl für die individuellen Bedürfnisse des Kindes

erlauben. Die Information soll aber auch die Nebenwirkungen, den Beginn, die Dauer und die Dosierung der Behandlung einschliessen. Es lohnt sich, das Medikament mit allmählich steigender Dosierung einzuführen, die dosisabhängigen aber individuell doch unterschiedlichen Wirkungen abzuwarten und dabei in nahem Kontakt mit dem Kind und seinen Bezugspersonen, insbesondere auch mit denjenigen der Schule zu stehen. Nach einigen Wochen ist ein gemeinsamer Erfahrungsaustausch mit allen Beteiligten, insbesondere auch in Gegenwart des Kindes wichtig, um speziell auch sein Wohlbefinden unter der Behandlung zu erfahren.

Tests zur Prüfung der exekutiven Funktionen

Eine Reihe von Testverfahren liegen vor, mit Hilfe derer man einzelne Exekutivfunktionen bei Kindern messen kann. Dazu gehört der Wisconsin Card Sorting Test (WCST), der Frontalhirnfunktionen wie strategisches Planen, organisierte Suchprozesse, Umgang mit Rückmeldung, zielgerichtetes Verhalten und Impulskontrolle beim Antworten untersucht.

Ein weiteres Beispiel ist der «Tower of Hanoi», ein figural-räumlicher Test, welcher die Fähigkeit überprüft eine räumlichgeometrische Anordnung von gestapelten Scheiben unterschiedlicher Farbe in einem neuen Stapel von identisch angeordneten Scheiben mit möglichst wenigen Zwischenschritten zu realisieren:

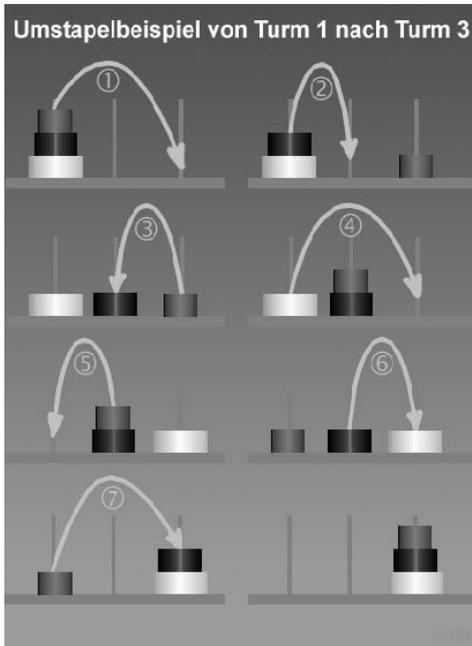


Abb. 28: Tower of Hanoi

12.3 Unkonzentriertheit, Verträumtheit und Langsamkeit

Den Zugang zu diesem Symptomkomplex möchte ich anhand des Fallbeispiels von Petra eröffnen, welche zur Abklärung von Schulschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten zugewiesen wurde:

Petra ist eine 9-jährige Drittklässlerin und kommt zur Abklärung, weil sie im Schriftspracherwerb und im Rechnen zunehmend den Anschluss an die Klasse verliert. Die Lehrerin sieht die Promotion in die 4. Klasse gefährdet, welche in etwas mehr als einem halben Jahr bevorsteht.

Petra war als Kleinkind grobmotorisch weich, tapsig, eher langsam und hat sich nie so recht auf Rutschen und Klettertürme gewagt. Auch feinmotorisch war sie immer ungeschickt gewesen, so zum Beispiel verschüttete sie am Tisch immer wieder ihr Trinkglas. Auch mit der expressiven Sprachentwicklung war sie langsamer als ihr älterer Bruder, obwohl sie

gerne Geschichten gehört und mit der Mutter Bilderbücher angeschaut hat. Immer schon verfügte sie über eine reiche Fantasiewelt.

Im Kindergarten hat sie sich schlecht in die Gruppe eingelebt, fand keine grosse Freude am Basteln und Zeichnen; sie hielt sich lieber alleine in der Puppenecke auf.

Ihre Frustrationstoleranz ist klein, sie wurde von den Kameradinnen oft als «Heulpetra» benannt. Sie hat eine einzige um ein Jahr jüngere Freundin von nebenan, die sie schon lange Zeit kennt und mit der sie praktisch ihre ganze Freizeit verbringt. In für sie neuen Situationen wirkt sie schweigsam, reagiert nicht auf Personen, die sie ansprechen und wirkt verträumt.

Die Lehrerin schildert das Bild einer viel zu langsamen, verträumten, vergesslichen, ablenkbaren und stresssensiblen Schülerin, die es im Klassenverband schwer hat, Anschluss zu finden. Zunehmend werden ihre Leistungen im Erwerb der Schriftsprache sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben auffällig. Sie macht viele Fehler, vor allem im Diktat, das sie jeweils zu Hause mit der Mutter viel besser bewältigt. Auch im Rechnen versagt sie regelmässig und vergisst immer wieder, was sie gelernt hat. Die Eltern machen stundenlang Schulaufgaben mit ihr, weil Petra eigentlich interessiert am Schulstoff ist und eine gute Schülerin sein möchte. Ihr Arbeitstempo ist aber extrem langsam, ihre Ablenkbarkeit gross und mittlerweile enden diese Situationen zu Hause oft mit untröstlichem Schluchzen. Die Eltern kommen nicht mehr weiter.

Die Abklärung ergibt eine durchschnittliche Intelligenz, eine Aufmerksamkeitsstörung, eine Legasthenie und eine fein- und grobmotorische Ungeschicklichkeit verbunden mit einer leichten generalisierten neuromuskulären Hypotonie.

Petra ist ein hypoaktives verträumtes Kind, wirkt gegen aussen motorisch eher ruhig, obwohl es seine Hände oder Finger oft im Mund hat. Sie ist unkonzentriert, fein- und grobmotorisch ungeschickt, ablenkbar und verträumt, vergesslich, sie kann schlecht zuhören oder reagiert nicht oder langsam, wenn sie angesprochen wird. Sie ist emotional empfindlich und weint rasch, sie fühlt sich von ihren Kolleginnen nicht verstanden, sagt manchmal aber auch zu Hause, dass man sie weniger gerne habe als ihren Bruder. Sie macht stundenlang mit ihrer Mutter Hausaufgaben, kommt in der Schule mit ihren Arbeiten nicht vom Fleck und zeigt oft Ängste und Schuldgefühle. Petra zeigt das Vollbild eines *ADS mit Hypoaktivität*. Das Manifestationsalter bei Petra ist sehr typisch: Kinder wie sie dekomensieren dann, wenn sie aufgrund ihrer Aufmerksamkeitsstörung die steigenden Anforderungen in der Schule und die zunehmend komplizierten Lerninhalte nicht mehr bewältigen können.

Von besonderer Bedeutung ist der Zusammenhang zwischen der *Aufmerksamkeitsschwäche* eines hypoaktiven Kindes und der *Teilleistungsstörungen Lese-/Rechtsschreibstörung (LRS)* und *Dyskalkulie*. Kinder mit hypoaktivem ADS fallen in der Regel über längere Zeit viel weniger auf als Kinder mit ADS mit Hyperaktivität und wenn, dann vor allem durch ihre zunehmend diskrepanten Leistungen im Erwerb der Schriftsprache und/oder der Mathematik. Folgende Merkmale des ADS begünstigen bei einem betroffenen Kind die Entwicklung einer LRS oder einer Dyskalkulie¹²⁶:

- verminderte Konzentration und Daueraufmerksamkeit
- langsame Denkprozesse, abgleiten in Träumereien
- Schwierigkeiten mit einer Aufgabe anzufangen
- Verminderte auditive Filterfähigkeit: Worte des Lehrers auditiv gleichbedeutend wie Geräusch des vorbeifahrenden Autos
- Feinmotorische Ungeschicklichkeit: verkrampftes Schreiben; Konzentration so sehr auf Schreibprozess gerichtet, dass der Inhalt vergessen wird; Erinnerungsgenerierung von Wortbildern erschwert
- Gestörte Merkfähigkeit: Silbern werden nur bruchstückhaft wahrgenommen
- Ablenkbarkeit
- Schwierigkeit, Anstrengung aufrechtzuerhalten
- Gestörte visuomotorische Aufnahmefähigkeit
- Auditive Wahrnehmungsstörung mit verminderter auditiver Differenzierungsfähigkeit
- Emotionale Steuerungsschwäche: Weinerlichkeit, emotionale Blockaden («Blackouts»)
- Kapazität des Arbeitsgedächtnisses vermindert: Gelerntes kann schlecht abgerufen werden trotz oft grossem zeitlichem Lernaufwand
- Geringes Selbstwertgefühl
- Blockierende Ängste
- Unfähig alleine zu arbeiten; ohne Unterstützung durch die Mutter zu Hause geht nichts
- Okulomotorische Koordinationsstörungen

¹²⁶ Simchen, H.: *ADS. Unkonzentriert, verträumt, zu langsam und viele Fehler im Diktat: Hilfen für das Hypoaktive Kind*. Kohlhammer, Stuttgart, 2008.

Wenn demzufolge bei einem Kind eine Teilleistungsstörung LRS oder Dyskalkulie nachgewiesen wird, sollte auf eine zugrunde liegende Aufmerksamkeitsstörung geachtet werden. Mit einem hohen Grundintelligenzlevel im logischen und assoziativen Denken ist ein Kind in der Lage, die Aufmerksamkeitsstörung besser zu kompensieren. Das gelingt einem andern Kind weniger gut, wenn seine kognitiven Grundvoraussetzungen tiefer sind; für dieses Kind besteht ein höheres Risiko, als Folge der Aufmerksamkeitschwäche eine Teilleistungsstörung zu entwickeln. Grundsätzlich ist das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom nicht eine Folge der Teilleistungsstörung sondern meistens deren Ursache. Umso wichtiger ist es, bei einem solchen Kind die pädagogischen und allenfalls therapeutischen Massnahmen nicht nur auf die Teilleistungsschwäche sondern in erster Linie auf die Aufmerksamkeitsstörung auszurichten.

Auf *neurobiologischer Ebene* unterscheidet sich das hypoaktive ADS ebenfalls vom Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom mit Hyperaktivität. Während bei letzterem hauptsächlich die dopaminergen und noradrenergen Neurotransmitter-Regelkreise funktionell gestört sind, überwiegt beim hypoaktiven ADS eine Dysfunktion des serotonergen und noradrenergen Regelkreises. Obwohl sich hypoaktive Kinder äusserlich nicht übermässig bewegen, fühlen sie sich innerlich unruhig und angespannt, kauen Fingernägel oder müssen Hände und Füsse bewegen. Sie verfallen in Träumereien und erscheinen antriebsschwach. Auch die übrigen Exekutivfunktionen, die im Frontalhirn gesteuert werden, sind bei Kindern mit hypoaktivem ADS beeinträchtigt. Dazu gehören die verminderte Konzentrationsfähigkeit, Impuls- und Verhaltenskontrolle wie die Feindosierung des emotionalen Spannungsauf- oder abbaus. Die Fähigkeit, Aussenreize dosiert aufzunehmen ist bei Kindern mit ADS vermindert. So können sie schlecht das Wesentliche vom Unwesentlichen trennen und abrufbereit in einen Arbeitsspeicher zwischenlagern. Kinder mit ADS können diesen Arbeitsspeicher ungenügend nutzen, insbesondere können sie den Inhalt ihrer Aussagen schlecht überprüfen. Dadurch sagen sie im Affekt verletzende Worte, die sie nachher bereuen. Dies wird zusätzlich verstärkt durch die Impulsivität ihres Denkens und Handelns. Sie haben eine oberflächliche Wahrnehmung, die sie nicht korrigieren können. Das mangelhafte Arbeitsgedächtnis hat schwerwiegende Auswirkungen auf das Lernverhalten. Diese Kinder können das Gelernte nicht automatisieren; sie lernen oft lange, aber ineffizient und vergessen das Gelernte kontinuierlich. Sie lernen schlecht aus gemachten Fehlern, einfaches Wiederholen verbessert die Lerneffizienz nicht.

Bei Kindern wie Petra ist eine entwicklungspädiatrische oder kinder- und jugendpsychiatrische *Abklärung* mit dem Ziel der Erkennung der dem Schulversagen zugrunde liegenden Schwächen zentral wichtig. Meistens

fallen sie relativ spät durch ihr Schulversagen in den klassischen schulischen Fächern Lesen und Schreiben auf. Der Grund dafür allerdings liegt nicht im Schriftspracherwerb an sich, sondern wie erwähnt in einer Aufmerksamkeitsstörung.

Die Motorik ist ein anderer Grund, eine Abklärung auszulösen. Im Kleinkindesalter ist die motorische Entwicklung verzögert insbesondere in Bezug auf adaptative Fähigkeiten auf der Rutschbahn, auf dem Fahrrad oder beim Klettern. Im Kindergarten treten dann auch die feinmotorischen Schwierigkeiten deutlicher hervor, indem diese Kinder zeitlich spät und qualitativ schlecht figürlich zeichnen, Mühe zeigen beim Basteln und ein schlechtes räumliches Gefühl in Bezug auf den eigenen Körper aber auch in Bezug auf die Gestaltung der Umwelt aufweisen. Schliesslich fallen sie auf durch ihr unkonzentriertes und verträumtes Verhalten, das ihnen insbesondere auch die soziale Integration unter Gleichaltrigen erschwert und sie zu Einzelgängern werden lässt. Zu Hause führt ihr weinerliches Verhalten gepaart mit einem sehr schlechten Selbstwertgefühl dazu, dass die Eltern erzieherisch nicht mehr weiterkommen und nach Unterstützung suchen.

Eine umfassende Abklärung ist bei einem Kind wie Petra sehr wichtig. Die einseitige Fokussierung auf die Teilleistungsschwäche LRS oder Dyskalkulie würde das individuelle Grundmuster von Petras Entwicklung zu wenig klar darstellen. Es ist wichtig zu dokumentieren, dass sie über eine normale Grundintelligenz verfügt. Verträumte und langsame Kinder vermitteln leider oft einen dümmlichen Eindruck oder werden von ihrer Umwelt so wahrgenommen. Die Gleichaltrigen belustigen sich über die verzögerte Reaktionsweise dieser Kinder, verstehen nicht, warum sie ihren Gruppenaktivitäten nicht folgen können und lassen sie schliesslich ganz aus. In der Schulklasse sind diese Kinder ruhig, stören nicht, wenn sie dem Tempo des Unterrichts nicht folgen können und versinken in ihre Träumereien. Wenn die Lehrperson eine Frage an sie richtet, können sie meistens nicht antworten, entweder weil sie den Kontext verpasst haben oder weil ihnen die für sie nötige Zeit zu antworten nicht zur Verfügung steht. Ihr stauender und Unverständnis ausdrückender Blick wird falsch interpretiert und fälschlicherweise ein Intelligenzproblem dafür verantwortlich gemacht.

Wichtig ist zusätzlich zur standardisierten Bestimmung der Intelligenz auch die Konzentrationsfähigkeit, die Daueraufmerksamkeit und die Merkfähigkeit zu erfassen.

Die Motorik ist bei Petra ein entscheidendes Mosaiksteinchen für das Verständnis ihrer Lernschwierigkeiten. Ihr motorisches Tempo ist langsam, sowohl in der Grobmotorik, besonders aber auch in der Feinmotorik

respektive Graphomotorik. Sie kann nicht schnell schreiben, das für sie zu hohe Tempo im Diktat stresst sie extrem. Zu den Legastheniebedingten Fehlern gesellen sich zusätzlich Flüchtigkeitsfehler. Durch das Tempo eines normalen Diktats ist sie schon rein motorisch hoffnungslos überfordert.

Während der Abklärung werden die Teilleistungsstörungen der LRS und Dyskalkulie in separaten Tests untersucht.

Je nach dem Ausmass der Befindlichkeitsstörung und der Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls des betroffenen Kindes wird die Diagnostik auf die Erfassung der Persönlichkeit des Kindes erweitert. Dafür werden projektive Tests eingesetzt und so der psychische Zustand und allfällige Sekundär Diagnosen miterfasst.

Die Abklärung liefert die Basis für ein *pädagogischen Förderprogramm* und einen *Behandlungsplan*, die individuell für das Kind zugeschnitten erstellt werden können. Schwerpunkte dabei sind die Verbesserung¹²⁷

- der Daueraufmerksamkeit und der Konzentration
- der gefühlsmässigen Steuerung
- der Wahrnehmung der eigenen Person und der Umgebung
- der sozialen Kompetenz
- des Selbstbildes
- der Schulleistungen.

Ein Therapieprogramm mit diesen Zielen kann in der Regel nur von einem professionellen Therapeuten geführt werden, der die Therapieziele mit dem Kinde für das Training mit sich selbst, den Eltern für ihren Erziehungsalltag zu Hause und der Lehrperson für den Unterricht in der Schule erarbeitet.

Das Ziel eines solchen Programms ist es einen Fit zwischen den kindlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Veränderungspotential und den Erwartungen und Forderungen der Umwelt zu erreichen, um damit die Befindlichkeit des Kindes zu verbessern und sein Selbstwertgefühl zu stabilisieren. Voraussetzung für verhaltenstherapeutische Massnahmen ist der Wunsch aller Beteiligten konkret etwas am eigenen Verhalten und in der gegenseitigen Beziehung ändern zu wollen.

Das Kind selbst sollte ein anpassungsfähigeres Verhalten entwickeln können. Zudem sollte es lernen, die in ihm vorhandenen, aber nicht unmittelbar nutzbaren Fähigkeiten umzusetzen. Diesbezüglich sind Methoden des Verhaltenstrainings entwickelt worden, die im Wesentlichen auf

¹²⁷ Ebda.

festen Strukturen des Tages- und Unterrichtsablaufes mittels Plänen und individualisierten, zwischen den beteiligten Personen gegenseitig akzeptierten Vereinbarungen beruhen. Ein interessantes Element ist dabei auch der Prozess des kontinuierlichen Bewusstmachens durch «innerliches Sprechen», welches eine Methode ist, der Ablenkbarkeit entgegenzuwirken und die Konzentration und Daueraufmerksamkeit zu verbessern.

12.4 Wahrnehmungsstörungen

Kinder mit Symptomkomplexen aus dem Bereich ADHD, ADS und POS haben eine neurobiologisch bedingte quantitative und qualitative Beeinträchtigung der Wahrnehmung, eine *Wahrnehmungsschwäche* also, welche die Sinnesmodalitäten entweder einzelnen oder in vielerlei Kombinationen betreffen kann. Folgende Wahrnehmungsstörungen werden beobachtet:

- Auditive Wahrnehmungsstörung (zum Beispiel Laut- und Silben - Diskrimierungsschwäche, serielle Wahrnehmungsschwäche)
- Visuelle Wahrnehmungsschwäche (zum Beispiel Formerfassungsstörung, gestörtes stereoskopisches Sehen)
- Taktilkinästhetische Wahrnehmungsstörung (zum Beispiel Störung der taktilen und der propriozeptiven Empfindungen, Störung des Körperschemas)
- Vestibuläre Wahrnehmungsstörung (zum Beispiel Störung des räumlichen Empfindens und des Gleichgewichts)
- Soziale Wahrnehmungsstörung : obwohl diesbezüglich kein Sinnesorgan alleine für sich verantwortlich gemacht werden kann, ist doch das empathische Wahrnehmen der belebten und beseelten Aussenwelt eine Grundfähigkeit der menschlichen Individuen, welche eine erfolgreiche Sozialisation erst möglich machen (zum Beispiel fehlendes Distanzgefühl, Elefant im Porzellanladen, unangemessener Führungsanspruch in der Gruppe)

Häufig wird das Bild des ungenügenden Filters gebraucht, also Wichtiges wird in gleicher Quantität und/oder Qualität aufgenommen wie Unwichtiges. Die Selektion des Informationsgehalts ist erschwert und damit auch der Prozess der Generierung eines Deposits im Arbeitsgedächtnis, von wo durch wiederholtes Abrufen und Abspeichern dauerhaftes Wissen gebildet, oder plastisch ausgedrückt, eine dauerhafte neuronale Spur gelegt wird.

Die Konsequenzen einer gestörten Sinnesverarbeitung sind so komplex wie die zerebrale Vernetzung der Sinneseindrücke zu einem Ganzen (*sensorische Integration*) ihrerseits komplex ist. Sie betreffen

- das Verhalten (Überempfindlichkeit, Verletzlichkeit, Sozialisierungsschwäche),
- die Sprachentwicklung (Sprach- und Artikulationsstörungen vor allem im Kleinkindesalter),
- den Muskeltonus und die Koordination (neuromuskuläre Hypotonie, Koordinationsstörung komplexer Bewegungsabläufe) und
- das Lernen in der Schule (LRS und/oder Dyskalkulie, Übertragungsschwierigkeit von Schriftzeichen an der Wandtafel ins Heft).

Die konkreten therapeutischen Angebote zur Verbesserung der Wahrnehmungsfunktionen werden in den Therapiebereichen Psychomotorik und Ergotherapie gemacht und sind gewöhnlich unter dem Begriff der *sensorimotorischen Integrationstherapie* zusammengefasst. Die sensorische Integration ist gleichbedeutend mit der Verarbeitung von vielen einzelnen Sinneseindrücken zu einem zusammenhängenden Ganzen im Gehirn.

Jean Ayres¹²⁸ beschreibt diesen Vorgang plastisch:

«Stellen Sie sich vor, Sie schälen und essen eine Orange. Sie empfinden die Orange ebenso über die Augen, die Nase, den Mund, wie über die Haut Ihrer Hand und an den Fingern. Und ebenso müssen Muskeln und Gelenke innerhalb Ihrer Finger, Hände, Arme und im Mund gefühlt werden. Woher wissen Sie, dass es sich um eine einzige Orange handelt und nicht um mehrere? Was veranlasst Ihre zwei Hände und zehn Finger, diese gesamte Arbeit in gutem Zusammenspiel durchzuführen? Alle Sinneseindrücke von der Orange und alle Wahrnehmungen seitens der Finger und Hände werden im Gehirn zusammengesetzt – integriert-, und dieses zusammenfügen einzelner Impulse ermöglicht dem Gehirn, die Orange als Ganzes zu erkennen und ihre Hände und Finger beim Schälen der Orange koordiniert zu gebrauchen.»

Die Therapieform der sensorimotorischen Integration baut auf sensorischen Stimulationen und den dadurch ausgelösten körperlichen Reaktionen auf. Mit repetierten Stimulationen und entsprechend «gelenkten» Integrationen, wird die neuronale Vernetzung zwischen den Input-

¹²⁸ Bausteine der kindlichen Entwicklung, Springer-Verlag, Berlin Heidelberg, 2002.

verarbeitenden Zentren gefördert mit dem Ziel, über längere Zeit eine plastische Bahnung zu bewirken. So argumentiert Jean Ayres, dass in der Therapie richtig dosierte Sinneseinwirkungen auf das Kind einfließen sollen, besonders solche der taktilkinästhetischen Rezeptoren der Haut, Gelenke und Muskeln sowie des Gleichgewichtssystems. Auf diese Sinneseinwirkungen vollzieht das Kind spontane Anpassungsreaktionen, welche zu einer Integration der dabei erlebten Empfindungen in sein Nervensystem führt.

12.5 Dynamik, Normalvarianten und Störungen der Neuromotorik

Die Motorik eines Kindes verändert sich longitudinal mit zunehmendem chronologischem Alter. Man kann einerseits kann man den quantitativen Aspekt der Leistung beschreiben und meint damit die Geschwindigkeit, mit welcher eine bestimmte Bewegung, zum Beispiel repetierte Handbewegungen, durchgeführt werden. Man misst dafür die Zeit von zum Beispiel 20 repetitiven Zeigefinger/Daumen-Bewegungen. Die Standardisierung dieser Bewegungen¹²⁹ ermöglichte es alterabhängige und geschlechtsspezifische Perzentilenkurven für jede neuromotorische Aufgabe für die dominante und nichtdominante Extremität zu zeichnen:

¹²⁹ Largo R.H., Fischer J.E., Cafilisch J.A.: Zürcher Neuromotorik, AWE Verlag, 2002.

Repetitive Fingerbewegungen

- Zeit
- dominant
- Knaben

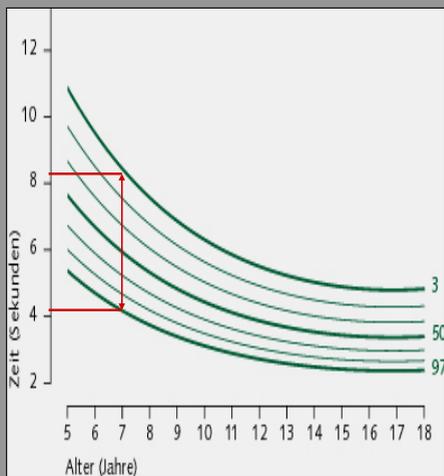


Abb. 29: Repetitive Zeigefinger-Daumen-Bewegungen der dominanten Hand bei Knaben. Geschwindigkeit in Abhängigkeit des Lebensalters.

Daraus ist ersichtlich, dass die Geschwindigkeit solcher Bewegungen wie erwartet bis zu einem bestimmten Alter zunimmt. Bei einzelnen Bewegungen wie zum Beispiel dem Einfügen von Steckern ins Steckbrett, einer adaptativen motorischen Aufgabe, nimmt nach dem Erreichen eines Plateaus in der Frühpubertät im Alter von 14 bis 15 Jahren die Geschwindigkeit wieder ab. Eine weitere Auffälligkeit dieser Kurven ist die grosse interindividuelle Variabilität, welche ebenfalls mit zunehmendem Alter geringer wird.

Ein zweiter wichtiger Aspekt der Motorik ist der *qualitative*, also wie harmonisch und geschickt eine Bewegung durchgeführt wird oder wie schön ein Bewegungsablauf bei einem Kind aussieht. Gemessen wird die Qualität einer Bewegung mit Hilfe der Mitbewegungen der gegenseitigen Extremität, des Körpers und der Gesichtsmuskulatur. Auch bei den Mitbewegungen gibt es einen geschlechtsspezifischen chronologischen Longitudinalverlauf, welcher, ähnlich wie bei der quantitativen Bewegungsgeschwindigkeit, mit zunehmendem Alter abnimmt. Die Variabilität der Mitbewegungen ist ebenfalls gross, am grössten im Vorschulalter. Das Aus-

mass der Mitbewegungen ist auch von der Art der motorischen Aufgabe abhängig.

Auch die Komplexität von Bewegungen (zum Beispiel sequentielle Fingerbewegungen im Vergleich mit der adaptativen Aufgabe von Steckern in das Steckbrett stecken) beeinflusst den Entwicklungsverlauf der quantitativen Merkmale von motorischen Bewegungen in typischer Art und Weise: generell gilt, je komplexer eine Bewegung, desto ausgeprägter nimmt die Geschwindigkeit mit dem Alter zu, desto später wird ein Plateau in der Pubertät erreicht und desto grösser ist die interindividuelle Variabilität.

Auch die Qualität von Bewegungen wird durch die Komplexität von Bewegungen beeinflusst: Je komplexer eine Aufgabe ist, desto mehr Mitbewegungen treten in jedem Alter auf und desto grösser ist die interindividuelle Variabilität. Diese entwicklungsbiologischen Gesetzmässigkeiten sind die Grundlage der ausgeprägten Unterschiede von Tempo und Qualität im Alter der Basis- und Grundstufe. In diesen Stufen, wo die interindividuellen Unterschiede am grössten sind, werden vor allem motorisch langsame und ungeschickte Kinder vom graphomotorischen Anteil des Schreibens altersbedingt maximal gefordert.

Ein interessanter Aspekt ist auch, dass die Reife einen Einfluss auf die Neuromotorik hat: langsamer reifende Kinder, also Kinder die im Kindesalter weniger schnell wachsen und als Jugendliche später aufholen, kommen auch später in die Pubertätsentwicklung. Diese Kinder zeigen im Kindesalter weniger gute Leistungen als Frühentwickler und zeigen auch mehr einem jüngeren Kinde entsprechende Mitbewegungen. Diese Kinder weisen eine konstitutionelle Verzögerung von Wachstum und Pubertät auf. Mit diesem Bild kann eine konstitutionelle Verzögerung der Neuromotorik vergesellschaftet sein. Kinder mit dieser Entwicklungsvariante, die keinen Störungscharakter aufweist, wirken in den frühen Kinderjahren ungeschickt und sind oft auch emotional unreif. Das gleiche Wachstums- und Entwicklungsmuster kann man gelegentlich bei einem Elternteil in Erfahrung bringen. Diese Kinder sind trotz normaler Intelligenz vor allem in der Grundstufe benachteiligt, motorisch ungeschickt, emotional noch sehr bindungsorientiert und können sich in der Gruppe der Gleichaltrigen schlecht behaupten. Sie holen aber im Verlaufe der Pubertät auf.

Kann ein Kind motorische Aktivitäten in hohem Tempo und schöner Harmonie durchführen, bewegt es sich in der Regel gerne und übt in seiner Freizeit mit hoher Wahrscheinlichkeit anspruchsvolle Aktivitäten wie Kunstturnen, Ballett oder Tanzen aus.

Kinder, deren neuromotorisches Ergebnis bezüglich quantitativer Leistung und Qualität unter der 10. Perzentile liegen, fallen erstens durch ihre

motorische Langsamkeit und zweitens ihre Ungeschicklichkeit auf. Diese Kinder haben es sehr schwer, weil sie in der Peergruppe beim Spielen in der Pause oder beim Turnen ausgelassen werden und wegen ihrer Langsamkeit auch als weniger intelligent betrachtet werden. Dieser Eindruck entsteht deshalb, weil sie auch in der sprachlichen Artikulationsfähigkeit und graphomotorisch beim Schreiben benachteiligt sind.

Grundsätzlich kann ein Kind auch gute motorische Leistungen mit niedriger Qualität, also vielen Mitbewegungen zeigen.

Kinder mit einer der verschiedenen Formen der spastischen Zerebralparese (angeborene Kinderlähmung) können über eine völlig normale kognitive Leistungsfähigkeit verfügen. Je ausgeprägter die motorische Beeinträchtigung aber ist, desto grösser ist auch das Erfahrungs- und Übungsdefizit, welches das Kind im Verlaufe seiner Entwicklung erleidet. Mit zunehmender motorischer Beeinträchtigung steigt die Einbusse an Wahrnehmungserfahrungen fast aller Sinnesmodalitäten. Der mangelnde sensorische Input führt im zentralen Nervensystem zu einer Abnahme der neuronalen Bahnungseffekte. Die Häufigkeit solcher Lähmungen bei Kindern ist relativ klein und liegt bei 0.2-0.5%¹³⁰. Da diese Form der neuromotorischen Auffälligkeit angeboren und mit klassisch-neurologischen Symptomen vergesellschaftet ist, wird sie von der IV anerkannt. Damit ist es auch möglich Therapien über die IV zu finanzieren.

Viel häufiger aber sind Kinder, die nicht an einer neurologischen Erkrankung wie der angeborenen Zerebralparese leiden und trotzdem leistungsmässig und qualitativ motorisch auffallen. Es sind jene Kinder, die in den Aufgaben der standardisierten Zürcher Neuromotorik in den unteren 10-15 Perzentilenbereichen zu finden sind. Diese Kinder haben funktionell ein mindestens gleich grosses oder noch grösseres Problem wie Kinder mit einer leichten Zerebralparese. Therapeutische Massnahmen bei diesen Kindern werden von der IV nicht übernommen und selbst die Krankenkassen versuchen zu argumentieren, dass eine derartige motorische Ungeschicklichkeit keinen Krankheitsheitswert aufweise. Entwicklungsneurologisch ist es aber so, dass auch diese motorisch langsamen und ungeschickten Kinder weniger Erfahrungen machen können und demzufolge ähnlich benachteiligt sind wie die oben erwähnten Kinder mit leichter Zerebralparese. Adaptative motorische Aktivitäten wie zum Beispiel das Schreiben, das Fussballspielen oder das Skifahren kann man durch Üben verbessern. Ein motorisch langsames und ungeschicktes

¹³⁰ Mutch, L. Alberman, E. Hagberg, B.; Kodama, K., Peral, M.V.: Cerebral Palsy Epidemiology: Where are We Now and Where are We Going? *Developmental Medicine and Child Neurology* 34(6). 547-551, 2008.

Kind aber ist häufig schlecht motiviert solche motorischen Adaptationen zu üben, weil es den positiven Übungseffekt - den Erfolg - nur mit grösster Anstrengung erreichen kann. Gerade aber bei solchen Kindern sind Erfahrungen, die sie in therapeutischen Settings wie Psychomotorik und Ergotherapie machen können von grösstem Nutzen, weil dort mit optimal kleinem motorischem Aufwand versucht wird, eine grösstmögliche sensorische Erfahrungseffizienz zu erreichen. Damit wird dem Kinde neuronale plastische Vernetzung ermöglicht und die weitere Entstehung von potentiellen Defizit vermindert. Der Krankheitswert solcher funktioneller motorischer Ungeschicklichkeit liegt tatsächlich nicht im Begriff «der kranken Motorik» sondern in den daraus resultierenden neuronalen Defiziten, die sich auf die kognitive Leistungsfähigkeit und die gesamte psychische Entwicklung eines Kindes auswirken. Es entstehen sekundäre Folgeerscheinungen wie zum Beispiel psychosomatische und psychoreaktive Erkrankungen, die dann zweifelsfrei Krankheitscharakter haben und mit hohen therapeutischen und sozialen Folgekosten für die Gesellschaft verbunden sind.

13 Glossar

Begriff	Erklärung
Adaptative Bewegungen	Bewegungen, die mit einem Objekt erfolgen (z.Bsp. Stecker, Sprungseil, usw)
ADHD	Attentional deficit disorder with hyperactivity
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom mit Hyperaktivität
ADS	Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom
Amygdala	Mandelförmige Hirnregion im Schläfenlappen des Grosshirns
Anamnese	Befragung der Krankengeschichte
Arbeitsgedächtnis	Beispiel einer exekutiven Funktion: vorübergehend angelegter Erinnerungszwischenpeicher zum Beispiel von visuellen oder akustischen Informationen
Asphyxie	Sauerstoffmangel des kindlichen Gehirns vor, während oder kurz nach der Geburt
Auditiv	Zum Gehörsinn gehörend, das Gehör betreffend
Axon	Fortsatz der Nervenzelle, in welchem die Erregung weitergeleitet wird.
Behaviorismus	1912 vom amerikanischen Psychologen J.B. Watson begründete psychologische Richtung: das Verhalten wird hauptsächlich durch die Umwelt geprägt.
Chronologisches Alter	Der Anzahl Jahre nach der Geburt entsprechendes Alter
Cluster	Gruppe von statistisch ermittelten Variablen mit vergleichbaren Eigenschaften
DAMP	
Daueraufmerksamkeit	Beispiel einer exekutiven Funktion: Aufmerksamkeit über mehrere Stunden

Demographie	Beschreibende Bevölkerungskunde
Dendriten	Fortsätze der Nervenzelle, auf denen sich die Synapsen befinden. Die Dendriten verzweigen sich und bilden über die Synapsen ein die Erregung weiterleitendes Netzwerk.
DNS	Desoxyribonukleinsäure: Chemischer Träger der Erbinformation, welche in den Genabschnitten enthalten ist
Dyskalkulie	Rechenstörung
Entwicklungsalter	Der Reifung oder der Entwicklung entsprechendes Alter
Epigenetik	Teilgebiet der Molekularbiologie, das untersucht, wie und warum Gene in Weise ein- und ausgeschaltet werden, vor allem auch von Mechanismen, die nicht im Genom selbst verankert sind.
Ergotherapie	Therapieform, welche die Wahrnehmung und die Koordination der Motorik v.a. der Hände miteinbezieht.
Exekutive Funktionen	Steuernde und koordinierende Hirnfunktionen höherer Ordnung, die ein komplexes Netzwerk benötigen, das sowohl kortikale als auch subkortikale Hirnabschnitte umfasst.
Expressive Sprache	Gesprochene Sprache, Sprachausdruck
Extern	Ausserhalb des Körpers
Fit	Kindliche Bedürfnisse oder Fähigkeiten und Angebote oder Anforderungen der Umwelt stimmen überein
Flexionen	Wortendungen der Konjugation und Deklination
Frontalhirn	Stirnhirn
Galenik	Zubereitungsform von Medikamenten
Genexpression	Ausmass, mit dem ein bestimmtes Gen als genetisches Merkmal wirksam wird
Hyperaktiv	Hochaktiv
Hypoaktiv	Wenig aktiv
Impulskontrolle	Kontrolle der emotionalen, sozialen, kom-

	<p>munikativen oder verhaltensmässigen Reaktionsantworten auf äussere Reize sowie des emotionalen Spannungsauf- und abbaus</p>
Infektios	Durch einen Krankheitserreger bedingt
Inhibition des Verhaltens	Beispiel einer exekutiven Funktion: Situationsangepasste Impulsbremse
Input	Neurologisch: Reize und Informationen, die vom Nervensystem aus der Umwelt aufgenommen werden.
Interferenzkontrolle:	Beispiel einer exekutiven Funktion: Wie stark sich ein Erinnerungsprozess durch einen nächstfolgenden Erinnerungsprozess stören oder nicht stören lässt
Interindividuell	Zwischen einzelnen Individuen
Intern	Innerhalb des Körpers
Intraindividuell	Innerhalb eines bestimmten Individuums
IQ	Intelligenzquotient: Mass für die Höhe der allgemeinen Intelligenz, welches das mit einem standardisierten Intelligenztest ermittelte Verhältnis des Intelligenzalters zum Lebensalter ausdrückt.
Kognitiv	Das Wahrnehmen, Denken, Erkennen betreffend
Kognitive Flexibilität	Beispiel einer exekutiven Funktion: Fähigkeit von gewohnten Erfahrungen auszugehen, diese zu verlassen und neue Erkenntnisse zu generieren. Kognitive Akzeptanz von Neuem.
Kortikale Regionen	Regionen der Grosshirnrinde
Logographemisch	in den kleinsten sinngebenden Spracheinheiten
Komorbidität	Begleitende Erkrankungen
Legasthenie	Leserechtschreibstörung
Limbisches System	Entwicklungsgeschichtlich alte Hirnregion zwischen Grosshirn und Hirnstamm, welche Affekte, Triebe und Emotionen regelt. Sie hat auch Bedeutung für das Gedächtnis.
Longitudinalstudie	Studie, in der eine Gruppe von Kindern über

	eine längere Zeit verfolgt wird
Misfit	Kindliche Bedürfnisse oder Fähigkeiten und Angebote oder Anforderungen der Umwelt stimmen nicht überein
Multimodal	Über mehrere Sinne zum Nervensystem vermittelte Informationen
Multivarianzanalyse	Statistische Methode zur Bestimmung der Wirkungsbedeutung (Signifikanz) einzelner unabhängiger Variablen (Faktoren)
Mutismus	Seelisch bedingte Stummheit bei vorhandener Sprachfähigkeit
Neuromodulatorische Systeme	Zellsysteme des Gehirns, welche die Funktion des Gehirns mit Hilfe von spezifischen Neurotransmittern (Überträgersubstanzen) beeinflussen. Beispiele sind das dopaminerge neuromodulatorische System mit dem Neurotransmitter Dopamin und das noradrenerge neuromodulatorische System mit dem Neurotransmitter Noradrenalin.
Neuron	Nervenzelle
Nukleotid	Baustein der DNS
Okulomotorik	System der Augenbewegungen
Outcome	Endergebnis
Peers	Gleichaltrige
Peergruppe	Gruppe der Gleichaltrigen
Pluralismus	Innerhalb einer Gesellschaft vorhandene Vielfalt
POS	Psychorganisches Sndrom
Psychomotorik	Therapieform, welche die Wahrnehmung und die Koordination der Motorik miteinbezieht
Psychopathologie	Krankhafte psychische Entwicklung
Psychosomatische Symptome	Körperliche Symptomemit einer psychischen Ursache
Räumlich-figurale Fähigkeiten	Fähigkeiten für die Raum- und Formerfassung
Perinatal	Um die Zeit der Geburt

Postnatal	Nach der Geburt
Präsynaptisch	
Responsiv	Aufmerksam zuhörend und reagierend
Rezeptive Sprache	Sprachverständnis
Rezeptoren	Andockstellen der Zellen für Überträgersubstanzen
Selektive Aufmerksamkeit	Beispiel einer exekutiven Funktion:
Serial	In einer Serie
Standardisierter Test	Bei gesunden Kindern gleichen Alters normiert
Subkortikale Regionen	Hirnregionen unterhalb der Hirnrinde
Symptomkomplex	Gruppe von Symptomen, die ein Verhaltensmuster charakterisiert
Synapse	Übertragungsstelle für eine Erregung von einer Nervenzelle auf die andere oder auf ein Organ
Synapsenspalt	Die Erretgungsübertragung erfolgt biochemisch mit Hilfe von Überträgersubstanzen (Neurotransmittern), die durch den Erregungsimpuls aus den Endigungen des präsynaptischen Axons freigesetzt werden und die Durchlässigkeit der postsynaptischen Membran verändern. An einigen S. erfolgt sie elektrisch durch Depolarisation od. Stabilisation der postsynaptischen Membran, die zur Weiterleitung oder Blockade des Impulses führt.
Taktilkinästhetisch	Den Tast- und Bewegungssinn betreffend
Toxisch	Durch Gift verursacht
Unimodal	Über einen einzelnen Sinn zum Nervensystem vermittelte Information
Variabilität	Streubreite, Unterschiedlichkeit
Vestibulär	Das Gleichgewicht betreffend
Visuell	Den Sehsinn betreffend, zum Sehen gehörend
Vulnerabilität	Verletzbarkeit, im Gegensatz zur Widerstandsfähigkeit (Resilienz)

Teil IV: Rückblick und Ausblick

*Die Trennung von Theorie und Praxis ist künstlich,
Theorie und Praxis zu vereinen ist Kunst.*

Paul Kim

Der Rückblick ist das Resultat einer gemeinsamen Reflexion über die in diesem Buch veröffentlichten drei Texte. Nachdem jeder Autor seinen Beitrag unabhängig von den andern geschrieben hatte, wurden die Texte zur gegenseitigen Lektüre ausgetauscht. Leitlinie für das Lesen war die Suche nach Gemeinsamkeiten, die die Formulierung von Kernaussagen zu einer möglichen Schulentwicklung zum Ziel hatten.

Ausgangspunkt für das Schreiben des eigenen Textes war das Unbehagen der Autoren mit den gegenwärtigen Veränderungen im Schulfeld mit Blick auf die Belastung aller Betroffenen. In erster Linie wurde dabei an die Schülerinnen und Schüler gedacht, aber auch die Lehrpersonen und Eltern wurden berücksichtigt. Die als Buchtitel formulierte provokative Frage *Ist unsere Schule noch zeitgemäss und artgerecht?* steht im Zentrum der Betrachtung.

Aus Sicht der Autoren ist die Schule nicht mehr zeitgemäss,

- weil sie den Ansprüchen einer globalisierten, hochentwickelten Wissensgesellschaft immer weniger gerecht wird.
- weil viele Erkenntnisse aus der Lernforschung im Unterricht nicht berücksichtigt werden.
- weil gesellschaftlichen Veränderungen zu wenig Rechnung getragen wird.

Die Schule ist nicht mehr artgerecht,

- weil zu viele Kinder und Lehrkräfte an ihr krankem.
- weil sie zu viele Schülerinnen und Schüler zunehmend demotiviert statt motiviert.
- weil mehr und mehr Schüler und Schülerinnen im Laufe ihrer Volksschulzeit sonderpädagogische Fördermassnahmen in Anspruch

nehmen müssen. Im Jahre 2000 waren davon etwa 20% der Volksschüler und Volksschülerinnen betroffen; 2007 waren es schon gegen 40%.

Trotz unterschiedlichen beruflichen Hintergründen (Volksschullehrer, Kinderarzt, Lernpsychologe) sind sich die Autoren einig, dass in den gegenwärtigen Diskussionen zu Schulreformen das Kindwohl zu wenig berücksichtigt wird. Daraus leiten wir folgende Kernaussage ab:

Schulentwicklungen müssen das Kind wieder vermehrt ins Zentrum stellen und die Bedürfnisse des Kindes berücksichtigen.

Zu den Grundbedürfnissen des Kindes gehören unserer Meinung nach:

- Geborgenheit
- Soziale Anerkennung
- Genuines Interesse zu lernen
- Bewegungsbedürfnis

Ein Kind kann erst dann lernen, wenn es sich geborgen fühlt und soziale Anerkennung bekommt. In einem Klima, das von Sicherheit und wechselseitiger Interaktion und sprachlicher Kommunikation geprägt ist, erfährt das Kind die entscheidenden Impulse, Eigeninitiative und neue Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Je vielfältiger die Wahrnehmungskanäle sind, über welche dieses Handeln zum zentralen Nervensystem geleitet wird, desto intensiver wird dadurch in seinem wachsenden Gehirn die Vernetzung von neuronalen Strukturen stimuliert und konkrete strukturelle Plastizität ausgelöst. Diese bildet die neurobiologische Grundlage für effizientes Lernen von dauerhaftem und abrufbarem Wissen und Können. Kinder, die in überschaubaren Gruppen, in kooperativen, situierten und problemorientierten Lernsettings Fertigkeiten, Haltungen und Wissen erwerben, verfügen über solide Kompetenzen zur Bewältigung des komplexer werdenden Alltags und einer anspruchsvollen Berufswelt. Wissen wird auf diese Weise über mehrere Sinne erworben. Solches Wissen ist dauerhafter als im Frontalunterricht passiv erworbenes.

Kontraproduktiv für gutes Lernen aus Sicht der Lernforschung sind:

- Noten
- Zwang
- Zu viel Stoff
- Dominierender Frontalunterricht

- Über vorwiegend monomodale Wahrnehmung vermittelte Lernerlebnisse
- Pauschale Normvorstellungen der Lernpläne, welche den individuellen Bedürfnissen der Kinder, insbesondere jener mit Entwicklungsvarianten, nicht Rechnung tragen

Unbestritten unter den Autoren ist auch die Erkenntnis, dass verschiedene gesellschaftliche Veränderungen neue Herausforderungen an die Schule stellen:

- Einkindfamilie
- Patchworkfamilien
- Berufstätigkeit beider Elternteile
- Rasche technologische Innovationszyklen
- Begleiterscheinungen der Konsumgesellschaft (Fettleibigkeit / instant Befriedigung / Geldprobleme / verändertes Kommunikationsverhalten...)

Die zunehmende Pluralität der Gesellschaft hat zur Folge, dass Kinder in sehr unterschiedlichen sozialen Verhältnissen aufwachsen. Folgen davon werden für die Schule spürbar, indem die Bandbreite des elterlichen Erziehungsangebots weiter geworden ist und sich zwischen offensichtlicher Vernachlässigung des Kindes über adäquate elterliche Präsenz bis zum massiven «Overcaring» als Extremvariante aufspannt. Entsprechend unterschiedlich sind die Lernerfahrungen, welche die Kinder in der Vorschulzeit machen, mit direkten Folgen auf das allgemeine Wissen und ihre soziale Kompetenzen, die sie am ersten Schultag mitbringen.

Die Schule ist darum gefordert, zusätzliche erzieherische Aufgaben zu übernehmen; Beispiele wären der fehlende Mittagstisch Zuhause oder Kinder, die physisch und psychisch an den Folgen ungenügender elterlicher Fürsorge leiden. Für diesbezüglich benachteiligte Kinder kann die Schule über den Weg einer optimalen Beziehungsgestaltung zwischen dem betroffenen Kind und der pädagogischen Bezugsperson kompensatorisch wirken. So können resiliente Kinder trotz nachteiligen häuslichen Bedingungen sozial und schulisch Erfolge erzielen und vulnerable Kinder rechtzeitig erfasst und unterstützenden zusätzlichen pädagogischen oder therapeutischen Massnahmen zugeführt werden.

Den Bedürfnissen der Kinder können die gesellschaftlichen Ansprüche und Ansprüche der Berufswelt gegenübergestellt werden. Dazu zählen wir:

- Selbstständigkeit
- Leistungsbereitschaft
- Teamfähigkeit

- Neugieriges, lebenslanges Lernen
- Kreativität und Flexibilität
- Menschen, die selbständig denken können (erst dann wird aus Information Wissen und daraus Handlungskompetenz)
- Emotional stabile Persönlichkeiten
- Sorgsamer und nachhaltiger Umgang mit natürlichen Ressourcen
- Gesellschaftliche Verantwortung in unserer Demokratie

Die gute Nachricht ist, dass die Ziele einer humanistischen Schule und die Anforderung der Berufswelt sich nicht grundsätzlich ausschliessen, sondern in vielen Bereichen fast deckungsgleich sind. Trotzdem liegt die Herausforderung nun darin, den zum Teil unterschiedlichsten Ansprüchen gerecht zu werden. Widerspruchsfrei geht das nicht. Neben der Sachlogik spielen vor allem weltanschauliche Standpunkte eine wichtige Rolle. Je nach Weltansicht können unterschiedliche Schulmodelle favorisiert werden. Wertefragen können dabei nicht der Schule überantwortet werden. Die Schule als Abbild der Gesellschaft wird die Werte pflegen, die auch sonst im Alltag gelten. Spielen in einer Gesellschaft Solidarität und Rücksichtnahme auf die Schwächern eine zunehmend untergeordnete Rolle, so wird sich dieses Bild auch in der Schule wieder finden.

Werden materielle Werte immer wichtiger, wird zügelloser Konsum der Motor unserer wirtschaftlichen Entwicklung, so darf es nicht erstaunen, dass unsere Kinder sich entsprechend verhalten. Masslosigkeit, Übersättigung, Leistungsverweigerung, Orientierungslosigkeit, Langeweile sind zu erwarten und sollten nicht erstaunen. Der Schule dafür einen Vorwurf zu machen ist weltfremd.

Die Autoren plädieren für eine humanistische Schule, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit und eigenen Entwicklung wahrnimmt und fördert. Statt Normierung ist Individualisierung angesagt.

Bei den heutigen Schulreformen fehlt zum Teil der Realitätsbezug und das Wunschenken dominiert den Takt der Neuerungen. In der Entwicklungszusammenarbeit gibt es den Begriff der Absorptionskapazität. Damit ist gemeint, dass ab einem bestimmten Punkt zusätzliche Hilfe nichts mehr bringt, weil die Leute mit den Neuerungen und Veränderungen überfordert sind. Bei den gegenwärtigen Reformvorhaben laufen wir in Gefahr, genau in diese Falle zu tappen. Was ist unter den gegebenen politischen Umständen machbar? Als Richtschnur für unsere Empfehlungen dient uns die Einsicht des norwegischen Bildungsforscher Dalin:

Das neue Paradigma setzt vornehmlich auf die Kraft der Schulen, genauer: jeder einzelnen Schule. Wir verdanken Per DALIN die griffige Formel, dass die einzelne Schule der Motor der Entwicklung ist.

(Dalin, 1997, S. 11)

Mit obiger Erkenntnis soll auch der Verantwortungsdiffusion in grossen Systemen entgegengetreten werden. Die lähmende Haltung, die bei manchen Lehrkräften vorherrscht: Man kann ja doch nichts machen, die da oben machen sowieso was sie wollen, das Ganze ist viel zu kompliziert, ich habe doch keinen Einfluss – diese Einstellung soll wieder einer positiven Grundhaltung Platz machen.

Den einzelnen Schulen sollte dabei vermehrt Autonomie zugestanden werden. Der Bürokratisierungsdruck an der Volksschule, der die Schulleitungen zu reinen Überbringern von staatlichen Massnahmen zu degradieren droht, ist dabei kontraproduktiv.

Gefragt sind Schulkonzepte, wie sie schon vor 10 Jahren unter dem Begriff TaV (Teilautonome Volksschule) zu verwirklichen versucht wurden. Wie die Systemtheorie lehrt, muss man in komplexen Organisationen vermehrt auf Selbstorganisation setzen. Zentrale Steuerungsversuche zur Komplexitätsbewältigung sind dabei untaugliche Mittel. Voraussetzung ist allerdings ein Grundvertrauen der Gesellschaft in die Verantwortlichkeit der Lehrkräfte.

Pädagogische Hochschulen können dabei einen Beitrag leisten, indem angehende Lehrpersonen vermehrt selektioniert statt einfach akzeptiert werden auf Grund eines Maturzeugnisses. Lehrpersonen sollten über nachfolgende Qualitäten verfügen:

- Optimismus
- Veränderungsbereitschaft
- Begeisterungsfähigkeit
- Freude am Umgang mit Kindern
- Genuine Kreativität
- Gesellschaftskritisches Denken.

Lehrpersonen thematisieren gesellschaftsrelevante Prozesse und Veränderungen der Gegenwart und motivieren die Schülerinnen und Schüler, sich mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen. Sie verstehen sich als aktiv denkende Mitglieder der Gesellschaft und nicht nur als Umsetzer von

fixen Lehrplänen. Sie ermuntern die Kinder, Neues zu denken und zu erarbeiten.

Neuerungen, welche die Führung und die autonome Flexibilisierung der einzelnen Schulen stärken, bedeuten eine grosse Chance und Herausforderung für die Zukunft. Die Schüler und Schülerinnen werden von diesen Trends profitieren. Auch das Konzept der integrativen Schulung ist viel versprechend und entspricht dem Anliegen der Autoren, der Kategorisierung von Normalität und Sonderstatus entgegenzuwirken. Wenn jedoch das einzelne Kind ins Zentrum gestellt wird, mit ihm die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, seine Sozialisierung im Kollektiv der Klasse und darauf aufbauend die akademische Kompetenz, so muss die Schule auch fähig sein zu individualisieren und wahrscheinlich auch zu redimensionieren: Begabte Kinder sollen ihren Bedürfnissen entsprechend profitieren können wie weniger begabte. Die Stoffmenge muss angepasst und für alle Kinder in Lernprozessen verpackt werden, die aktives Erarbeiten beinhalten und passives Memorieren auf ein Minimum reduzieren.

Wie könnte eine solche Schule aussehen. Stichworte dazu sind:

- Gesamtschule
- Altersdurchmischte Lerngruppen
- Überschaubarkeit

Variabilität und Varianten der kindlichen Entwicklung können in überschaubaren Klassen von einer Lehrperson ausreichend berücksichtigt werden. Die Überschaubarkeit einer Klasse hängt nicht nur von der Klassengrösse ab, sondern auch von der Verschiedenartigkeit der Kinder, aus denen sich die betreffende Klasse zusammensetzt. Die Klassengrösse ist wohl nicht absolut zu definieren, die Zahl von zwanzig Kindern aber ist eine obere Grenze, welche nicht überschritten werden sollte. In überschaubaren Klassen wird eine Präsenz der Lehrperson für alle Kinder spürbar. Sie kann auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder eingehen. Bei einer substantiellen Zahl von Kindern ist es wichtig, dass sich die Lehrperson ausreichend Zeit und Raum nehmen kann, zuerst emotionale Bedürfnisse abzudecken, bevor sie auf dieser sicheren Basis die akademischen Inhalte vermittelt. Je jünger Kinder sind und je langsamer sie sich emotional entwickeln, desto wichtiger ist diese beziehungsorientierte pädagogische Basisarbeit.

Überschaubarkeit ist dabei nicht nur ein Argument im Kontext der Klassengrösse, gemeint sind damit auch die baulichen und zahlenmässigen Dimensionen der ganzen Schule.

Moderne Schulen können sich profilieren, indem sie das traditionelle Angebot während den Klassenstunden auf Betreuung während der Zeit über

Mittag und nach Schulschluss erweitern, Blockzeiten einführen und Begleitung für die Hausaufgaben anbieten. Damit eröffnen sich optimale Perspektiven für Kinder berufstätiger Eltern, aber auch für Kinder, die zum Beispiel aus kulturellen Gründen integrativen Nachholbedarf haben. Selbstverständlich wäre es wünschenswert, dass eine politisch für die aktuellen Entwicklungen der Familie sensibilisierte Gesellschaft solche Aktivitäten der Schule nicht einfach delegiert, sondern auch gewillt ist zu finanzieren. Derart investiertes Geld wird sich in einer Reihe von positiven Folgeeffekten in den kommenden Jahren zweifellos kapitalisieren.

Sind solche öffentlichen Schulen Utopien? Nein! Als Beispiel kann die Primarschule an der Nordstrasse in Zürich genannt werden (Tages Anzeiger Magazin, 06/2008) oder die Brühlberg Schule in Winterthur. Der Erfolg dieser letzt genannten innovativen öffentlichen Schule lässt sich am ausgetrockneten Wohnungsmarkt im Einzugsgebiet dieser Institution ablesen - ein Resultat der vielen Neuzuzüger, Familien, die bewusst hierher ziehen, damit ihre Kinder diese Schule besuchen können.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Telefon- und Strommast in Nepal	11
Abb. 2:	Eisbergtopologie der Schulprobleme.....	20
Abb. 3:	Schule – ein Ort, wo Kinder nur allzu oft unbesehen an das System angepasst werden	29
Abb. 4:	Sesseltanz.....	60
Abb. 5:	Werbeplakate von Mobilfunkanbietern. Kommerzielle und schulische Interessen im Widerstreit.	67
Abb. 6:	Wie aus Träumen rasch einmal Albträume werden.....	68
Abb. 7:	Irrationalitäten der Konsumgesellschaft.....	69
Abb. 8:	Spinnereimaschinen in der Schweiz,	72
Abb. 9:	Laborschule in Bielefeld.	105
Abb. 10:	Wissenskreislauf.....	114
Abb. 11:	Die Umwelt beeinflusst unsere Biologie und unser Verhalten.	133
Abb. 12:	Karikatur zur menschlichen Entwicklung vom Affen zum Computerbenutzer. (http://www.naute.com/images/evolutionofman.jpg)	135
Abb. 13:	Veränderungsprozesse als emotionale Herausforderung.....	148
Abb. 14:	Zeiger und Gegengewicht	180
Abb. 15:	Häsch na uufzgi?.....	190
Abb. 16:	Das Kind mit, der Lehrer hinter seinen Büchern.....	206
Abb. 17:	Achtung, fertig, los!.....	219
Abb. 18:	Schulanlagen.....	232
Abb. 19:	Unterrichtsformen sprechen unterschiedlich an.....	236
Abb. 20:	reden	238
Abb. 21:	Die Frage im Unterricht	247
Abb. 22:	Interindividuelle Variabilität: Entwicklungsmerkmale im Alter von 7 Jahren (Verteilungskurve)	292

Abb. 23:	Intraindividuelle Unterschiede des Schriftspracherwerbs beim Lesen und Schreiben.....	294
Abb. 24:	Schulleistungen der drei Drittklässler Eva, Kurt und Anna	298
Abb. 25:	Lebensqualität in Abhängigkeit vom Defizit und ihre Beeinflussbarkeit durch Massnahmen	306
Abb. 26:	Befindlichkeit als Schnittmenge	309
Abb. 27:	Skalen von zehn Teilaspekten der Bereiche Geborgenheit, Soziale Anerkennung und Leistung & Entwicklung anhand von anamnestischen Angaben des Kindes und der Eltern.	350
Abb. 28:	Tower of Hanoi	362
Abb. 29:	Repetitive Zeigefinger-Daumen-Bewegungen der dominanten Hand bei Knaben. Geschwindigkeit in Abhängigkeit des Lebensalters.	371

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Kantonal variierende Selektionskriterien (Kronig, 2007, S. 16)	33
Tab. 2:	Wertewandel im Vergleich. In der Praxis findet sich oft ein Nebeneinander von alten und neuen Vorstellungen.....	117
Tab. 3:	Begründung der Studierenden für die Wahl des besten Dozierenden in der Lehre an der Universität Zürich 2007 (nach Laura Kopp, Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Prorektorates Lehre an der Universität Zürich)	150
Tab. 4:	Gewichtszunahme der erforderlichen Mathematiklehrmittel in der Primarschule.....	205
Tab. 5:	Beispiel schriftliches Subtrahieren	215
Tab. 6:	Schulleistung als kognitive Leistung	221
Tab. 7:	Lehrer-Schüler-Dialog	243
Tab. 8:	Neun Dimensionen des kindlichen Temperaments	321

Stichwortverzeichnis

A

approach
 deep 113
 surface..... 113
 Arbeitsteilung 77, 97
 Aufwand 295
 Ausrichtung
 kognitive 73

B

Bedeutungslernen..... 113
 Befindlichkeit..... 308
 Begabung 28, 31
 Berufswelt 12, 384 ff.
 Bildungserfolg 34
 Bildungsrendite 144
 Bildungsstandards 114, 159 f.
 Bologna-Reform..... 24
 Bürokratisierung... 50 ff., 77, 156

C

Chronosystem..... 287

D

Daltonplan..... 235
 Delphi-Befragung 48
 Demotivation 181, 316
Denken
divergentes..... 92
konvergentes..... 92
 Disziplin . 94, 178 ff., 246, 251 ff.
 Dreischritt..... 217

E

Effizienz 50 ff., 112, 126, 179,
 186, 194
 Entwicklungsprofil 300, 310
 Entwicklungstest 304
 Epigenom 338
 Erinnern 341
 Erkenntnisproblem 18 ff., 64, 99,
 155
 Exosystem 286

F

Familie 62 f., 130, 144, 164, 234,
 284 ff., 334, 339, 346, 389
 Feminisierung 144
 Frontalunterricht..... 236, 384

G

Geburtenrückgang 58
 Genauigkeit 226
 Gesamtschule..... 194, 233 ff.,
 Globalisierung... 12 ff., 43 ff., 70,
 93 ff., 103 ff., 159, 170

H

Halbwertszeit 112, 116
 HarmoS 24, 53, 114, 155 f., 177
 Hausaufgaben 182, 189 ff., 203,
 217, 267, 282 ff., 306, 343,
 364, 389
 fertigstellend 192
 übend 192
 vorbereitend 192

I

- Individualisieren 193
 individuell .. 47, 135 ff., 146, 193,
 289 ff., 321 ff., 362
Informationsgesellschaft..... 44
 Informationstechnologie ... 13, 15
 Input 220 f., 341, 360, 370
 interindividuelle Variabilität... 291
 ff., 372 f.
 Intervallskala 40
 intraindividuelle Variabilität.. 291,
 297 f., 327

J

- Jahrgangsklassen 139, 147,
 194 f., 229 ff.

K

- Klassengespräch. 211, 246, 258,
 270
 Klassengrösse 19, 49, 60 f., 126,
 229 f., 299, 388
 Klassenrat 250
 Kleinfamilie..... 284
 Kollegium 196, 231 ff.,
 Kommunikation 30, 89,
 183, 197, 235, 263, 270, 342,
 384
 Kompetenzen 48, 86 ff.,
 124, 138 ff., 156 ff., 207 ff.,
 293, 314, 328, 340, 384 f.
 konservativ 146, 149
 Konsumgesellschaft 64 ff.,
 157, 284, 385
 Kreativität 89 ff., 117,
 156 f., 226, 360, 386

L

- Lebensqualität**..... 98, 304 ff.
 Lebenstüchtigkeit 226

- Lehrerzimmer 231
 Lehrplan 30, 41, 68,
 87, 130, 156, 162, 177, 199,
 226, 299
 Lehrstelle 36, 73
 Leistungsbeurteilung 30, 37,
 195, 220 ff.
 ganzheitlich..... 223
 individuell..... 223
 Leistungsprofil..... 309
 Lernen 27 f., 40, 70, 90 ff.,
 105, 112 ff., 129, 132, 137 ff.,
 155 ff., 178, 184 ff., 203 ff.,
 222, 230, 252, 283, 293, 330
 ff., 384 f.
 individuelles 183, 193
 kognitives..... 262
 Lerntagebuch 193
 Lernzwang 178 ff.,
 204, 384
 Lesen 17 ff., 57, 88,
 121, 156 f., 181, 207 ff., 288,
 294 ff., 340, 364 ff.
 Lösungen
 Humanistische 136
 Technokratische 136

M

- Makrosystem..... 286
 Meritokratie 31, 162
 Mesosystem..... 286
 Mikrosystem..... 286
 Misfit 309 ff., 342 ff., 350
 Misslingen 248
 Mobilisierung
 kognitive 73
 Motivation 39, 89, 148,
 179, 184 ff., 200 ff., 293, 360 f.
 Motorik . 226, 263, 353 ff., 371 ff.

N

- Niveauunterricht..... 236

- Normalprogramm 290
 Normen 128, 160 ff., 289
 Noten 26, 34 ff., 157, 182,
 214 ff., 283 ff., 300 ff., 349,
 384
 Notengebung 35 ff., 222
 Notensystem 38 ff., 139, 157
- O**
- Ordinalskala 40
 Output 220 f.
- P**
- Partnerarbeit 236
 PISA 21, 49 ff., 156, 225 f.
 Politik 44 ff., 70, 99, 103 ff.,
 118, 122 ff.
 Profil 153, 198 ff.
 Projektunterricht 193
- Q**
- Qualität 12, 25, 43 ff.,
 120, 143 ff., 213 f., 243, 273,
 307 ff., 336, 372 ff.,
 journalistische 123
- R**
- Raum 27, 64, 83, 100,
 113, 120, 146 f., 233, 357,
 388
 Resilienz 317, 331 ff.,
 Respekt 226
- S**
- Schneeballprinzip 235
 Schreiben 88, 157, 181, 197,
 210, 220, 221, 226, 270, 294,
 295, 298, 306, 307, 364, 365,
 367, 374
- Schule
 humanistische 386
 Schülerschule 194, 235, 253
 Schulhäuser 198, 231
 Selbstdisziplin 259
 Selbstverwirklichung 226
 Selektion. 27 ff., 57 ff., 124, 157,
 200, 226
 Lehrpersonen 151 ff.
 Share Holder Value 78
 Sichtweise
 systemische 13
 Sprachkompetenz 226
 Standardisierung. 50 ff., 77, 371
- T**
- Tagesschulen 64, 105,
 126 ff., 157 f., 165
Teaching Aids 151
 Temperament 289 ff.,
 319 ff., 338 f.
 Turnhalle 231
- U**
- Umsetzungsproblem. 18 ff., 139,
 155
- V**
- Verhältnisskala 40
 Verteilungskurve 295
 Verteilungsproblem 18 ff., 40,
 59, 73, 86, 94 ff., 155
 Volksschulgesetz ... 27, 110, 142
 Vulnerabilität 328 ff.
- W**
- Werkstattunterricht 193
 Werteproblem 18 ff., 29,
 69 ff., 86, 99, 124, 155

Wirtschaft.....24, 35, 44 ff.,
57, 69 ff., 102 ff., 122 ff, 154,
286 ff.
Wohlbefinden.....27, 147,
234, 243, 265, 336, 362

Z

Zeit..... 12 ff., 35, 51 ff.,
77 ff., 102 ff., 147 f., 155 ff.,
189, 194, 213, 224 ff., 258,
282 f., 295, 313 f., 364 ff.

Über die Autoren

Heinz Bachmann

Heinz Bachmann war 15 Jahre Sekundarlehrer naturwissenschaftlicher Richtung an Schulen im Kanton Zürich. Daneben hat er in Afrika, Lateinamerika und Asien vom Kindergarten über die Sekundarschule, das Gymnasium und der Hochschule unterrichtet.

Nach einem Zweitstudium in Psychologie an der Universität Zürich, wo er auch dissertiert hat, war er als Lehrerberater und Schulpsychologe tätig. Später wechselte er in die Entwicklungszusammenarbeit, wo er neben Bildungsprojekten auch in Projekte der KMU-Förderung involviert war.

Heute arbeitet er im Bereich der Hochschuldidaktik an einer Fachhochschule und als freier Konsulent in der Entwicklungszusammenarbeit. Sein letzter Auftrag führte ihn 2008 nach China und Bangladesch, wo er Einblick in die globale Wertschöpfungsketten des Textilsektors erhielt.

Urs A. Hunziker, Dr. med.

Urs Hunziker ist Kinderarzt und spezialisiert in Entwicklungspädiatrie. Seine Ausbildung als Kinderarzt machte er am Kinderspital Zürich unter der Leitung des wissenschaftlichen und klinischen Vorbilds Andrea Prader. Anschliessend spezialisierte er sich im Bereich der Entwicklungspädiatrie, zuerst an der Abteilung für Wachstum und Entwicklung des Kinderspitals Zürich. In dieser Phase wurde er vom Leiter Remo Largo massgeblich geprägt. Remo Largo hat aus der Analyse der Ergebnisse seiner Zürcher Longitudinalstudien das Verständnis der kindlichen Entwicklung in allen Bereichen massiv erweitert und vertieft. Deshalb sind das Werk und die Haltung von Remo Largo nachhaltig in den vorliegenden Artikel eingeflossen.

Anschliessend an diese Zeit verbrachte Urs Hunziker zwei Jahre am Children's Hospital of Montreal und widmete sein Interesse dort dem Schreiverhalten des kleinen Säuglings, der Abklärung von Kindern mit Entwicklungsstörungen und psychosomatischen Symptomen im Schul- und Adoleszentenalter. Nach seiner Rückkehr arbeitete er als Oberarzt und dann als leitender Arzt am Kinderspital Zürich. Seit dem 1. Februar

1988 ist er Chefarzt und Direktor der Kinderklinik des Kantonsspitals Winterthur. In dieser Zeit initialisierte er und beteiligte sich am Aufbau des sozialpädiatrischen Zentrums der Kinderklinik des Kantonsspital Winterthur, einer ambulanten Abklärungsinstitution für Kinder und Jugendliche mit Entwicklungs- und Verhaltensstörungen, neurologischen und psychiatrisch- psychosomatischen Störungen und Erkrankungen.

Alfred Vogel

Lehrer und Musiker

Unterricht an Zürcher Primarschulen (1961-1992)

Gründer und Leiter der Primarschule Villa Büel in Winterthur (1992-2002)

Gründer und Leiter des Madrigalkreises Zürcher Weinland (1972-2000)

Lehrauftrag für Singdidaktik am Seminar Unterstrass (1972-1979)

Mitglied der Bezirksschulpflege Winterthur (1985-1992)

www.alfredvogel.ch