

Vorläufiger Entwurf eines curricularen Zusammenhangs für das erste Schuljahr*

Allgemeine Vorbemerkung 1

I. Das Problem einer kompensatorischen Erziehung 2

II. Einige soziokulturelle Voraussetzungen der Konzeption eines elementaren Curriculum 3

III. Vorläufiges Konzept eines elementaren Curriculum 6

IV. Der Leselerngang 10

V. Unterrichtsorganisation und Differenzierung 12

Allgemeine Vorbemerkung

1. Es darf ein Consensus darüber vorausgesetzt werden, daß die Arbeit an der Grundschule unter dem Postulat einer kompensatorischen Erziehung steht. Unter den gegebenen soziokulturellen Voraussetzungen kann sich eine kompensatorische Erziehung in ihrer Zielsetzung nicht ausschließlich an die sozial benachteiligten Schichten wenden – sie würde sich dann voreilig und einseitig an der Mittel- und Oberschicht orientieren und die Schule als eine Institution eben dieser Schichten stabilisieren –, sondern sie ist in ihrer Zielsetzung bestimmt durch die Problematik der Kindheit allgemein in einer durch die sekundären Systeme der Wissenschaft und der Technik, der Wirtschaft und der Politik bestimmten Wirklichkeit. Wir haben, dies soll damit gesagt sein, in unseren Überlegungen davon auszugehen, daß die Kinder in unserer Gesellschaft ein relativ isoliertes Dasein an den Randzonen der soziokulturellen Wirklichkeit führen. Die Kinder sind von den lebensbestimmenden gesellschaftlichen Vorgängen, der Produktion, Information usw. ausgeschlossen. Die geringe gesellschaftliche Reichweite des sich immer mehr intimisierenden Familienlebens und der damit zusammenhängende Realitätsverlust läßt die primäre Sozialisation in zunehmendem Maß zur Sackgasse werden.¹

Die folgenden Merkmale charakterisieren das Leben der Kinder an den Randzonen des gesellschaftlichen Lebens:

a) Die mangelnde Handlungsfähigkeit und das Erfahrungsdefizit, unter denen wir alle leiden; beide ergeben sich aus der konsequenten Entflechtung der Arbeits-, Schul-, Freizeit- und Wohnbereiche der verschiedenen Lebensalter.

b) Die zunehmende Hilflosigkeit, wenn es darum geht, innerhalb und zwischen den Bereichen eine qualifizierte Kommunikation herzustellen. (In den Elternhäusern z. B. fehlt häufig genug das reale Fundament zu einer sinnvollen Kommunikation mit Kindern; man weiß nicht, was man mit Kindern reden soll, weil es wenig gibt, über das man sich mit ihnen verständigen kann. Das normale Elternhaus hat nur noch wenig Möglichkeiten, Kinder ernsthaft an irgend etwas zu beteiligen.)

c) Die weitgreifende Umwandlung der Art und des Grades, in denen der Leib in die Funktionszusammenhänge eingebunden bzw. daraus entlassen ist, die in den obengenannten Bereichen Bedeutung haben. (Der Bewegungsspielraum im wörtlichen Sinn ist in jedem dieser Bereiche je anders durch besondere Bedingungen erzeugt, abgesteckt, gegliedert und akzentuiert.

* Erschienen in: Reflektierte Schulpraxis. Neckar-Verlag Villingen, Lieferung S6. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ Vgl. dazu: F. H. Tenbruck, Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven, Freiburg 1962, und: J. H. van den Berg, Metabletica. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie, Göttingen 1960.

Für die Leibeserziehung erwachsen daraus neue Probleme.)

Alle drei Merkmale hängen aufs engste miteinander zusammen.

2. Es muß an dieser Stelle angemerkt werden, daß der durch die moderne Realität geradezu produzierte Erfahrungsverlust nicht dadurch behoben werden kann, daß man für die Kinder robinsonhafte Ersatz- und Filmwelten erbaut, in denen sie alle „elementaren“ Erfahrungen machen können, die in der modernen Lebenswirklichkeit nicht [1/2] mehr möglich sind. Das könnte geradezu zur didaktisch organisierten Flucht aus der Realität führen und den tatsächlichen Realitätsverlust nur verstärken. Man kann die Flucht aus der Realität in ein Robinson-Leben auch nicht damit begründen wollen, daß Kinder gerne Zelte bauen und „Indianerles“ spielen. Daß Kinder so etwas gerne tun, wird nicht bestritten, und es soll den Kindern auch nicht verboten werden. Es sollen hier keine Mutmaßungen darüber angestellt werden, warum Kinder so etwas gerne tun; daß dem so ist, ist allerdings auch noch kein Indiz dafür, daß Kinder in ihrer individuellen Entwicklung dieselben Stufen durchlaufen müssen, die die Kultur durchlaufen hat.

I. Das Problem einer kompensatorischen Erziehung

1. Eine umfassende kompensatorische Erziehung, die von der Stellung der Kinder in der modernen Gesellschaft ausgeht, hat die Aufgabe, gerade Kinder an die moderne, stark in Teilbereiche aufgegliederte Lebenswirklichkeit heranzuführen, d. h. einen Kanon von Fähigkeiten zu vermitteln, die zur Rekonstitution der nicht mehr direkt zugänglichen Wirklichkeit unabdingbar sind. Dieser Kanon von Fähigkeiten soll die Kinder in die Lage versetzen, die in speziellen Lagen und Situationen (Rollen) abverlangten Kenntnisse, Qualifikationen, Fertigkeiten, Techniken usw. zu erwerben. Wenn wir das Gemeinte auf eine tradierte Formel bringen wollten, könnte man sagen: Gerade der Grundschule kommt unter dem Postulat einer kompensatorischen Erziehung die Aufgabe zu, das Lernen zu ermöglichen, das Lernen zu lehren.

2. Die Grundschule hat so gesehen die Aufgabe, die allgemeine Lernfähigkeit in den Kindern zu elaborieren. Wir gehen dabei von der Voraussetzung aus, daß diese allgemeine Lernfähigkeit, die im allgemeinen mit dem Intelligenztest gemessen wird, keine reine Naturbegabung ist, sondern nichts anderes darstellt, als das je subjektive Moment der gesellschaftlichen Mobilität. Die allgemeine Lernfähigkeit darf deshalb nicht der Zufälligkeit des sozialen Schicksals der Kinder anheimgestellt werden, sondern die Gesellschaft hat durch die Institution der Grundschule den von ihr verlangten und vorausgesetzten Kanon von grundlegenden Fähigkeiten zu sichern und zu gewährleisten.

Wer also von kompensatorischer Erziehung in unserem Sinne spricht, läßt sich die Aufgabe auf, ein kulturelles Grundrepertoire von Leistungsformen und Fähigkeiten zu bestimmen und zu vermitteln. Oder, in anderen Worten, ein Curriculum für den „Elementarschulbereich hat die allgemeinen Lernvoraussetzungen als einer Basis für das von jedermann verlangte lebenslange Lernen zu bestimmen. Dabei darf man sich nicht einseitig, wie dies in den gebräuchlichen Intelligenztests der Fall ist, an dem kulturellen Grundrepertoire der Mittel- und Oberschicht orientieren. Der prognostische Wert der gebräuchlichsten Intelligenztests beruht auf der Tatsache, daß besonders die weiterführenden Schulen Institutionen der Mittel- und Oberschicht sind, deren kulturelles Grundrepertoire die Tests analysieren.²

3. Wenn wir die Forderung aufstellen, daß die kompensatorische Erziehung sich nicht an den kulturellen Verhaltensformen der Mittel- und Oberschicht orientieren darf, sollen hier nicht in der üblichen Verkürzung kultur- und gesellschaftskritische, gar „revolutionäre“ Vorausset-

² Vgl. dazu: H. Aebli, Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: Begabung und Lernen, Stuttgart, 2. Aufl. 1969, S. 164 ff.

zungen dargelegt werden. Unsere Forderung zielt darauf, überkommene didaktische Vorstellungen und die daraus abgeleiteten unterrichtlichen Praktiken und Rezepte unter dem Gesichtspunkt kritisch zu mustern, welche Verhaltensformen durch sie begünstigt oder provoziert, wenn nicht gar erzwungen wurden. In diesem Zusammenhang freilich müßte die kulturelle und gesellschaftliche Reichweite der in der Mittel- und Oberschicht elaborierten kognitiven sonstigen Verhaltensformen gründlich untersucht werden.

Das Gemeinte sei hier am Beispiel des Sprachverhaltens verdeutlicht: Als Manifestation des Denk- und Wahrnehmungsvermögens schlechthin kann die Sprache der Mittelschicht nur unter der sprach-philosophischen Voraussetzung Humboldts gelten. Wo aber die Sprache als das Organ des Denkens schlechthin reklamiert [2/3] ist, wird die Lebenswirklichkeit als „Welt“, d. h. als ein totaler Verweisungszusammenhang, verbucht, der im Leben des einzelnen Individuums entfaltet und repräsentiert werden kann. Geht man dagegen, wie wir es hier empfehlen und begründen wollen, von der Voraussetzung aus, daß die Wirklichkeit der wissenschaftlich-technischpolitischen Zivilisation nicht mehr als geschlossener, im „Dasein“ einzelner Individuen zu repräsentierender Verweisungszusammenhang verbucht werden kann, wird auch die Orientierung der Schule am Sprachverhalten der Mittelschicht zumindest fragwürdig, und das Grundrepertoire der kulturellen Fähigkeiten muß neu, ohne Ausrichtung am Bildungsbürgertum, definiert werden. Der Realitätsverlust, von dem die Kinder unserer Gesellschaft betroffen sind, kann jedenfalls nicht durch Sprachförderungsprogramme, die das Sprachverhalten der Mittelschicht zur Norm setzen, behoben werden. Dies möchte zugleich besagen, daß auch die Kinder der Mittel- und Oberschicht ein kompensatorisches Erziehungsprogramm „nötig“ haben. Man sollte sich nicht vom bloßen Gebrauch eines Konjunktivs z.B. blenden lassen: der Konjunktiv und die Konjunktionen müssen nicht eo ipso entfaltetes Denkvermögen signalisieren.

II. Einige soziokulturelle Voraussetzungen der Konzeption eines elementaren Curriculum

Hier soll die Frage nach einigen in der soziokulturellen Wirklichkeit liegenden Bedingungen gestellt werden, die mit dazu geführt haben, daß die Kinder in die Randzonen des gesellschaftlichen Lebens gedrängt wurden.

1. Das Problem mangelnder Handlungsfähigkeit und des Erfahrungsdefizits – erkenntnis- und sprachtheoretische Bedingungen

Unsere Wirklichkeit ist nicht eine solche von bedeutungsvollen Substanzen und Dingen, die in ihrer Bedeutung nur eben ausgelegt zu werden brauchen auf dem Boden eines im Umgang sich haltenden und entfaltenden, quasi-natürlichen handlungsleitenden Vorverständnisses, sondern sie ist eine Realität von Sachverhalten, die in Aussagen gefaßt sind, die ihrerseits ihren Ort in formallogisch geordneten Aussagesystemen haben. Aussagen und Aussagesysteme beziehen sich nicht direkt auf die Wirklichkeit, sie können die Wirklichkeit nicht als phänomenalen Bestand vorführen, sie nicht zum Zeugen aufrufen, sondern sie werfen das Problem des Wahrheitskriteriums auf. Der Sachverhalt selbst hat wieder drei konstitutive Merkmale:

a) In Sachverhalten werden nicht Dinge als Substanzen gefaßt, die in ihren Eigenschaften (Akzidentien) ausgelegt werden können, sondern Beziehungen, innerhalb deren „Dinge“ stehen können. Diese Beziehungen „gibt“ es nur in der Aussage, dem Satz, in dem die Beziehung gestiftet, die Dinge zueinander in Beziehung gesetzt werden. „Die Tatsache ist nicht ein Ereignis usf., *insofern* es in einem Satz dargestellt wird, sondern *so wie* es in einem Satz dargestellt wird ... Demgegenüber sind nun Tatsachen nicht erstens das, was sie sind, und können

zweitens noch durch wahre Sätze dargestellt werden. Wer überhaupt von einer Tatsache spricht und auf sie hinweisen will, der muß selbst einen Satz schon formulieren, der diese Tatsache ausspricht. Tatsachen können überhaupt nur in der Gestalt von Sätzen *erfaßt* werden.“³

b) Daß die Beziehung, die im Satz gefaßt wird, eigens gestiftet werden muß. besagt auch, daß sie nicht direkt vorgeführt werden kann. Aussagen, in denen Sachverhalte gefaßt sind, sind nicht unmittelbar evident und können nicht auf evidente Sätze zurückgeführt werden. Daß die Beziehung nicht direkt vorgeführt werden kann, weist darauf hin, daß sie aus identifizierbaren Konstruktionsprinzipien (Elementen und unterscheidbaren Relationen) erzeugt ist. Damit will gesagt sein: Wo von Sachverhalten die Rede ist, ist immer auch und im gleichen Atemzug von formalen Strukturen die Rede, mit denen Aussagen erzeugt, generiert werden können. Nicht durch einen direkten Aufweis der „Sachen selbst“, sondern allein durch Analyse und Konstruktion von Aussagen können Sachverhalte festgehalten, objektiviert und überprüfbar gemacht werden. Die Objektivierung von Aussagen ist so gesehen der erste Schritt zur Objektivierung von [3/4] Sachverhalten oder, in anderen Worten: die Rekonstitution von Sachverhalten beginnt mit der meta(umgangs)sprachlichen, formalisierenden Fassung von sprachlichen Verlautbarungen. (Damit soll vorweggreifend angedeutet werden, daß der Zweig des Sprachunterrichts, der sich mit den formalen Strukturen der Sprache beschäftigt, also der Grammatikunterricht im engeren Sinn, ein integrierender Bestandteil des Sachunterrichtes sein muß, der sich mit Sachverhalten beschäftigt.) Gemeint ist hier nur der simple Tatbestand, daß allein durch die formalisierende Objektivierung von Sätzen die darin gemachten Aussagen überprüfbar werden. Solche Sätze sind prinzipiell aus der unmittelbaren Kommunikation in face-to-face-groups herauslösbar, sie drängen zur schriftlichen Fixierung, die ja die erste Form der formatierenden Fassung von Sätzen darstellt, und zur indirekten, medialen Vermittlung. In solchen Sätzen werden eben nicht, im Unterschied und Gegensatz zur Humboldt-schen Sprachauffassung, persönliche, durch die je eigene Lebensgeschichte bedingte Erfahrungen und Auffassungen artikuliert, und sie können auch nicht ohne weiteres auf solche persönliche Erfahrungen und Erlebnisse zurückgeführt werden. Alles Persönliche daran muß ja. der intersubjektiven Überprüfbarkeit wegen, getilgt werden. Das bedeutet auch, daß der „natürliche“ Zugangsweg zum Universum der Sachverhalte nicht die unmittelbare persönliche Erfahrung ist. sondern das Lesen im weitesten Sinn. Was unter diesem Lesen verstanden werden soll, muß noch im einzelnen ausgeführt werden.

c) Im Unterschied zur „natürlichen“ Umgangssprache beziehen sich die Aussagen (die prinzipiell formalisiert werden können) nicht unmittelbar und direkt auf die darin gefaßte Wirklichkeit. Die Umgangssprache zeigt in den Namen etwa die Dinge selbst, oder sie gibt in der Form von Wortkonzeptionen die Bedeutung an, die Dinge in unserem Leben haben. Der Bezugspunkt der Umgangssprache ist stets der erlebende und erfahrende Mensch.

Aussagen dagegen werfen das Problem des Wahrheitskriteriums auf, d. h. sie müssen falsifizierbar gemacht werden. Durch die formalisierende Objektivierung von Aussagen bekommt man zugleich die Bedingungen unter Kontrolle, unter denen Aussagen wahr oder falsch sind. Über diese Wahrheitsbedingungen haben wir schon ausgeführt, daß sie nicht auf der Hand liegen, nicht dem erlebenden und erfahrenden Menschen unmittelbar zugänglich sind. Die relevanten Daten müssen vielmehr durch ein eigenes Instrumentarium (Methoden, Raster, experimentelle Arrangements. Modelle) beigebracht werden. (Wer schon mit Erstkläßlern die Frage erörtert, warum ein Ball springt, muß sich mit den Schülern ein technisches Arrangement ausdenken, durch das der vermutete Vorgang sichtbar gemacht werden kann.) Aufs Ganze gesehen kommt es hier nur auf die Einsicht an, daß Aussagen ihren Bezugspunkt nicht im erlebenden Menschen haben, sondern in dem Instrumentarium, mit dem die Wirklichkeit so vorgeführt und u. U. produziert wird, wie sie in der Aussage gefaßt ist. Sachverhalte. um dies

³ G. Patzig, Satz und Tatsache, in: „Argumentationen“. Festschrift für J. König, hrsg. v. H. Delius und G. Patzig, Göttingen 1964.

noch einmal zu betonen, können nicht in der Form der „Sachen selbst“ vorgeführt werden; sie zeigen sich nicht von ihnen selbst her, sondern sie müssen durch die Instrumentierung des Denkens allererst hergestellt, rekonstituiert werden. Was man im Zusammenspiel von Aussagen und Instrumentarium zu fassen bekommt, ist niemals die „reine“ unverstellte Wirklichkeit, sondern ein simulacrum, ein Gebilde, innerhalb dessen die Daten, das Instrumentarium, die kognitiven Fähigkeiten des Menschen eine Funktionseinheit bilden.⁴

2. Das Problem der Kommunikationsfähigkeit

Wo die Wirklichkeit zu einem Universum von Sachverhalten wird, darauf haben wir schon hingewiesen, kann die Sprache nicht mehr als das Organ der Weltbildung in Anspruch genommen werden. Damit will in anderen Worten gesagt sein: die Sprache um- und übergreift nicht mehr (wahrscheinlich hat sie das auch noch nie vermocht) alle möglichen Lebenssituationen, indem sie diese vor einem einheitlichen Horizont zu einer Totalität von Verweisungen (Welt) ordnet. Die Sprache selbst ist vielmehr, nüchtern betrachtet, jeweils in ganz spezielle soziale Handlungs- und Interaktionsfelder [4/5] eingefügt. Die Syntax, vor allem aber die Bedeutung der Wörter, ist im wesentlichen bestimmt durch die Funktion, die die Sprache innerhalb solcher Handlungs- und Interaktionsfelder hat. Das Wort „Tor“ bedeutet auf dem Fußballplatz etwas anderes als in der Wohnung (als Garagentor), und wer einen törichten Menschen einen Toren nennt, meint wiederum etwas anderes. Genauso wäre es nicht nur töricht, sondern geradezu dysfunktional, an der Tankstelle in schönen, schulgrammatisch vollständigen Sätzen zu sprechen. (Ein „differenzierter Ausdruck“ würde an der Tankstelle den Vorgang eher hemmen als fördern.) Wer also in einem vagen Sinn oder in dem des Sprechverhaltens der Mittel- und Oberschicht „Deutsch“ kann, ist nicht eo ipso kommunikationsfähig. Mit anderen Worten: ein kompensatorisches Sprachprogramm kann nicht auf das linguistische Konstrukt des „kompetenten Sprechers“ rekurrieren, kann sich also nicht auf die „angeborene Fähigkeit“ berufen, mit endlichen sprachlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch machen zu können. Eben deshalb schrumpft ja auch mit der geringen gesellschaftlichen Reichweite der Familie auch die Kommunikationsfähigkeit der Kinder. Die Kommunikationsfähigkeit ist eben nicht schon durch den größeren Wortschatz und syntaktischen Reichtum der Sprache der Mittelschichtkinder gewährleistet. (Im übrigen sind die Bernstein-Roeder-Ergebnisse nicht so gesichert, wie sie auf dem wissenschaftlichen Markt gehandelt werden: Der Wortschatz eines Bauernkindes ist auf seinen Lebensgebieten viel größer und differenzierter als der von Beamtenkindern: es hat bezüglich landwirtschaftlicher Geräte, Arbeitsvorgänge, Tiere einen höchst differenzierten Wortschatz.) Der in unterscheidbare soziale Interaktionsfelder integrierte Sprachgebrauch, das in konkreten Lebenssituationen aktualisierte Sprechen, wird zu einem zentralen Gegenstand einer kompensatorischen Spracherziehung. Nicht weniger zentral ist jedoch das Problem, was in der Schule dafür getan werden kann, jenen „dilettantischen Kontakt“ (H. J. Krysmanski) als gesellschaftlich nötig bewußt zu machen und ihn vorzubereiten, den der Spezialist in einem Handlungsfeld mit Spezialisten in anderen Feldern suchen muß, wenn er nicht kommunikationslos und sprachunfähig seine hochdifferenzierten, spezifischen Ansätze isoliert unendlich reproduzieren will.

3. Das Problem der Leiblichkeit

Wie sehr sich die moderne Realität verändert hat, wird deutlich sichtbar am Funktionswandel des menschlichen Leibes. Er kann nicht mehr schlechthin als Medium eines doppelseitigen Erschließungsprozesses in Anspruch genommen werden: Er ist so wenig wie die Sprache ein

⁴ Vgl. dazu C. F. v. Weizsäcker, W. Heisenberg, R. Barthes.

menschliches Organ, mit dem der Mensch sich selbst überschreitet (transzendiert). Wirklichkeit ergründet und ineins damit eigene Fähigkeiten. Mit anderen Worten: Der Leib ist nicht mehr als das ursprüngliche Organ „gefragt“, mit dem Wirklichkeit geschaffen und angeeignet wird.

In den Bereichen der Arbeit und der Schule, aber auch in denen des Wohnens und der Freizeit sind je andere sensomotorische Fähigkeiten als Detailfunktionen in die Prozesse eingelassen, die diese Bereiche ausmachen. Diese Fähigkeiten des Leibes sind teils differenziert nach bestimmten Lebensaltern, teils unabhängig davon in die Apparaturen, Maschinerien und Gerätschaften eingeplant, die heute alle Handlungsfelder des Menschen bestimmen.

Die körperliche Arbeit ist weithin nicht mehr eine Form, in der man sich seinen Leib aneignet, in der man sich ein Stück Wirklichkeit erschließt und einverleibt. Die Handgriffe der modernen Arbeitsprozesse sind keine gestaltenden Eingriffe in die Wirklichkeit, durch die etwas von ihr entdeckt und enthüllt wird, sondern der Leib wird geschaffenen Bedingungen unterworfen wie ein Motor. Nicht der Arbeitende hat seinen Leib, sondern die Arbeit hat ihn als Funktion und Artefakt.

Dasselbe gilt für das sportliche Training und für die Aktivitäten im Freizeit- und im Wohnbereich. Weder die Trainingsprogramme des modernen Leistungssports noch die Normen, die die Freizeit- und Wohnindustrie dem Leib zu setzen suchen, verhelfen dem Menschen dazu, in die Wirklichkeit schöpferisch einzugreifen, diese Wirklichkeit und [5/6] sich selbst zu entdecken. Auch hier wird der Leib den Normen, Regeln und Bedingungen unterworfen, die sich in diesen künstlich erzeugten Bereichen ausgebildet haben. Auch hier gilt: Nicht der Sportler, nicht der Tanzende, nicht der Privatmann in seiner Wohnung haben ihren Leib, sondern die Disziplin, der Beatschuppen, die Möbel- und Textilindustrie haben ihn als deren Funktion und Artefakt. Wo der Leib aber seine erschließende Funktion verliert, wo er aufhört, Medium der menschlichen Selbstverwirklichung zu werden, wird er selbst zum Dargestellten. Er beginnt sich selbst als Leib darzustellen, Blickfang zu werden. Der „andere“ aber, für den der Leib sich selber darstellt, ist unmittelbar das andere Geschlecht. Wo der Leib nicht mehr beansprucht werden kann zur Ergründung der Wirklichkeit, wird er zum reinen Geschlechtsleib, und es entsteht eine aus allen Lebensbezügen und deren Verbindlichkeiten herausgelöste Sexualität, die ihrerseits zum Konsumgut wird, das technisch produziert werden kann.

Jede kompensatorische Erziehung steht daher vor dem Problem, die *réalité nouvelle* (Gehlen) leiblich zugänglich, d. h. im strengen Sinn bewohnbar zu machen. Nur wenn dies gelingt, kann der modernen Realität das Fremde und Unheimliche genommen werden und den Menschen darin die Ängste und Aggressionen.

Dieses Problem verschärft sich dadurch, daß im handgreiflichen Umgang mit den technischen Geräten und Apparaturen nichts mehr von diesen selbst enthüllt werden kann. Gerade die Ge-
konntheit des Umgangs verschleiert und verbirgt die Dinge des Umgangs, weil die Griffe des Alltags nicht mehr zugleich Konzeptionen der Dinge sind, die sie im Griff haben.

III. Vorläufiges Konzept eines elementaren Curriculum

Bezüglich der Anlage eines Curriculum für den schulischen Elementarbereich ergibt sich aus unseren allgemeinen Vorüberlegungen die folgende Konsequenz:

Ein Curriculum kann nicht mehr als Kanon von Fächern dargestellt werden, sondern dieser muß als ein solcher von kulturellen Grundfähigkeiten ausgebracht werden, die ihrerseits einen Funktionszusammenhang von operationalisierbaren Lernzielen bilden. Die Analyse der Grundfähigkeiten in einzelne Lernziele vollzieht sich im wesentlichen durch das unterrichtliche Arrangement. Der Zusammenhang der Grundfähigkeiten mit dem unterrichtlichen Arrangement kann hier noch nicht in concreto dargestellt werden. Die Objektivierung dieses Zu-

sammenhangs ist eine der Forschungsaufgaben, die man sich in Projektgruppen vornehmen muß.⁵

Unter dem Aspekt einer kompensatorischen Erziehung ergeben sich drei Gruppen von kulturellen Grundfähigkeiten:

- A. solche, die unabdingbar zur Rekonstitution von Sachverhalten sind;
- B. solche, die die Kommunikation in unterscheidbaren Lebenssituationen (Sprachspielen) ermöglichen;
- C. senso-motorische Fähigkeiten im weitesten Sinn, die die moderne Realität auch für den Leib zugänglich machen.

A. Die Rekonstitution von Sachverhalten

In die Rekonstitution von Sachverhalten sind die folgenden Fähigkeiten zu einer Funktionseinheit integriert:

1. Umgang mit Informationen.

Darunter verstehen wir im wesentlichen die folgenden Verhaltensformen:

- a) Entnahme von Informationen aus einem Kontext unter der Frage: Was ist „wichtig“ und bringt etwas „Neues“, und was ist redundant?
- b) Die prägnante sprachliche Fassung von Informationen, damit sie gespeichert werden können. [6/7]
- c) Die gezielte Weitergabe von Informationen an einen bestimmten Adressaten;
- d) Einzelinformationen in eine zusammenfassende Darstellung bringen;
- e) Lesen von Tabellen, Diagrammen, Graphiken usw.

2. Transparentmachen von Informationen auf die darin gefaßte und verfügbar gewordene Wirklichkeit,

d. h. im wesentlichen: Analyse der Bedingungen der Anwendbarkeit von Begriffen auf wirkliche Fälle. Dazu gehören u. a.:

- a) Diskrimination von Merkmalen und Identifikation der den Begriff konstituierenden Merkmalskomplexion;
- b) Unterscheidung der verschiedenen Formen der Begriffsbildung (Artbegriffe, Gattungsbegriffe, Klassenbegriffe, Wertkonzeptionen);
- c) Repräsentationsformen von Begriffen durch Bilder und Exemplare (Artbegriff), Modelle und Definitionen (Gattungsbegriff), aussagelogische Verknüpfungsformen (Klassenbegriff), design eines Begriffs (z. B. Matrizen oder logische Stammbäume in einem binären System), Interpretation der Funktion, die ein Ding im Leben des Menschen haben kann (Konzeptionen).

3. Hypothesenbildung,

z.B.: Was geschieht, wenn ein Ball springt? Wie entsteht Regen? Wie wird ein Zimmer warm? usw.

⁵ Vorläufig sei, diesen Zusammenhang betreffend, hingewiesen auf: K. Giel und G. G. Hiller, Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform, in: ZfPäd. 16. Jg. 1970, S. 739-754, und G. G. Hiller, Die Konstruktion unterrichtlicher Einheiten. Ein didaktisches Konzept für die curriculare Planungs- und Entwicklungsarbeit in Modellschulen, masch. verf. Mskr., Pädagogisches Seminar der Universität Tübingen.

4. Das Erstellen von eindeutigen und überprüfbaren Aussagen.

5. Die Instrumentierung von Aussagen:

Wie kann man einen behaupteten Vorgang sichtbar machen; das Erfinden von Maßen, experimentelle Anordnungen.

6. Formalisierung von Aussagen und Aussageverknüpfungen:

Die Fassung von Beziehungen, Formulierungen funktionaler Abhängigkeiten, die Erstellung eines Funktionsmodells, die Durchführung eines Beweises.

B. Die Kommunikationsfähigkeit

1. Eine kompensatorische Erziehung hat sich hier an unterscheidbaren Lebenssituationen zu orientieren, innerhalb deren Dinge, Sprachformen kommunikativ relevant sind. (Die Lebenssituation [Sprachspiel] legt die Bedeutung von benannten Dingen, Wörtern, syntaktischen Formen und rhetorischen Figuren fest.) Die unterrichtliche Darstellung solcher Lebenssituationen kann durch das Rollenspiel verwirklicht werden.

Das Rollenspiel ist im wesentlichen durch drei Momente bestimmt: a) das der benennbaren Dinge, b) das der Interaktionsformen, c) das der steuernden oder begleitenden Sprachformen.

Beispiel – Einkaufen:

a) Dinge, Waren und deren Namen

b) Interaktionsformen: Bestellen, Nachfragen, Verlangen, Vergleichen, Begutachten, Bewerten, Wünschen. Diesen Aspekt des Rollenspiels kann man mit den Modellen, Theorien und Instrumenten der gruppenspezifischen Forschung angehen.

c) Sprachformen: Wie werden die Interaktionsformen funktional artikuliert: Ich hätte gern ... Würden Sie mir bitte ... Geben Sie mir bitte ... Was können Sie mir (unter angebbaren Bedingungen) raten. Die Bedingungen, unter denen der Kommunikationsfluß steht und erlernbar wird, sind zu untersuchen mit Hilfsmitteln der modernen linguistischen Forschung.

Weitere Beispiele: Beim Arzt; wir bilden eine Arbeitsgruppe mit einem bestimmten Projekt; ein Unfall usw.

2. Von dieser im Rollenspiel sich artikulierenden ist die andere Form der Kommunikation zu unterscheiden, die nicht schon von Rollenerwartungen in bestimmten sozialen [7/8] Handlungsfeldern gesteuert, sich vielmehr zwischen gesellschaftlich anonymen Teilnehmern abspielt und von vornherein gesteuert ist durch die Sprache der Publizistik (Nachrichten, Kommentare, Werbung, Unterhaltung [Schlager, Witz], Handlungs- und Gebrauchsanweisungen). Die Sprache der Publizistik füllt den durch die geringer werdende gesellschaftliche Reichweite der Familie entstandenen Hohlraum und verstärkt rückwirkend den Realitätsverlust der Familie. Sie drängt ihre Abnehmer in den Status des bloßen Konsumenten und hintertreibt jede reale Auseinandersetzung mit der durch die Publizistik allein noch zugänglichen Realität. Von hier aus ergibt sich das Unterrichtsziel der Beherrschung der Produktionsmittel und -formen der Bewußtseinsindustrie.

Unter „Beherrschung“ werden hier zwei Teilziele verstanden: Einmal die Einsicht in die „Machart“ der Sprache der Werbung, der Unterhaltungsindustrie, der Gebrauchsanweisungen usw. Zum anderen die Reflexion auf die Art und Weise, in der der Konsument durch Publikationen „vereinnahmt“ wird, wie ihm Einstellungen, Meinungen, Denkformen mitgeliefert werden. Man könnte den curricularen Teilbereich, der sich mit diesem Aspekt der Kommuni-

kation befaßt, Rhetorik der Umgangssprache nennen.⁶

C. Das *Problem der Leiblichkeit*

1. Es geht hier zunächst um die Entkrampfung und Lockerung der Motorik überhaupt.

a) Die Sonderschulpädagogik hat auf diesem Gebiet gute Erfahrungen mit dem Schwimmen und Trampolinspringen gemacht.

Wenn möglich sollte schon in der Vorschule mit dem Schwimmunterricht begonnen werden, spätestens jedoch im ersten Schuljahr.

b) Demselben Ziel kann der spielerische Umgang mit Geräten aller Art dienen: **Das** Spiel mit Bällen, Reifen, Seilen, d. h. also mit Geräten, die durch ihre „Eigenbewegung“ das Sich-Ein- und Umstellen der Motorik provozieren.

c) Die Entkrampfung der Motorik kann ebenfalls durch Materialerfahrungen in der Bearbeitung verschiedener Materialien mit verschiedenen Werkzeugen erreicht werden.

In diesem Zusammenhang könnte auch die Fähigkeit zur Erfassung bildnerischer Ordnungen und Strukturen im weitesten Sinn geübt werden. Das kann durch einfache Bau-Aufgaben realisiert werden: aus gegebenen Elementen soll leichtlufig und doch stabil gebaut werden, oder kompakt-wichtig. Weitere Aufgabenbeispiele: Räume sollen funktional eingeräumt werden, gegebene Formen sollen mit passenden Ornamenten versehen werden. Der Zusammenhang von Funktion und design kann an einfachen Gebrauchsgegenständen dargestellt werden: Eßbestecke früher und heute. Kaffee- und Teekannen früher und heute, warum sie heute anders aussehen. In diesen Rahmen gehört ebenfalls die Herstellung einfacher Zweckformen: Wie muß ein Gefäß geformt sein, damit es zum Trinken geeignet ist, zum Transport von Flüssigkeiten.

Die Zerlegung von komplexen leiblichen Fertigkeiten und die sensomotorische Spezialisierung des einzelnen, die zur seriellen Herstellung bestimmter Gegenstände usw. erforderlich sind, werden deutlich, wenn man Vorformen der Serienproduktion im Unterricht simuliert: Herstellung von Eierbechern, Kerzenhaltern usw.

2. Der Leib ist das vorzüglichste Medium zur Erfahrung und Objektivierung einer speziellen Form der Räumlichkeit. Gemeint ist folgendes: Im allgemeinen, alltäglichen Verhalten ist der Raum für uns durch bedeutungsvolle Wege und Gänge strukturiert (Sartre: hodologischer Raum).⁷ Dieser hodologische Raum ist allein durch die polare Spannung von Ich-Hier-Das-Dort, d. h. durch [8/9] leibhaft zu überwindende Entfernungen gegliedert. Von dieser alltäglichen Räumlichkeit aus gibt es keine Zugänge zu irgendwie (durch Architektur, Skulptur oder Choreographie) gestalteten Räumen. (Wir haben allgemein kaum ein Sensorium für Plastiken oder Inszenierungen entwickelt, nehmen Plastiken vielmehr als Bilder wahr.) In unserem Zusammenhang kommt es nur auf das folgende an: wir bewegen uns nicht nur zielgerichtet durch den Raum, sondern immer auch in irgendwie gestalteten Räumen. Es geht hier um die fundamentale Einsicht, daß durch die Raumgestaltung immer auch Einstellungen zur Realität (auch der des anderen Menschen) artikuliert und dadurch rückwirkend reproduziert werden. Wege, Gänge, Treppen haben immer auch eine raumgestaltende Funktion.⁸

Das Problem ist: kann auch dieser gestaltete Raum erfaßt und durch Bewegung artikuliert werden?

a) Man kann die Kinder Bewegungsformen erfinden lassen, die einen ganzen Raum erobern,

⁶ Vgl. dazu: K. Giel, Rhetorik der Umgangssprache. Unveröff. Arbeitspapier.

⁷ Vgl. dazu E. Straus und O. F. Bollnow.

⁸ Vgl. dazu die Unterrichtseinheit von G. G. Hiller, Überlegungen zu den Wegen in Kloster- und Schulanlage, in: Konstruktive Didaktik, Diss. Tübingen 1969.

ohne ihn bloß in bestimmten Richtungen zu durchstreifen, also Bewegungsformen im, nicht durch den Raum.

b) Diese Raumspele können mit Musik und Geräuschen verbunden werden. Über den Zusammenhang von Musik/Geräusch und nichtzweckhaft orientiertem Raum siehe Straus und Bollnow.

Das Klick-Klack von Holzschlaginstrumenten muß anders „bewegt“ werden als das Ausladende von Metallgeräuschen (Gong) oder das Dumpfe von Fellinstrumenten, und in all diesen Bewegungsformen wird der Raum je anders beansprucht und strukturiert.

3. Als Darstellungsmittel moderner Realität wird der Leib in besonderem Maß in den einfachen pantomimischen Spielen beansprucht. Die Vertracktheit unseres alltäglichen Umgangs mit den Geräten und Apparaten, die wir nicht mehr verstehen, die stumpfsinnige Härte sportlicher Trainingsübungen, die Herausforderung an den Körper der Frau wie an den des Mannes durch Mode und Einrichtungsindustrie, die optimale Erfüllung körperlicher Fähigkeiten, die von einer nicht nur durch die Werbeindustrie programmierten Öffentlichkeit in konkreten Lebenssituationen vom Mädchen, vom jungen Mann, vom alten Menschen, vom Kind, vom Schüler usw. erwartet werden, das alles kann in der Pantomime weit klarer dargestellt und bewußt gemacht werden als durch die Sprache. Die vermeintliche Selbstverständlichkeit unseres alltäglichen Verhaltens kann durch nichts so verfremdet und damit bewußt gemacht werden wie durch pantomimische Darstellungen und damit auch der sprachlichen Bewältigung zugeführt werden.

Beispiele: Umgang mit einem Dosenöffner, dem Staubsauger; ein zähes Schnitzel usw., Bauchmuskeltraining, Essen am Couchtisch usw.

In diesen Zusammenhang gehören auch die Formen, in denen der Leib in die Kommunikation eingebaut ist. Man kann Gespräche ohne Worte führen mit und ohne Instrumente: Frage-Antwort-Spiele mit Musikinstrumenten, einen Streit ohne Worte – durch bloße Mimik und Gestik usw.

IV. Der Leselerngang

Wir haben schon angedeutet, daß wir unter „Lesen“ eine eigentümliche Form der Realitätsbewältigung verstehen wollen und nicht eine bloße Kulturtechnik. Man wird daher eine Form des Erstleseunterrichts konzipieren und erproben müssen, in dem das Lesen nicht als eine bloße Kulturtechnik erscheint. Es geht dabei um das alte Pestalozzische Problem, das Lesen lernen nicht als eine Vorstufe der Bildung anzusehen, sondern als einen Teilbereich dem Gesamtkomplex der fundamentalen Bildung zu integrieren. Konkreter gesprochen: Der Umgang mit der Buchstabenschrift muß als eine spezielle kognitive Leistung den Schülern angeboten werden, als spezifische Ausformung der menschlichen Fähigkeit, durch Zeichen und Zeichensysteme Wirklichkeit zu objektivieren und reproduzierbar zu machen. [9/10]

Wo das Lesen als eigener Zugriff auf Realität angesehen wird, stellt es sich in zwei aufeinander verweisende Funktionszusammenhängen dar (Leistungsformen):

A. Als Objektivierung der Sprache auf allen ihren Ebenen, der Phonemik, Morphemik und Syntax. Die Objektivierung der Sprache geschieht indes nicht allein durch Buchstaben, sie kann vielmehr auch in anderen Zeichen und Medien sich vollziehen. Unter der Aufgabenstellung der Objektivierung der Sprache wird der Leseunterricht zum Unterbau eines modernen Grammatik/Logik-Unterrichts, der in enge Beziehung zum Mathematik-Unterricht tritt.

B. Lesen ist Informationsentnahme aus Medien aller Art, Bilder, Graphiken, Zeichenverbindungen. Tabellen, Matrizen und gedruckten Texten.

Auf keinem der genannten Teilbereiche des Lebens setzt der Leseunterricht mit der Buchsta-

benschrift selbst ein. wenngleich diese niemals vorenthalten wird.

Hinsichtlich der bloßen Fertigkeit des Buchstabenlesens empfiehlt es sich, mit dem Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums zu arbeiten.⁹ Das Programm sollte allerdings ergänzt werden durch Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien, wie sie sich aus der Analyse der beiden Hauptaufgaben des Lese-Unterrichts ergeben. Wir wollen im folgenden nur Lernziele angeben; unsere Liste gibt keine zeitliche Reihenfolge an. Auf jedes Lernziel kann im Sinne eines Spiralenlehrplans immer wieder zurückgekommen werden.

A. Objektivierung der Sprache

1. Der phonemische Bereich

a) Geräusche und ihre Reproduktion durch die Stimme:

Tierlaute, Instrumente (Trommeln, Gong, Holzstäbe), Maschinen und Geräte (Dampflokomotive, Pistolenschuss). Umkehr: Erraten, was jemand mit seiner Stimme nachmacht. Welche Geräusche kann man mit Instrumenten nachmachen? Umschreiben bzw. Benennen von Geräuschen (zischen, knallen usw.).

b) Geräuschkompositionen

(Wir spielen Bremer Stadtmusikanten mit und ohne Instrumente). Wie kann eine Komposition festgehalten, reproduzierbar gemacht werden? Erfinden von Zeichen für den Klang verschiedener Instrumente (Gong, Trommel, Holzstäbe).

c) Sprachlich relevante Laute.

Vokale und Diphthonge als klangtragende Laute, Wortbildungen mit Vokalen und Diphthongen, Reimspiele. Eigentümlich mundartliche (z. B. schwäbische) Diphthonge (ie, ue, zweierlei ei und au). Versuch einer Ordnung des Vokalinventars im Deutschen: vielleicht mit Hilfe des Vokaldreiecks. Transformationsspiele: in Abzählversen wird aus a – e usw. „Drei Chinesen mit dem Kontrabaß“. Der Umlaut, seine Einordnung ins Vokaldreieck. Das Konsonanteninventar des Deutschen, einfache Klassifizierungsformen: Zischer, Brummer, Roller; Versuch einer Ordnung der Konsonanten durch Matrizen; Mögliche Konsonantenverbindungen im Anlaut br, dr, gl; Unmögliche Konsonantenverbindungen im Anlaut rl, gs usw.

d) Die relevanten Oppositionen im Deutschen.

aa) Betont – unbetont.

Skandieren von Versen, Bezeichnung von Versschemata. Erfinden von Texten nach vorgegebenen Versschemata (es dürfen auch sinnlose Texte sein).

bb) lang – kurz.

Stiel – still, Stahl – Stall, Ofen – offen, Schlaf – schlaff, Schal – Schall; die Bezeichnung der Länge in einsilbigen Wörtern. [10/11]

2. Morphemik/Syntax

a) Der semantisch-syntaktische Hof der Wörter: Acker – pflügen, Hahn – krähen usw.

b) Die infinite Reduktion von Sätzen (Grammatik-Duden, S. 508 ff).

c) Die Bildung von Wurzelmorphemen: was kann man von einem Wort wegstreichen, ohne daß sich der Sinn verändert?

d) Satzbildungen aus Wurzelmorphemen (Was ändert sich an den Wörtern in den möglichen Sätzen?).

⁹ Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums, Weinheim 1970.

B. Informationsentnahme

1. Bildgeschichten mit verschiedenen Möglichkeiten
2. Comics
3. Bilder, graphische Darstellungen, die einfache Informationen enthalten (in einem Satz dargestellt werden können)
4. Räumliche Beziehungen, Bildung von Reihen (hinten, unten, vor usw.) Erfinden von Zeichen, die die räumliche Beziehung eindeutig machen. Unterscheidung der nominalen Teile (die in Bildern ausgedrückt werden können) von den Relationen innerhalb eines Satzes.
5. Logische Beziehungen, die mit Hilfe der aussagelogischen Symbole ausgebracht werden. Einfache Kalküle. Das v-Zeichen und seine Verwendung bei der Erstellung von logischen Stammbäumen.

V. Unterrichtsorganisation und Differenzierung

A. Projekt und Kurs

Wir unterscheiden zwei Grundformen der Unterrichtsorganisation: Projekt und Kurs.

1. Das Unterrichtsprojekt

Das vorgelegte curriculare Konzept ist weder an den Fächern orientiert noch an der unmittelbaren, phänomenalen Gegebenheit der „Sachen selbst“. Es bestreitet vielmehr das Vorhandensein einer irgendwie gearteten Ordnung der Sachen und Inhalte selbst, oder prinzipieller: die Möglichkeit einer Sach- oder Inhaltslogik (die es nur für einen transzendentalphilosophischen oder idealistischen Denkansatz geben kann). Von dieser Voraussetzung aus kann es keine fachimmanenten Gegenstände oder fachspezifische Inhalte geben, die dem Unterricht vorausgesetzt werden könnten als eine vorgegebene, inhaltliche Ordnung, an der der Unterricht sich zu orientieren hätte. Wo der Unterricht aber nicht mehr von vorstrukturierten und vorgeordneten Sachen (Inhalten) ausgehen kann, hat er es nur noch mit Themenstellungen (thematischen Einheiten) zu tun, wobei das Thema lediglich eine irgendwie ausgefallene, rätselhaft erscheinende benennt. (Z. B. die Tatsache, daß Bälle springen, daß das Leitungswasser ohne Pumpen in das sechste Stockwerk eines Gebäudes gelangt, daß Lebensmittel im Supermarkt billiger sind, daß man Segelboote steuern kann usw.) Im Unterricht selbst werden diese im Thema bloß benannten Erscheinungen unter bestimmten Lehr-(Unterrichts-) Absichten oder Intentionen angegangen. Jede Erscheinung kann entweder mit der Intention der science (formallogisch geregeltes, instrumentiertes Denken) als Sachverhalt angegangen werden, oder aber in der Absicht der social studies auf ihre Funktion (Bedeutung) in der Lebenswirklichkeit befragt (interpretiert) werden. Nach der unterrichtlichen Intention werden die Themen unter bestimmten, auf die unter Abschnitt III aufgeführten Grundfunktionen abzielenden Fragerichtungen (Aspekte) anvisiert. Thema, Intention und Fragerichtung zusammen definieren das Unterrichtsprojekt. An die Stelle des Unterrichtsgegenstands (Bildungsinhalts) tritt das Unter- [11/12] richtsprojekt, das wissenschaftlich oder sozialkundlich sein kann, wobei, um das noch einmal anzumerken, prinzipiell jedes Thema wissenschaftlich oder sozialkundlich behandelt werden kann.

Beispiele für Unterrichtsprojekte:

Wie Bälle springen.

Wie das Wasser in den sechsten Stock gelangt.

Wie Regen entsteht.

Der Bau eines steuerbaren Segelbootes.

Wie eine Kerze brennt.

Wir arrangieren eine Geburtstagsparty.

Mit den Projekten werden jeweils Teilcurricula formuliert, sie stellen einen Integrationszusammenhang von Kenntnissen, Fertigkeiten und Funktionen (Grundfähigkeiten) dar, oder, um es strukturalistisch zu formulieren: Jedes Unterrichtsprojekt ist ein simulacrum, das Modell von Wirklichkeit, das zum Vorschein bringt, was im unmittelbaren Gegebensein der Wirklichkeit unverständlich bleibt. In diesem Modell sind „subjektive“ Momente (Kenntnisse und Fertigkeiten) und „objektive“ Momente sinnvoll aufeinander bezogen, stellen eine Funktionseinheit dar.

Beispiel: Wie Bälle springen

- a) Umgang mit Informationen: Woraus ein Ball besteht, Teile und deren Funktionen werden benannt und identifiziert
 - b) Begriffsbildung: Der Begriff „elastisch“ wird auf die Bedingungen seiner Anwendbarkeit hin analysiert
 - c) Hypothesenbildung: Was geschieht, wenn ein so beschaffener Ball fällt oder geworfen wird?
 - d) Aussagen: Luft wird – elastische Gummihülle – zusammengedrückt. Komprimierte Luft „will“ die „ursprüngliche“ Ausdehnung wieder erreichen.
 - e) Instrumentierung: Wie kann man den vermuteten Vorgang sichtbar machen? (Tennisball wird naß gemacht)
- Neue Hypothese: Was signalisiert die große, helle Kreisfläche, was die kleine, dunklere? Wieso ist die kleine Fläche so dunkel?
- f) Zusammenfassung: Prägnante Formulierung des gesamten Vorgangs.
 - g) Ausblick/Anwendung: Komprimierte Luft, Luftpumpe – Vollgummi – und Luftreifen.
 - h) Anschlußthemen: Neue Themenstellung: Luft ist ein Körper.¹⁰

2. Der Kurs

Aus den einzelnen Projekten werden Kurse abgezweigt und auf diese, durch die Projekte motiviert, bezogen.

Unter Kursen verstehen wir die durch die Projekte motivierte Einübung von Fertigkeiten und Techniken, die unabhängig sind von den inhaltlichen Zusammenhängen, in denen sie erarbeitet und auf die sie angewandt werden können. Sie sind jederzeit abrufbar und verwendbar und stehen unter dem Kriterium der Perfektion.

Beispiele: Fahrplanlesen; die Schreibweise eines Worts im Rechtschreib-Duden nachschlagen; Skalen ablesen, einen Reifen flicken und aufmontieren usw.

Mögliche Kurse zum Projekt: Wie Bälle springen

- a) Luftdruckmessung (Barometerstand ablesen, Tabellen anfertigen, Grundzeichen der Wetterkarte).
- b) Eine Reifenpanne am Fahrrad oder Roller beheben;
- c) Bälle prellen. Prellballspiel. [12/13]

¹⁰ Siehe dazu: H. Veitshans, Luft ist ein Körper, in. Reflektierte Schulpraxis, 2. Lieferung, Villingen 1970.

B. Differenzierung des Unterrichts

Die angestrebte „innere“, d. h. didaktische Differenzierung setzt die Möglichkeit der didaktischen Diagnose voraus: Es muß festgestellt werden können, auf welchem Sektor der kulturellen Grundfähigkeiten einzelne Schüler oder Schülergruppen Ausfälle, **ein** Defizit haben. Auf diese Diagnose kann dann eine gezielte kompensatorische Erziehung aufbauen. Es wird dann keine allgemeinen Stützkurse „in Mathematik“ geben, sondern solche, die die Fähigkeit des Umgangs mit Informationen, der Hypothesenbildung usw. (s. Abschnitt V) „pflegen“.

Neben dieser, wenn man so will, kompensatorischen Differenzierung, sind zwei weitere Formen der inneren Differenzierung anzustreben:

a) eine gruppenunterrichtliche Differenzierung. Die Arbeitsgruppen bearbeiten aus dem Gesamtprojekt abgezwigte Teilprojekte. An unserem Beispiel: eine Gruppe könnte sich etwa um das Problem der Pumpen „kümmern“, eine andere könnte Informationen über Luftreifen zusammentragen und ordnen.

b) eine Differenzierung in den Kursen. An unserem Beispiel: Nicht jeder Schüler muß an beiden der genannten möglichen Kurse teilnehmen (Luftdruckmessung und Beheben von Reifenpannen).