

Glockseelehrplan

Es ist unser Anliegen, Kindern mit unterschiedlichen individuellen und sozialen Voraussetzungen die Möglichkeit und Hilfe zu geben, sich zu mündigen, kritikfähigen, leistungs- und genußfähigen, ihrer selbst bewußten, emanzipierten und solidarischen, politisch verantwortlichen und tätigen Menschen zu entwickeln.

Kindheit heute

Die heutige Kindheit unterscheidet sich wesentlich von der Kindheit früherer Zeiten. Die Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen, haben sich entscheidend geändert. Um den neuen bzw. veränderten Aufgabenstellungen gerecht werden zu können, müssen die LehrerInnen sowohl die Veränderungen der gesellschaftlichen Situation berücksichtigen, als auch mit neuen Verhaltensformen der Kinder rechnen.

Die veränderte Familiensituation

Ein Großteil der Mütter geht einem Beruf außer Haus nach. Die Zahl der Kinder, die in einem Haushalt ohne Vater leben, ist ständig im Steigen begriffen. Jedes sechste Kind erlebt bis zum 18. Lebensjahr die Scheidung seiner Eltern. Berufstätigen Eltern bleibt kaum noch Zeit und Kraft, sich mit ihren Kindern auseinanderzusetzen. Dementsprechende Schwierigkeiten haben die Kinder in ihren sozialen Beziehungen. Sie wirken unsicher und indifferent, sie scheinen unfähig, tiefere anhaltende Beziehungen einzugehen, sie sind kaum bereit, Verantwortung zu tragen, ihre Ausdauer ist oft mangelhaft. Sie neigen dazu, Konflikten aus dem Weg zu gehen. Ist ihnen dieser Weg versperrt, greifen sie bevorzugt zu Mitteln wie körperlicher Gewalt und Schreien. Andererseits können sie selbstsicher auftreten, begegnen Erwachsenen frei und ungebeugt. Sie sind in hohem Maße fähig, soziale Zusammenhänge zu durchschauen und Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu begreifen. Sie sind kritisch und auch bereit, eigene Fehler einzusehen.

Die neuen Medien

Die mangelnde Kommunikation im Elternhaus wird vielfach ersetzt durch die Verwendung neuer Medien. Das Fernsehen nimmt dabei eine herausragende Stellung ein.

“Die Welt (von der die Erwachsenen sprechen, vor der sie Angst haben, auf die sie warnend hinweisen) erscheint verkleinert, zerstückelt, an- und abstellbar, in absurder Mischung, ohne Zusammenhang in sich und erst recht mit ihr. Dabei ist sie aufregend, extrem, glanzvoll und elend, übertrifft in allem meine kleine erlebbare Umwelt und macht sie unbedeutend.” (H. von Hentig).

Sowohl die Inhalte als auch die Art der Vermittlung prägen Denkweise und Verhalten der Kinder. Ziellose Phantasie und Abkehr vom eigenen Lebenszusammenhang, aber auch innere Ruhelosigkeit, Nervosität, Konzentrationsstörungen und eine Konsumhaltung sind als die unmittelbaren Folgen nicht verarbeiteten Mediengebrauchs anzusehen.

In diesem Zusammenhang kann nicht unerwähnt bleiben, daß auch die Kulturtechniken einen bedeutsamen gesellschaftlichen Funktionswandel erfahren haben. Es ist ein Unterschied, ob die Aneignung des Lebens als mechanischer, von allen Inhalten und Erkenntnisinteressen abgetrennter Vorgang verstanden wird oder als Lernprozeß, der von den Interessen und ursprünglichen Verarbeitungsformen der Kinder selber geleitet ist. Zweifellos sind heute Fernsehen, Plakate, Zeitungen, Illustrierte, Comics und unterschiedlichste Symbole jene Medien, die im Zusammenhang mit Lesenlernen eine Erstlesefibel in den Hintergrund rücken. Genauso werden Schreiben und Rechnen heute zum Teil in anderen Zusammenhängen angewandt als früher. Außerdem ist durch technische Errungenschaften wie Telefon, Schreibmaschine, Rechenmaschine, Computer usw. Ersatz bzw. Unterstützung möglich. Auch durch sie wurden Anwendungsbereiche von Rechnen und Schreiben verändert bzw. verschoben.

Die veränderten Umweltbedingungen

Durch die zunehmende Verbauung des natürlich gewachsenen Lebensraumes werden die Möglichkeiten, elementare Erfahrungen zu sammeln, stark eingeengt. Gefahren und Verbote verbannen die Kinder auf Spielplätze, die zumeist rigid, eng und verdreckt sind. Die Möglichkeiten zu abenteuerlichem Spiel, Entdecken, Bauen, Gestalten usw. sind so gut wie nicht vorhanden. Die Kinder dürfen sich an Regeln halten und vernünftig benehmen. Wenn sie sich nicht den Erwartungen der Erwachsenen entsprechend verhalten, wird das als Störung, Vandalisierung des Gemeinguts, Gefährdung oder Rowdytum gebrandmarkt. So gesehen stellt sich das Verhältnis zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als ein Feindverhältnis dar. Wenn man auf der anderen Seite die Angewiesenheit der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt, wird klar, daß die Haltung der Kinder, besonders aber der Jugendlichen, zwischen Selbstverleugnung und Auflehnung schwankt.

Die Kinder - Kindheit

Noch nie zuvor waren die Lebensbereiche der Kinder von denen der Erwachsenen so abgetrennt wie heute. (Kinderspielplatz, Kinderzimmer, Kindermöbel, Kindergruppen, Kindersendungen, Kinderbücher, Kindermode, Kinderspielzeug usw.) In allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wird dem Kind klargemacht, daß es ein "Kind" ist, das heißt klein, schwach, angewiesen, untergeordnet, unreif und von Haus aus im Unrecht. Ein Kind, das sich über diese ihm zugeordneten Eigenschaften durch Aussagen, Haltungen oder Tätigkeiten hinwegsetzt, gilt als altklug, anmaßend, frech und ungehorsam. Wir sind der Meinung, daß der Schonraum "Kinderwelt" den Kindern mehr schadet, als daß er sie schont. Wir wollen Kinder als eigenständige Menschen respektieren.

Die didaktischen Überlegungen beruhen auf der Praxis sowie den daraus gewonnenen Erkenntnissen des im Mai 1972 beantragten und mit Wirkung vom 1. August 1972 Schulversuchs in der Stadt Hannover, in der pädagogischen Diskussion und Literatur bekannt als der Schulversuch "Glocksee".

Vom Kind aus

Grundsätzlich erscheint es uns als notwendig, von der konkreten, historischen Situation der Kinder selbst auszugehen. Und diese Situation geht mitnichten in Qualifikationsbeschreibungen auf. Sie ist vielmehr eine, die durch Realitätsverarbeitung der Kinder geprägt sein sollte und nicht durch äußerlich bleibende, zugeschriebene Entwicklungsrichtungen.

An der Schule wird nicht von den gewünschten Ergebnissen ausgegangen, sondern von den Prozessen des Lernens selbst. Es ist unzureichend, Lernprozesse lediglich von den Endresultaten her zu beurteilen, unter Absehung von der besonderen Qualität und Bedeutung ihrer Verlaufsformen.

Das Verhältnis zwischen Inhalten und Qualifikationsprozessen wird nicht als das einer wechselseitigen Zuordnung, sondern als ein unauflösbarer Zusammenhang in konkreten Lebenssituationen gesehen. Sowenig die richtige Form des Lernens auf die richtigen Inhalte verzichten kann, sowenig garantieren richtige Inhalte richtige Lernprozesse.

Unser Unterricht muß um Projekte organisiert sein, durch die die weder pädagogisch noch entwicklungspsychologisch zu rechtfertigende Aufgliederung des Stoffes in einzelne Fächer vermieden wird.

Die Angebotsstruktur

Unsere Unterrichtsvorhaben haben grundsätzlich den Charakter von Angeboten. Dies ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Es gibt keinen administrativen Zwangsrahmen der Lernprozesse: Das heißt: kein starrer Schulstundenrhythmus, keine Fächereinteilung, keine wechselseitige Isolierung der Jahrgangsklassen, keine Leistungstests mit Noten, keine Zeugnisse im engeren Sinn, kein Sitzenbleiben.
- Es gibt keine Zwangsintervention der LehrerInnen in die freien Lern- und Spielentscheidungen der Kinder. Das heißt: Die potentielle Fähigkeit der Kinder zur Wahrnehmung ihrer eigenen Bedürfnisse wird bejaht und unterstützt.
- Es gibt keine Zwangsfolge beim inhaltlichen Verlauf der Angebote: Verweigerungen, Umwege, Disfunktionalitäten und Veränderungen des von den LehrerInnen intendierten Angebotsverlaufes durch die Kinder sind möglich. Die Aufgaben der LehrerInnen sind es primär, Unterrichtsangebote zu machen. Außerdem haben sie die Funktion als mögliche Identifikationsobjekte für einzelne Kinder, als zeitweilige BeschützerInnen und als zeitweilige AdressatInnen für aggressive Ablösungsbemühungen der Kinder.

Angebote zu machen, heißt aktives Herstellen eines Zusammenhangs zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder, ihrem Erfahrungshintergrund und der Struktur der jeweiligen Angebotsinhalte. Das bedarf von Seiten der LehrerInnen gründlicher Beobachtung der Kinder, einer intensiven Vorbereitung und eines methodischen Vorgehens, das den Kindern immer so viele inhaltliche Vorgaben macht, daß sie zu eigenständigem Weiterlernen und Weiterfragen motiviert und befähigt werden. Das heißt, die LehrerInnen haben im Zusammenhang der Angebote eine Strukturierungsfunktion. Allerdings zielt ihre Strukturierung der Lernsituation und der Inhalte immer darauf hin, zu erreichen, daß die Kinder die Strukturierungskompetenz soweit als möglich selbst übernehmen können.

Die Angebote haben im Grundsatz den Charakter von Projekten. Dies ist folgendermaßen gekennzeichnet:

- Die Angebote setzen an den Bedürfnissen und Erfahrungen der Kinder an.
- Die Angebote können durch die Kinder mitgeplant und vorbereitet werden.
- Sie sind grundsätzlich problemorientiert, das heißt, die Inhalte fügen sich nicht der Arbeitsteilung herkömmlicher Schulfächer ein, sondern haben eine fächeraufhebende Wirkung.
- Das Spektrum der Arbeits- und Lernformen ist breit angelegt: Es umfaßt sowohl Gruppenarbeit, Einzelbetreuung, selbständige Weiterarbeit, als auch Phasen des Umgangs mit Materialien, des szenischen Spiels und motorischer Aktivität, schließlich auch Tätigkeiten, die eine Öffnung nach "außen" bedeuten (Straßeninterviews, Exkursionen u. ä.).
- Das Erlernen der Kulturtechniken ist weitgehend in den Projektzusammenhang eingebunden. Das heißt, Lesen, Schreiben und Rechnen werden nicht isoliert, ohne gegenständlichen Kontext eingeübt, sondern immer in einem sozialen und

inhaltlichen Lernzusammenhang, der den Kindern die Einsicht vermittelt, in der spezifischen Situation Lesen, Schreiben und Rechnen sinnvoll für sich gebrauchen zu können und damit im praktischen Vollzug lernen zu wollen.

Der Projektunterricht, dem die Realität zugrunde liegt, soll die Trennung von kognitiven, handwerklichen, sozialen und affektiven Lernprozessen vermeiden. Kognitive Lernprozesse und soziales Lernen dürfen kein rein additives Verhältnis haben, das den Schüler/die Schülerin einem Wechselbad von objektbezogenem "Denkensollen" und subjektbezogenem "Bedürfnis-haben" unterwirft. Denken muß bedürfnisbezogen bleiben und Bedürfnisse sind nicht vorzugsweise unreflektiert.

Didaktik wird nicht von den isolierten Lernobjekten und auch nicht vom isolierten Lernsubjekt her konzipiert. Vielmehr sollen beide Pole miteinander verschränkt bleiben, indem sich die didaktische Reflexion auf zwei Bedeutungsebenen gleichzeitig abspielt:

- der objektiven Bedeutung bestimmter Inhalte für die Kinder
- und der subjektiven Bedeutung bestimmter Inhalte für die Kinder.

Der Doppelsinn des Wortes "Bedeutung" ist beabsichtigt: Es geht sowohl darum, wie "bedeutsam" ein bestimmter Inhalt ist, als auch darum, was er "bedeutet", also sowohl um seine Wichtigkeit als auch um seinen Erfahrungswert. Beides, Wichtigkeit und Erfahrungswert, ist subjektorientiert, also Wichtigkeit für die Kinder, Erfahrungswert für die Kinder. Beides ist aber nicht begrenzt auf den Horizont des jeweils von den Kindern Geäußerten: Welche Wichtigkeit ein Inhalt für die Kinder hat, schätzen die Kinder nicht allein ein, und auch welchen Erfahrungswert ein Inhalt hat, wird nicht nur ihren Äußerungen entnommen. Vielmehr bedarf beides, soll es in ein didaktisches Konzept eingehen, der theoretischen Explikation, um nicht auf der Ebene der empirischen Äußerungsformen der Beteiligten stehenzubleiben. Es bedarf eines theoretischen Rasters, um über empirisch Geäußertes hinausgehen zu können. Nur so kann es verstehender Interpretation erschließbar gemacht werden.

Das Kriterium der objektiven Bedeutung für die Kinder

Wenn hier von objektiver und subjektiver Bedeutung die Rede ist, so sprechen wir nicht von zwei verschiedenen Dingen, sondern von zwei Aspekten ein und derselben Sache. Objektive Bedeutung meint den Stellenwert eines Lerngegenstandes vor dem Hintergrund der Situation des Kindes, also vor dem Hintergrund seiner sozialen Position und damit zusammenhängender Handlungsfelder. Hier wird also vom objektiven sozialen Bezugssystem der Kinder her reflektiert.

Die Auseinandersetzung der Kinder mit der umfassenden sozialen Realität kann im wesentlichen nach vier Aspekten unterschieden werden:

1. Als Auseinandersetzung mit den Eltern

(und anderen Erwachsenen), also als Umgehen mit eigenen Triebsetzungen und Identifikationen ihnen gegenüber, mit Geborgenheitsbedürfnissen und Vorbildansprüchen - als Erlebnis kindlicher Abhängigkeit und nachfolgender teilweiser Ablösung, die durch eine realistische Einschätzung der Elternrealität gefördert wird.

Objektiv bedeutend dürften in dieser Hinsicht Lernprozesse sein, die die Kinder dabei fördern, den Eltern gegenüber eine eigenständige Interessen- und Bedürfnisposition einzunehmen, ohne hierbei auf zwanghafte Abgrenzung von den Eltern angewiesen zu sein.

2. Als Auseinandersetzung mit anderen Kindern

also als Umgehen mit Freundschafts- und Konfliktbeziehungen, mit Wünschen nach Anerkennung und Ängsten vor Vereinzelung. Wesentlich sind hier die Medien körperlicher Stärke, verbaler Durchsetzungsfähigkeit und bestimmter "Leistungen", die in der Altersgruppe Anerkennung versprechen. Objektiv bedeutsam dürften hier Lernprozesse sein, die eine Fähigkeit zu verbaler und non-verbaler Selbstdarstellung und eine Fähigkeit zum Austragen von Beziehungskonflikten auszubilden helfen. Des weiteren ist hier der Grad der jeweiligen Bedürfniskonturierung und -differenzierung bedeutsam, der es erst erlaubt, über Spiel und Aktivitäten soziale Beziehungen auszuführen und weiterzuentwickeln.

3. Als Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Realität

also als Umgehen mit Spielmaterial, Gebrauchsgegenständen, Werkzeugen, technischen Apparaten usw. und auch Natur. Den Kindern geht es vor allem darum, Aufbau und Funktionieren der gegenständlichen Welt zu begreifen und sich selbst verfügbar zu machen, wo dies möglich scheint. Der Objektumgang ist hier Realitätsaneignung und Autonomisierung in einem.

Die Dimension von Leistung bzw. Versagen und von eigener Weiterentwicklung bzw. Stillstand hat hier eine grobe Wichtigkeit. Der Umgang mit der gegenständlichen Welt geschieht dabei fast immer in Auseinandersetzung mit anderen Kindern. Von daher dürften hier all die Lernprozesse bedeutsam sein, die solch eine instrumentelle Befähigung der Kinder erbringen, daß sie von ihnen eigenständig weiterentwickelt werden können, die die Vergegenständlichung ihrer Leistungen in sinnlich erfahrbaren Produkten ermöglichen und die schließlich eine solidarische Verarbeitung von auftretenden Rivalitäts- und Konkurrenzmechanismen zwischen den Kindern fördern.

4. Als Auseinandersetzung mit Welt

also als allmähliche Strukturierung der Totalität der Erlebnisse und Sinneseindrücke zu einem Weltbild. Die Kinder verarbeiten ihre Erfahrungen zu einem Sinnzusammenhang, der insbesondere ihrem Selbst eine lebensgeschichtlich und sozial orientierende Einordnung geben soll. Hier sind Lernprozesse wichtig, wie sie im soziologischen Paradigma der "Identitätsbalance" (Goffman) gekennzeichnet sind:

Der einzelne lernt, eine Balance aufzubauen zwischen dem Ausdruck seiner lebensgeschichtlichen Eigenart und der Erkenntnis seiner "Vergesellschaftung". Sich als einzigartig begreifen zu können, ohne auf eine "autistische" Position zurückgeworfen zu sein, und sich als vergesellschaftet zu erkennen, ohne seine Individualität aufgeben zu wollen, ist hier über den Umgang mit vor allem lebensgeschichtlich und kulturell bzw. subkulturell bedeutsamen Symbolbereichen entscheidend.

Das Kriterium der subjektiven Bedeutung für die Kinder

Die subjektive Bedeutung ist derjenige Aspekt der Lerngegenstände, der sich nicht vom sozialen Bezugssystem selbst her erschließt, sondern von den subjektiven Verarbeitungsformen dieser (gleichen) Realität, die die Kinder vornehmen. Die Medien, über die subjektive Bedeutung von Inhalten sich häufig vermittelt, sind Phantasie und soziale Topik: Phantasie als Vermittlung von Außenwelt und Triebbedürfnissen, soziale Topik als Vermittlung von kollektiven Vorerfahrungen und eigener sprachlicher Ausdrucksfähigkeit. Verbale Äußerungen hingegen haben sich häufig bereits von der Bedürfnis- und Phantasiestruktur abgehoben, sind also "vernünftig und aufgeklärt". Diese Äußerungen sind sozusagen für die offizielle Unterrichtskommunikation bestimmt, während das eigentliche subjektive Verhältnis von diesem offiziell geäußerten Standpunkt kaum tangiert wird.

Erst in einem schulischen Klima, in dem die Kinder nicht insgeheim positive Gratifikationen für ihre "offiziellen" Äußerungen erwarten, ist es überhaupt möglich, die subjektive Bedeutung kommunizierbar zu machen. In dem Maße, in dem die subjektive Bedeutung bearbeitet, reflektiert und weiterentwickelt wird, entfalten sich Lernprozesse, die sich auf der Ebene der objektiven Bedeutung auswirken können. Besonderes Augenmerk ist unter dem Gesichtspunkt der subjektiven Bedeutung den Problemen, die die Bedeutung von Unterdrückungs-Benachteiligungserfahrungen haben, zuzuwenden. Dies betrifft alle Kinder als Kinder, soweit es sich um Auswirkungen der durchgängigen Kinderfeindlichkeit der Gesellschaft handelt. Dies betrifft darüber hinaus die Unterschichtkinder, soweit es sich um die Erkenntnis gravierender sozialer Unterschiede handelt. In beiden Fällen bedarf diese leidvolle subjektive Bedeutung entsprechender Themen der Reflexion. Die Einbeziehung der subjektiven Bedeutung in die didaktische Reflexion erfordert, daß die Lehrer-Innen die zur Verarbeitung notwendigen Bedingungen mitschaffen. Andererseits darf nicht vergessen werden, daß die Bearbeitung der subjektiven Bedeutung ein Lernprozeß der Kinder für sich selbst ist. Die ganzheitliche Art und Weise, wie Kinder an die Probleme herangehen, und ihre mehr assoziative Denkweise müssen als positives Potential begriffen werden.

Lehrplan

Die vier Fächerbereiche

Den vier Fächerbereichen, wie sie nachfolgend beschrieben werden, liegt eine Realität zugrunde. Die Fächerbereiche sind als differente Realitätsdimensionen zu betrachten, denen unterschiedliche Erkenntnisinteressen und Zugangsmethoden zukommen. Von daher hat auch die didaktische Reflexion jeder dieser Dimensionen ihre eigene Logik.

Die vorgeschlagenen Themenkataloge, die den Ausführungen zu den Fächerbereichen beigeordnet sind, zeigen mögliche Inhalte, die unter der spezifischen Dimension des betreffenden Fächerbereichs sinnvoll untersucht werden können (und möglicherweise ebenso unter einer anderen Dimension untersucht werden können), auf. Im so zu verstehenden Rahmen dieser Fächerbereiche werden Angebotsthemen von LehrerInnen der jeweiligen Lerngruppe inhaltlich erarbeitet und didaktisch geplant.

- Die hieraus resultierenden Angebotsentwürfe entwickeln keine Verhaltensziele für die Schüler/innen, sondern Verfahrensvorschläge für die LehrerInnen.
- Didaktischer Ausgangspunkt sind nicht die Lernergebnisse, die die Schüler/innen haben sollen, sondern ist die Antizipation ihrer möglichen Interessen, Bedürfnisse, Phantasien und Fragestellungen, die die Schüler/-innen bezüglich der Lerninhalte haben könnten.
- Der Angebotsverlauf ist nicht linear gedacht, sondern eher als ein Zusammenhang von inhaltlichen "Baukastenelementen", die in anderer Reihenfolge und anderen Gewichtungen genutzt werden können.
- Der Angebotsentwurf schließt das eigentliche Angebot nicht gegen Veränderungen ab, sondern ist prinzipiell offen - offen nicht im Sinne einer Beliebigkeit, sondern im Sinne einer Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Lernsituationen bzw. an Entwicklungen der SchülerInnen- oder LehrerInnenbedürfnisse.

Fächerbereich Gesellschaft

Die Lernprozesse im Zusammenhang dieses Bereiches haben eine doppelte Dimension:

Zuerst einmal geht es um die Erkenntnis "über Welt" (analytische Dimension) und gleichzeitig um die Reflexion einer "guten Welt" (kritisch-normative Dimension). Die Lernprozesse zielen also gleichermaßen auf ein Erkenntnisobjekt und auf das Verhältnis zu diesem Objekt selbst. Die Behandlung der Inhalte bezieht das Verhältnis zu diesem immer schon mit ein: Als Vorerfahrung der Schüler/innen, als durchgängiges Element der Lernprozesse und als Zielvorstellung gesellschaftlich-politischer Bildung.

Bedürfnisse und Interessen der Schüler/innen, die an Inhalte gekoppelt sind, die Form der Lernprozesse und die Zielvorstellungen für diesen Fächerbereich dürfen nicht auseinandergerissen werden. Die Entfaltung dieser Bedürfnisse und Interessen stellt

selbst das Resultat der Lernprozesse dar, so wie dieses Resultat wieder die Bedürfnisse und Interessen mitverändert.

Unsere allgemeine Zielsetzung für diesen Fächerbereich ist die Entwicklung soziologischer Phantasie:

- Soziologische Phantasie meint die Fähigkeit, eigene Erfahrungen in das Lernen an gesellschaftlichen Problemen miteinzubeziehen und hier fruchtbar zu machen.
- Soziologische Phantasie meint die Fähigkeit, scheinbar isolierte Phänomene in ihrem sozialen Entstehungs- und Bedingungszusammenhang zu erfassen.
- Soziologische Phantasie meint eine Form des Begreifens von gesellschaftlichen Sachverhalten, die dabei immer deren Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten mitreflektiert.

Soziologische Phantasie fungiert aber nicht nur als Zielvorstellung, sondern ist ebenso Bestandteil der Form der Lernprozesse wie der Auswahl und Strukturierung der Inhalte. In dem Maße, wie die Lernprozesse durch soziologische Phantasie weitergetrieben werden, verwirklicht sich auch die Zielvorstellung.

Das Lernpotential der Kinder

Die Entwicklung soziologischer Phantasie ist ein Prozeß, der an die Verarbeitungsformen der Realität durch die Kinder anknüpft.

- Dem Einbeziehen eigener Erfahrungen kommt der Egozentrismus kindlicher Wahrnehmung entgegen.
- Die Fähigkeit, Phänomene in ihrem Zusammenhang zu sehen, ist noch nicht durch schulische Sozialisationseffekte starrer wissenschaftsorientierter Fächertrennung verbildet worden.
- In gesellschaftlichen Phänomenen ihre Entwicklungspotentiale zu suchen wird gestützt durch eine Assoziationsfähigkeit, die bei Kindern noch unbefangener existiert als bei Erwachsenen. Das heißt, der Mangel an "analytischen" Fähigkeiten wird hier zunächst einmal als positives Potential begriffen. Egozentrismus der Wahrnehmung, ganzheitliche Herangehensweise an Realität und Assoziationsfähigkeit müssen zwar ihrer naiven Form entkleidet werden, bilden aber eine strukturelle Grundlage für die Entwicklung soziologischer Phantasie, die bewahrt werden sollte.

Unmittelbarer Erfahrungsbezug

Ein Großteil der Inhalte dieses Fächerbereichs soll dem Erfahrungshorizont der Kinder entnommen sein (Fragen der Familie, des Wohnens, der Freizeit, der Schule, usw.).

Selbstverständlich kann es nicht ausreichen, wenn die Inhalte dieser Themen als abgrenzbare untere gesellschaftliche Bereiche betrachtet werden. Vielmehr ist darauf

zu achten, daß Einzelphänomene erst dann verständlich werden können, wenn sie in ihrem gesamtgesellschaftlichen und historischen Zusammenhang betrachtet werden.

Mittelbarer Erfahrungsbezug

Darüber hinaus geht es in diesem Fächerbereich aber auch um Inhalte, die einen anderen, indirekten Erfahrungsbezug aufweisen. Hier sind die Inhalte den Kindern zunächst einmal fremd, es lassen sich jedoch Strukturen herausarbeiten, die für die Kinder in ihren Erfahrungshorizont übersetzbar sind. Die Arbeit an Inhalten, die zwar fremd sind, in denen sich die Kinder gleichzeitig mit ihren Problemen wiedererkennen und die als Folie dienen können, über sich selbst zu reflektieren, ist häufig sogar motivierender als ein direkter Erfahrungsbezug. Die Abweichung vom Bekannten, die dennoch Elemente des Bekannten mittransportiert, kann Staunen, Phantasie und Motivation zum Nachdenken über das eigene Selbstverständliche aktualisieren. Es gilt, in den Angeboten dieses Fächerbereiches Überraschungen, Zweifel, Ungewißheiten und Widersprüche zu ermöglichen.

Zum Gesellschaftsbild der Kinder

Inhalte in einen unmittelbaren oder mittelbaren Erfahrungsbezug zu stellen, bedeutet für die Kinder, sie auf der Folie des eigenen Gesellschaftsbildes zu verarbeiten. Was ist in diesem Kontext "Gesellschaft" für die Kinder?

"Gesellschaft" ist zunächst ein Abstraktum, das durch die Erklärung "Gesellschaft: Das sind wir alle", keineswegs plausibel und faßbarer wird. Es ist etwas, was nur als entfernt, als "über mir" aufgefaßt werden kann, nicht aber als "in mir".

Gesellschaft ist nicht das, was die Kinder kennen, sondern etwas, dem von seiten der Erwachsenen ein Erklärungswert zugesprochen wird, der erst einmal als von "außen" kommend aufgenommen wird: lebenszeitlich ("Gesellschaft" sind die Erwachsenen) und räumlich ("Gesellschaft" ist das Überregionale). Um dieses "Außen", das Gesellschaft zum Abstraktum macht, eher begreifbar zu machen, greifen die Kinder zu Erklärungsstrukturen, die sie sich über eigene Erfahrungen, vor allem aber auch über Medien angeeignet haben. Trivialserien im Fernsehen, die Nachrichten, Werbung, Comics, Kinderbücher, Zeitungsüberschriften, aufgenommene Fetzen aus Erwachsenengesprächen u.a.m. bilden hier ein diffuses und gleichwohl gewisse Regelmäßigkeiten aufweisendes Reservoir für das entstehende Gesellschaftsbild. Einige dieser Regelmäßigkeiten seien hier genannt:

- "Gesellschaft" hat, in paradoxem Widerspruch zu ihrer hochindustriellen Struktur, ihren produzierenden Charakter weitgehend verloren. Die Dinge des alltäglichen Lebens sind einfach vorhanden. Sie zeigen nicht mehr ihren Entstehungsprozeß und damit die Arbeit ihrer Produzenten.
- Gesellschaft wird als Ausdruck von Einzelpersonlichkeiten verstanden. Nach dem Muster historisierender TV-Filme sind persönliche Motive wie Ehrgeiz, Neid usw. das treibende Moment des gesellschaftlichen Prozesses.

- "Gesellschaft" wird, in paradoxem Widerspruch zu ihrer zunehmenden Unüberschaubarkeit, als Auseinandersetzung zwischen Trägern eindeutiger moralischer Positionen verstanden. In Analogie zu den Handlungsmustern der Comics kämpfen Gute und Böse gegeneinander.
- "Gesellschaft" hat, in paradoxem Widerspruch zur sozioökonomischen Begrenzung ihrer Produktivität, grenzenlose technologische Entwicklungsmöglichkeiten. Alles ist machbar - aber nicht als Arbeitsprodukt, sondern als "Erfindung", als technisches Wunder. Die Menschen bekommen diesen technologischen Fortschritt fertig vorgelesen.

Die soziologische Phantasie weiterzuentwickeln, heißt, an den eben skizzierten Bewußtseinsformen anzusetzen. Diese Bewußtseinsformen der Kinder, wenn sie sich äußern, zurückzuweisen, hieße, ihre psychodynamische und kognitive Stabilisierungsfunktion zu verkennen:

- Psychodynamisch: Sie geben eine affektive Stabilität, weil sie als eine Kontinuität des eigenen Selbstverständnisses eine Angstverarbeitung ermöglichen.
- Kognitiv: Sie geben eine Stabilität der Weltorientierung, weil sie einer unüberblickbaren Vielfalt der Realität Sinn und Zusammenhang unterlegen.

Die Negation und Zurückweisung dieser Bewußtseinsformen bewirkt keine Lernprozesse, sondern verstellt sie geradezu: Der Einzelne hält an seinen Bewußtseinsformen fest, spaltet sie allerdings von der offiziellen Kommunikation der schulischen Lernprozesse ab, sodaß sie nicht länger verarbeitbar sind. Das psychodynamisch und kognitiv verankerte Lerninteresse, das immer hinter diesen Bewußtseinsformen als Potential besteht, kann nun nicht mehr für weitertreibende Lernprozesse genutzt werden. Es wird privatisiert und damit nur noch als Blockierung der Lernfähigkeit wirken.

Die soeben aufgezeichneten Elemente eines Gesellschaftsbildes der Kinder äußern sich vor allem in sozialen Verhaltensformen: also in typisiert verfestigten Sprachformeln, in denen sich eine spezifische Auseinandersetzung mit Realität niederschlägt. Die Reflexion der sozialen Bedeutung von Lerninhalten bekommt hier ihren ganz besonderen Stellenwert. Subjektive Bedeutung ist nämlich nicht nur erschließbar über das, was positiv ausgedrückt wird (wofür sich die Kinder interessieren, welche Einstellungen sie äußern), sondern auch über das, was von ihnen negiert, weggelassen oder verzerrt wird (wofür die Kinder ein Interesse abstreiten, welche Fragen sie nicht stellen, usw...)

Beides muß berücksichtigt werden: Die Stellungnahme zur Realität wie auch die Abwehr ihrer bedrohlichen Aspekte ist Aneignung von erfahrener Realität und gleichzeitig partielle Verleugnung.

Fächerbereich Sprache

Gegenstand dieses Fächerbereiches ist Sprache und Sprachliches im weitesten Sinne.

Kind und Sprache

Die Bindung an Sprache gehört zu den Grundvoraussetzungen menschlichen Daseins. Beim Sprachunterricht kann es daher nur darum gehen, einen in frühester Kindheit eingesetzten Prozeß fortzusetzen und systematisch zu fördern. Wir können davon ausgehen, daß das Interesse am "Gegenstand" Sprache bereits entwickelt ist und daher nur in entsprechender Weise weiterentwickelt werden muß.

Sprache ist für die Kinder in doppelter Weise bedeutend:

- Als Medium, mit dessen Hilfe die Erfahrungen bestimmt werden können.
- Als Medium zur zwischenmenschlichen Kommunikation (als Grundlage menschlicher Gesellschaft).

Ausgangsbedingungen eines Sprachunterrichts

Sprache ist ein Zusammenhang von Produktion und Organisation von Erfahrung, der zugleich Ergebnis und Bedingung gesellschaftlichen Verkehrs ist. Das allgemeine Sprachvermögen ist für Kinder subjektive Bedingung der Möglichkeit, Erfahrungen bestimmen zu können. Die während des gesamten Sozialisationsprozesses stattfindende sprachliche Kommunikation der Kinder mit Erwachsenen bestimmt sowohl Form als auch Inhalt kindlicher Bewußtseinstätigkeit. Indem Erwachsene Dinge und Erscheinungen benennen und somit deren Bedingungen und Verknüpfungen definieren, schaffen sie in Kindern Formen der Wahrnehmung, in denen sich kollektive Erfahrungen niederschlagen und die individuelle Bewußtseinstätigkeit überlagern. Erfahrungen des Kindes sind also in dem Maß nicht autonom produzierte, wie sein Bewußtsein als Moment der praktischen Bewältigung der Umwelt - Produkt des gesellschaftlichen Verkehrs ist.

Bedürfnis- und interessenzentrierter Sprachunterricht muß die spezifischen Interessen der Kinder an sprachlichen und kommunikativen Gegenständen der Kulturindustrie (Comics, Werbeanzeigen, Fernsehsendungen, Filme, usw.) in seine didaktischen Überlegungen miteinbeziehen. Diese Gegenstände sind Bestandteil der Erfahrungen der Kinder und bestimmen wesentlich ihre Verarbeitungsformen. An diesen typisierbaren Interessen muß der Sprachunterricht anknüpfen. Nur wenn er die zu Stereotypen geronnenen Verarbeitungsformen von Erfahrung aufnimmt, ist ein Zugang zu den der Verdrängung anheimgefallenen Affekten möglich.

Unser Modell des Sprachunterrichts, das sich als Element eines politischen Bildungsprozesses versteht, ist nicht vereinbar mit den Forderungen eines rein fachbezogenen Unterrichts. Nur aus analytischen Gründen lassen sich die spezifischen Aufgabenstellungen des Fächerbereichs Sprache bestimmen.

Verfügen über Sprache

Die Vermittlung von Sprache an das Kind ist der grundlegende Prozeß für jede Sprachbildung. Indem das Kind über Sprache zu verfügen lernt, gewinnt es Zugänge zur Wirklichkeit, die die Sprache ihm eröffnet und bestimmt. Die Scheidung von Selbst und Welt, die sich in der Sprache vollzieht, ist die Bedingung der Möglichkeit von Distanz und Vermittlung zwischen beiden. Sie ist damit zugleich Grundlage für jede mögliche Form des Selbstverständnisses zur Welt, das individuelle wie soziale Eigenständigkeit und Selbstverantwortung hervorbringt.

Durchschauen sprachlicher Manipulation

Die ständig steigenden sprachlichen Einflußmöglichkeiten über die verschiedenen Medien (Funk, Fernsehen, Presse) bedeuten eine ständige Gefahr, die Kinder mit Hilfe von sprachlichen Manipulationen von außen her zu steuern und auf Verhaltensweisen (Konsumverhalten, Vorurteilsbildung, politische Entscheidungen...) festzulegen, die nicht den eigenen Bedürfnissen entstammen. Um sich den sprachlichen Manipulationen zumindest teilweise entziehen zu können, ist es notwendig, deren Ursache, Motive, Verfahren und Wirkungen gemeinsam mit den Kindern aufzudecken.

Reflexion

Die Praxis der Kinder und die in ihr enthaltenen sprachlichen Voraussetzungen sind geprägt durch die Übermacht des objektiven Lebenszusammenhanges, in dem sie sich befinden und der ihre Erfahrungen bestimmt. Daraus ergibt sich für uns die Forderung, das für Sprache konstitutive Moment möglicher Emanzipation - das der Reflexion - verfügbar zu machen. Zu diesem Zweck muß die Sprache als Medium der Selbstaufklärung der Kinder über ihre Praxis verfügbar gemacht werden. Dazu müssen Lernsituationen geschaffen werden, die eine symbolische Repräsentanz des sozialen Kontextes der Kinder, unter Anknüpfung an ihre empirischen Bedürfnisse herzustellen erlauben. Durch die Gegenüberstellung von Wort und Ding sollen bisher unbewußte Abhängigkeiten aufgezeigt werden.

Bewältigung und Veränderung der Lebenswirklichkeit

Eine weitere grundlegende Forderung dieses Fächerbereiches ist die Einführung der Sprache als Medium, in dem die auf Veränderung gerichteten Phantasien artikulierbar werden können, mit dem Ziel, die Praxis selbst zu verändern.

Förderung sprachlicher Kreativität

Kreativer Sprachgebrauch ist auf allen Ebenen der Sprache möglich: Von der Formulierung bisher nicht ausgesprochener oder geschriebener Sätze, Texte, über neue Metaphern und Wortkombinationen, bis zu eigenständigen Wortbildungen.

Fächerbereich “Ästhetik”

Zur subjektiven Bedeutung dieses Fächerbereiches für die Kinder:

Aufgrund der gesellschaftlichen Erfahrungen (z.B. über Kunst), der eigenen Vorstellungen und Bedürfnisse der Kinder läßt sich hierzu einiges vermuten, was aber durch genauere Untersuchungen zu überprüfen wäre:

- Welche Phantasien, Stereotype, Klischees usw. zeigen die Kinder im Bereich ästhetischer Produktion und Rezeption?
- Welche Bedürfnisse und Einstellungen drücken sich darin aus?
- Welche Erfahrungen liegen zugrunde?

Die subjektive Erfahrung dieses Bereiches ist komplex und widersprüchlich. Allgemein läßt sich sagen:

- Die Kinder wollen sich künstlerisch (produktiv und rezeptiv) mit der Realität auseinandersetzen, sich diese Realität aneignen, indem sie sie gestalten, sich komplex und unter Beteiligung aller Sinne mit ihr auseinandersetzen, sie anschaulich darstellen, “richtig” abbilden, d.h. so, wie sie ihrer Meinung und Erfahrung nach ist. Sie haben aber oft eine Tendenz, Realität so zu veranschaulichen, wie sie nach bestimmten Erwachsenennormen dargestellt werden muß (z. B. beim Malen und Zeichnen). Sie suchen andererseits in der Kunst auch das Künstliche, das vom Alltag Abgesonderte: eine heile Welt aus Illusionen. Sie suchen Ablenkung, Entspannung, Unterhaltung. D.h. die Kinder reproduzieren in ihren Bedürfnissen die gesellschaftliche Trennung Arbeit-Freizeit; Denken-Handeln-Sinnlichkeit-Emotionalität (z.B. passiver Konsum von Musik und Fernsehen),
- Die Kinder wollen selbst etwas Sinntragendes herstellen, produzieren, gestalten. Oft ist es nur ein inhaltsleeres Interesse an technisch-handwerklicher Betätigung oder es äußert sich inhaltlich in dem Wunsch, bestimmte Konsumartikel herzustellen. Sie wollen aber auch Affekte und Spannungen im Umgang mit dem Material abarbeiten.
- Sie wollen sich ausdrücken, (Bewunderung, Freude, Mitleid), sich mit anderen identifizieren, sich mitteilen, kommunizieren in einer die diskursive Sprache überschreitenden Form. Sie wollen aber auch narzißtische Bedürfnisse befriedigen, sich selbst zurückziehen, sich mit einem individuellen Produkt identifizieren können. Sie wollen in phantasievолlem, spielerisch-experimentellem Umgang mit Material/Gegenständen/Menschen neue Erfahrungen machen, die bestehende,

einschränkende Alltagsrealität überschreiten, bestimmte Momente idealisieren. Sie suchen Schönheit, Harmonie, Ausgeglichenheit und Ordnung in den künstlerischen Produktionen. Und doch sind diese für die Kinder auch verbunden mit "nichts tun", Konsum, zielloser Phantasie und Spinnerei, deutlicher Abkehr vom eigenen Lebenszusammenhang.

Objektive Realitätsbereiche einer ästhetischen Erziehung

"Progressiver" Kunstunterricht bezieht sich heute nicht mehr nur auf bestimmte Bereiche gesellschaftlicher Kultur, die sich historisch "arbeitsteilig" entwickelt haben, wie bildende Kunst, Musik, Theater. "Ästhetische Erziehung wird hier ausgeweitet auf die gesamte visuell vermittelte Kultur der Gesellschaft" (H. Schilinzky) und weiter auf alle sinnlich erfahrbaren und verarbeitbaren Prozesse des Alltagslebens. Bei der Auswahl von Themen und Inhalten für ästhetische Erziehung wird auf die Realitätsbereiche oder Bezugsfelder Bedacht genommen, die historisch-arbeitsteilig als mehr oder weniger organisierte Formen ästhetischer Wahrnehmung und Verarbeitung von Realität (unter unterschiedlicher Beteiligung und Einbeziehung einzelner Sinne und Aktivitätsformen) entstanden sind. Sie haben subjektiv für die Kinder auch eine unterschiedliche Bedeutung und enthalten verschiedene objektive Probleme.

Ästhetische Erziehung als Emanzipation der Sinne

Ästhetische Produktion und Rezeption im Rahmen einer ästhetischen Erziehung ist eine spezifische Aneignungsform der Realität (Verarbeitung, Umarbeitung) und zugleich eine spezifische Form der Vergegenständlichung des Menschen.

"Ästhetik" meint ursprünglich. "sinnliche Wahrnehmung", "Empfindung". Die sinnliche Wahrnehmung der Kinder ist bestimmt durch die Produkte der Kulturindustrie, der Massenmedien und Warenästhetik. Sie sprechen massiv vorrangig Gesichts- und Gehörsinn an und entwickeln so deren Dominanz gegenüber Geruchs-, Geschmacks- und haptischen Sinn. Die letzteren bleiben weitgehend isoliert und unterentwickelt und können so ihre Kontrollfunktion kaum erfüllen. Über Gesichts- und Gehörsinn schaffen die Massenmedien eine Scheinwelt, eine Fiktion, die als Wirklichkeit verkauft wird und präformieren so die Wahrnehmung der Wirklichkeit.

Ästhetische Erziehung hat die Aufgabe, die Ausbildung aller Sinne voranzutreiben. Erst im Zusammenwirken aller Sinne kann die sinnlich-konkrete Ganzheit der Realität erfaßt werden und so eine wechselseitige Kontrolle der Sinne erfolgen. Ästhetische Produktion und Rezeption bedeutet hier veränderndes Eingreifen in den Alltag, praktisch-kritische, spielerisch-experimentierende Tätigkeit (ist also nicht nur Erkenntnis sondern auch Handeln). Indem die Kinder die Umstände verändern, verändern sie sich auch selbst, ihre zwischenmenschlichen Beziehungen, ihre Gefühle, ihre Seh-, Denk- und Auffassungsweisen unserer Alltäglichkeit.

Zielbestimmungen

- Erfahrung der Materialität bzw. Körperlichkeit und Erfahrung der Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit der Realität.
- Erkennen und Erfassen des Typischen und Individuellen, des Allgemeinen im Einzelnen, des Gesetzmäßigen im Zufälligen.
- Erkennen und Erfassen des, in der Realität angelegten, Möglichen.

Objektive Bedeutung einer ästhetischen Erziehung

Vor dem Hintergrund objektiver Erziehungs- und Lernziele unserer Schule lassen sich aus den hier in allgemeiner Form wiedergegebenen subjektiven Bedürfnissen der Kinder die darin enthaltenen objektiven Interessen entwickeln, die zu folgenden Lehrzielen der ästhetischen Erziehung weiter differenziert werden können.

- Selbstwahrnehmung, -darstellung, -analyse. D.h. Wahrnehmung und Darstellung eigener Ergebnisse, Erfahrungen, Konflikte und Wünsche durch und mit ästhetischen Mitteln.
- Wirklichkeitsdarstellung, -wahrnehmung und -analyse (Wirklichkeitsaneignung). D.h. Verarbeitung des eigenen Lebenszusammenhangs mit ästhetischen Mitteln.
- Aktive Gestaltung und Veränderung der Umwelt des Alltags mit ästhetischen Mitteln. D.h. Produktion bzw. Gestaltung von Gebrauchsgegenständen, Räumen usw., Veränderung von Verhalten, Beziehung.

Die weiteren Funktionen sind im Grunde in diesen ersten drei Punkten enthalten:

- Kreative ästhetische Darstellung und Erfahrung von Veränderungsmöglichkeiten. Z.B. im ästhetischen Produkt oder Produzieren die bestehende Realität überschreiten, konkrete Utopien erfahrbar machen, alternative Lebenszusammenhänge, Ideale und Ziele.
- Herstellen eines Kommunikationszusammenhangs mit ästhetischen Mitteln (pragmatische Funktion). Sachverhalte für andere wahrnehmbar machen, "Kunst" als Medium der Kommunikation und Beeinflussung einsetzen; ästhetischen Darstellungen Informationen entnehmen.
- Ausbildung von Wahrnehmungskritik (kritische Funktion), d.h. Analyse und Interpretation ästhetischer Objekte und Prozesse (Hinterfragen der Absicht, Durchschauen der Struktur, ästhetische Ideologiekritik).
- Ausbildung des Wahrnehmungsgenusses (hedonistische Funktion), d.h. sinnlich-ästhetische Freude empfinden.
- Ausbildung motorisch-affektiver Ausdrucksmöglichkeiten.

Fächerbereich Natur

In diesem Fächerbereich wird der materielle Aspekt der Realität erfahren (empirische Dimension), untersucht (analytische Dimension) und bearbeitet (praktische Dimension). Es geht hier primär um Instrumentalisierung der materiellen Realität. Unter materieller Realität ist hier das Ensemble der lebendigen und toten Natur, sowie deren vielfältigen Beziehungen untereinander gemeint.

Die grundlegende Beziehung des materiellen Wesens Mensch zum materiellen Komplex, von dem er ein Teil ist, muß als "Bedürfnis" gesehen werden. Es ist als eine einseitig immanente Verbindung mit der umgebenden Materialität zu begreifen. Im Rahmen eines bedürfnisbezogenen Unterrichts müssen die Kinder zu Subjekten ihrer Lernprozesse werden bzw. bleiben. Von daher ist verständlich, daß sich das Lernen nicht an isolierten, fachspezifischen Bereichen orientieren kann, sondern von der Art und Weise, wie sich die Kinder die Realität aneignen, bestimmt wird.

Die Beziehung von Materie und Mensch (Kind) ist eine dialektische. Indem der Mensch auf unsere Materie einwirkt, damit sie für ihn verfügbar wird, verändert er sie so, daß die (bearbeitete) Materie bei ihm veränderte Erfordernisse bewirkt. Lernen in diesem Fächerbereich ist daher zunächst Instrumentalisierung der materiellen Realität. Die Materie ist nicht bloß tote Materie. Der Gegenstand stellt sich dem Menschen gegenüber und zwingt sich ihm auf: Die Art der bereits erfolgten Organisation des Gegenstandes bestimmt, inwieweit und wodurch der Mensch ihn instrumentalisieren kann.

Aus dieser dialektischen Beziehung Materie - Mensch lassen sich zwei Arbeitsweisen ableiten.

Das Bastlertum

Die Kinder versuchen, die in den (zufällig vorhandenen) Gegenständen liegenden Möglichkeiten zu entdecken und anzuwenden. Das Ergebnis ist weitgehend zufällig. Es spiegelt die Verbindung der Möglichkeiten des Kindes mit den in den jeweiligen Gegenständen liegenden Möglichkeiten wieder. Das Material lehrt die Kinder in dem Maße, in dem sich den Kindern durch die Bearbeitung des Materials zusätzliche Möglichkeiten erschließen.

Die Materie ist durchtränkt von inerter Praxis, d.h. in ihr sind unterschiedlichste Möglichkeiten der Handhabung und Veränderbarkeit angelegt, die erst durch die Praxis aktualisiert werden.

Die Zwecke erschließen sich den Kindern spontan als Ziele, die erreicht oder erfüllt werden müssen, ohne daß irgendeine Rückwendung zu sich selbst diese Ziele auf subjektive Art bezieht. Die Bedürfnisse der Kinder werden aber nicht nur auf der Ebene praktischer Erfahrungen und Auseinandersetzungen sichtbar. Es schließen sich daran vielfältige weiterführende Interessen auf anderen (theoretischen) Ebenen an. Es geht darum, die konkreten Erfahrungen zu bestimmen und mittelbar zu machen. Von da her

kann man die zweite Arbeitsweise, die sich aus der dialektischen Beziehung Mensch - Materie ergibt, ableiten:

Das Technikertum

Hier geht es darum, ausgehend vom Interesse des Kindes, ein in der Vorstellung vorweggenommenes Ergebnis zu erzielen. Das Kind ist sich der Möglichkeiten, die in ihm und in der materiellen Umwelt liegen, bewußt (zumindest nimmt es das an). Mit Hilfe eines Planes, in dem sich das Kind als Objekt setzt, versucht es, sein Ziel durch Neuorganisation des materiellen Ensembles zu erreichen. Der eigenen Beurteilung des daraus entstehenden Resultats kommt doppelte Bedeutung zu:

Sowohl das Arbeitsergebnis als auch das Kind, insofern es sich in seiner Praxis objektiviert hat, wirken auf das Kind zurück. Von daher kann es Selbstbewußtsein entwickeln, das von eigenen gelungenen Aktionen getragen ist. Daß dies dazu ermutigt weiterhin kreativ und erfinderisch auf die Materie einzuwirken, und konstruktives Arbeiten zum Zweck eigenständiger Problemlösungen anzustreben, liegt auf der Hand. Mit fortschreitender Erfahrung werden immer komplexere Projekte möglich. Aufbauend auf derartige Erfolgserlebnisse werden die Kinder bereit, die Verantwortung für ihr Handeln zu tragen.

Sonderbereich Mathematik

Unter diesen Voraussetzungen wird Mathematik als Sonderthema zu behandeln sein. Ausgeprägte Erfahrungen im Umgang mit Größen, in der Zuordnung zwischen Größenbereichen und mit Formen und Flächen stellen die Grundlage der Arbeit dar. Ein möglichst großer Teil des mathematischen Lernzielkomplexes soll durch Angebote abgedeckt werden. Darüber hinaus gibt es Begleilkurse mit Anleitungen, Aufgaben und Übungen.

Forderungen in der schulpraktischen Arbeit

Die Trennung von in der Praxis miteinander verschränkten Momenten kann nur aus analytischen Gründen erfolgen.

Sammeln von Elementarerfahrungen

Vorerst geht es darum, Situationen zuzulassen, die den Kindern, ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechend, grundlegende Auseinandersetzungen mit der gegenständlichen Realität ermöglichen. Das kann in der freien Natur, in Räumen, in der Stadt, am Land, auf Spielplätzen, usw. geschehen. Für die Schulräumlichkeiten gilt, daß sie entsprechend dem Entwicklungsstand der Kinder möglichst viele Materialien, Gebrauchsgegenstände, Spielsachen, Werkzeuge usw. enthalten, die für die Kinder nach Möglichkeit frei zugänglich sind. Unter diesen Voraussetzungen können wesentliche Eigenschaften und Fähigkeiten der Kinder für die Lernprozesse entwickelt

und verfügbar gemacht werden: Sie zeigen Neugierdeverhalten, untersuchen die Gegenstände im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit; sie erforschen, entdecken, zerlegen, experimentieren und stellen so, in weitgehend spielerischer Art und Weise, Beziehungen zu ihrer gegenständlichen Umwelt her.

Von entscheidender Bedeutung ist es, daß diese Elementarerfahrungen im sozialen Kontext mit anderen Kindern gemacht werden. Die Aufgabe des Lehrers ist es, die Lerninteressen, die sich in solchen Situationen etwa durch Fragen äußern, aufzunehmen und ohne Reduktion dieser Interessen Lernangebote zu organisieren.

Aufbau und Funktionieren der gegenständlichen Welt begreifen

Wenn man von Lernangeboten im Rahmen von Projekten ausgeht, bedeutet das, daß von "Problemen" ausgegangen wird. D.h., daß es darum geht, eine Mangel-Bedürfnis Beziehung zu überwinden. In Bezug auf Natur bedeutet das, daß sie sowohl Gegenstand des Problems sein kann als auch ein Mittel ist, mit dessen Hilfe Probleme überwunden werden können. Von daher ist es notwendig, Aufbau und Funktionieren der gegenständlichen Welt zu begreifen. In diesem Zusammenhang ist die Mathematik als Methode ein Hilfsmittel, das die objektiven Gegenstände und Beziehungen untereinander teilweise erklärt, anzusehen. Sie hilft den Kindern aufgrund ihres spezifischen Erkenntnisinteresses, Strukturen und Prozesse zu beschreiben und zu abstrahieren. Durch die mathematische Beschreibung und Abstraktion ist es den Kindern möglich, allgemeinere Zusammenhänge zu durchschauen, sie zu begreifen und das Wissen darüber gezielt anzuwenden. Es geht also vorrangig nicht darum, die Strukturen der naturwissenschaftlichen Systeme, inklusive des mathematischen, mit Hilfe konkreter Beispiele zu erklären, sondern umgekehrt, die konkreten Probleme des jeweiligen Projekts und somit der Kinder mit Hilfe der Mathematik und den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen.

Verwendung und Bearbeitung der gegenständlichen Welt

Hier geht es einmal darum, sinnlich erfahrbare Produkte herzustellen. Zum anderen ist hier die sinnvolle Anwendung von Produktionsmitteln wie Werkzeug, technischen Apparaten usw. wichtig. Wie schon an anderer Stelle erwähnt wurde, kann der Herstellungsprozeß eines Produkts sowohl von den bereits vorhandenen Materialien ausgehen als auch von einem in der Vorstellung vorweggenommenen Ergebnis. Während im ersten Fall Phantasie, Spiel, experimentelles Hantieren usw. im Vordergrund stehen, spielen im zweiten Fall eher konstruktive Momente eine wesentliche Rolle. In der Praxis freilich wird es zumeist zu einer Vermischung der beiden Vorgehensweisen kommen. Auch schulisches Lernen muß mehr als Nachmachen oder Einüben sein. Es geht darum, Produkte herzustellen, die die Kinder oder andere Menschen tatsächlich (ge)brauchen.

Bei der Herstellung dieser Produkte ist es von besonderer Wichtigkeit, die Kinder auf die Bedeutung der Naturkreisläufe aufmerksam zu machen. Die Natur kann nicht als eine unendliche "Vorratskammer" gesehen werden. Sie ist vielmehr durch die in ihr liegenden Gesetzmäßigkeiten in ihren Abläufen und Funktionen geregelt. Eine Störung

dieser Kreisläufe stellt eine Gefährdung der Natur und somit auch der menschlichen Existenz dar. Dadurch, daß gerade das Stadtkind von seinen natürlichen Grundlagen entfremdet lebt, ist es notwendig, im Unterricht Angebote zu erstellen, die geeignet sind, Problembewußtsein in Bezug auf die Gefährdung der Natur zu schaffen.