

Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft

Eine Zwischenbilanz des Scheiterns reformpädagogischer Schulpolitik

Günter Jansen

“Wir beobachten einen regelrechten Sturzflug bei den Lernleistungen.“

Prof. Dr. Klaus Zierer, Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg, in: ‘Die Welt’ vom 06.08.2026.

Kritisch beobachtet und wohlüberlegt nennt Zierer dieses Phänomen treffsicher nicht Stagnation, Verschlechterung oder Rückgang, sondern ‘Sturzflug’, was allerdings kein auf Deutschland beschränktes singuläres ist. Schweden jedoch wollte nicht mehr dabei sein.

Vor 20 Jahren galt Schweden als leuchtendes Vorbild, das Deutschland in dieser Hinsicht um Jahre voraus war: Der Neubau von ‘Lernlandschaften’, das ‘Neue Lernen’ als ‘Selbstlernen’ und die Rundum-Digitalisierung versprachen einen Höhenflug in den Lernleistungen der Kinder. Das international renommierte Karolinska-Institut in Stockholm begleitete über Jahre mit einem aufwendigen Forschungsprojekt die umfassende Neuorientierung des Unterrichts und deren Auswirkungen auf die Lernleistungen der Kinder. Nach den Veröffentlichungen der schwedischen sowie auch derjenigen Befunde aus weiteren internationalen Forschungsberichten, die als Resümee einen dramatischen Leistungsabfall dokumentiert hatten, zog Schweden umgehend die Notbremse. Es blieb nicht aus, dass in Europa inzwischen auch weitere Länder diesem Beispiel folgten: u. a. Finnland, Norwegen, die Niederlande, Belgien, Frankreich und Italien.

Die Notbremse in Schweden kam eher unerwartet, sie bedeutete: zurück zu gedruckten Büchern, zurück zu Papier und Stiften und zur Handschrift, zurück zum ständigen Unterricht in Klassenräumen - und schließlich auch das noch: Hieß die nicht zu hinterfragende Devise in den 2000er Jahren noch “Digital first!“, galt ab 2021 die neue Maxime “Digital-Detox!“. (‘Detox’: Kurzform des englischen Wortes “detoxification“ [Entgiftung].)

Deutschland indes ist noch immer nicht erschöpft vom jahrelangen Scheitern seiner Reformpädagogik und kämpft energisch weiter gegen den vorzeitigen Exitus der Erfüllung des Traums von heilsbringenden ‘Lernlandschaften’ mit ‘Selbstlernen’ und Digitalisierung: Ja, die deutsche Reformpädagogik kämpft weiter, jetzt - entgegen den alarmierenden Resultaten aus Studien und den Erfahrungen in der Praxis - mit publikums- und medienwirksamen Werbekampagnen. Schon ist man vielerorts dabei, mit Planung sowie Neu- und Umbau von Schulgebäuden Fakten zu schaffen, um den absurden pädagogischen Visionen auf Jahrzehnte in den Schulen die Hoheit über die Didaktik/Methodik jeglichen unterrichtlichen Geschehens zu sichern: “Whatever it takes!“

Inhaltsverzeichnis

1. **‘Lernlandschaften’ mit neuer Wohlfühlpädagogik: in Eventlocations gelassen die Bildungskatastrophe ignorieren**
 - ▶ Ein neuer UNICEF-Bericht stellt dem deutschen Bildungssystem ein schlechtes Zeugnis aus
 - ▶ Eine kleine Eifelgemeinde plant für 5,2 Mio. € den Umbau ihrer Grundschule - für ‘Neues Lernen’ in ‘Lernlandschaften’
 - ▶ Die wichtigsten Merkmale eines Clusters
 - ▶ Die Ausstattung der Lerncluster
2. **‘Lernlandschaften’: ein milliardenteures Experiment mit ungewissem Ausgang**
 - ▶ “Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft - über eine Expedition ins Ungewisse“
3. **Selbstlernen - Offener Unterricht: Pädagogische Analphabeten überfordern in locker gestimmter Ahnungslosigkeit unsere Grundschulkinder.**
 - ▶ Unterricht in der Lernlandschaft: ‘Selbstlernen’ im sog. ‘Offenen Unterricht’ - Freiarbeit
 - ▶ Die Lehrerin ist Coach/Lernbegleiterin
4. **Erfolgreiche Pädagogik setzt nicht auf abstruse Ideen.**
 - ▶ ‘Direkte Instruktion’ in einem Klassenraum, die Lehrerin agiert als Regisseurin
 - ▶ Bauchgefühl statt Evidenz? - Was ist guter Unterricht?
 - ▶ Die Kernbotschaften zum guten Unterricht aus 80.000 Primärstudien mit ca. 250 Millionen Schülern
 - ▶ Die ungleiche Wirkung des “Offenen Unterrichts“ auf leistungsstarke und leistungsschwächere Kinder
5. **‘Lernlandschaften’ für ‘Neues Lernen’: Mit sinnfreiem Handeln stemmt Deutschland sich gegen den schwedischen Weg der Vernunft.**
 - ▶ Schwedens gelungene Flucht aus der sich anbahnenden Bildungskatastrophe
 - ▶ Deutschland bleibt gefangen in reformpädagogischen Visionen
 - ▶ Schwedens Scheitern sollte in Deutschland als alarmierender Appell wirken
6. **Pädagogisches Brauchtum in Deutschland: das Scheitern schulischer Reformen - die prominentesten Beispiele für pädagogische Experimente an und mit Kindern:**
 - ▶ 6.1 Einführung von ‘Englischunterricht im Sprachlabor’ ab den 1960er Jahren
 - ▶ 6.2 Einführung einer hochgradig universitären Mathematik für Erstklässler: die Mengenlehre
 - ▶ 6.3 Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule ab Klasse 1
 - ▶ 6.4 Einführung der flexiblen Schuleingangsphase in NRW
 - ▶ 6.5 Einführung der Vereinfachten Ausgangsschrift in NRW
 - ▶ 6.6 Einführung der Grundschrift als neue Schulausgangsschrift in NRW
 - ▶ 6.7 Einführung des Selbstlernkonzepts ‘Lesen durch Schreiben’/‘Schreiben nach Gehör’
7. **“Wir beobachten einen regelrechten Sturzflug bei den Lernleistungen.“
(Prof. Dr. Klaus Zierer, Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg.)**
 - ▶ Wer sind die Verlierer, wer die Gewinner der pädagogischen Experimente an und mit Kindern?
8. **Es geht um die Lebensbiographien unserer Kinder!**

1. Die neue Wohlfühlpädagogik in 'Lernlandschaften': in Eventlocations gelassen die Bildungskatastrophe ignorieren

Nach der Lektüre des im 'Kölner Stadt-Anzeiger' veröffentlichten Berichts (12. Juni 2026) "Auf dem Weg zum neuen Lernen" mag sich mancher Leser daran erinnern haben, dass er Jahre zuvor schon einmal diesem Terminus 'Lernlandschaft' begegnet ist. Per Internet zu finden ist auch heute noch eine Denkschrift des Prof. Dr. phil. habil. Christian Timo Zenke (RWTH Aachen/University/Institut für Erziehungswissenschaft) unter dem Titel "Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft"? - Über eine Expedition ins Ungewisse. (DDS – Die Deutsche Schule /112. Jahrgang 2020, Heft 3, S. 338–353/ Waxmann - <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.09>)

Ein neuer UNICEF-Bericht stellt dem deutschen Bildungssystem ein schlechtes Zeugnis aus: Die Messdaten bei den 15-Jährigen: 40 Prozent erreichen nicht einmal das Mindestniveau in Lesen/Schreiben und Mathematik, im Leistungsranking (Siehe Tabelle, Skills [= Mathematik/Lesen/Schreiben], ● Spalte rechts außen!) reicht das nur für Platz 34 unter 37 untersuchten und voll gewerteten Industrieländern. Wie konnte es so weit kommen? Die Antworten liegen schon seit Jahrzehnten vor, doch die Bildungspolitiker drücken sich auch weiterhin vor der Formulierung dieser Frage und vor schlüssigen Antworten.

Overall rank	Country	Physical health	Mental health	Skills ●
1	Netherlands	3	1	11
2	Denmark	1	4	7
3	France	2	12	9
4	Portugal	10	3	21
5	Switzerland	8	15	6
6	Ireland	11	24	1
7	Lithuania	13	13	13
8	Spain	22	5	17
9	Romania	24	2	22
10	Hungary	29	6	14
11	Sweden	14	16	15
12	Italy	17	10	23
13	Slovenia	16	29	2
14	Finland	23	17	16
15	Croatia	34	7	4
16	Austria	20	23	8
17	Japan	3	32	12
18	Latvia	12	9	29
19	Slovakia	25	11	26
20	Iceland	6	26	27
21	Czechia	4	25	31
23	Greece	26	8	33
24	United Kingdom	21	28	19
25	Germany ●	15	21	34 ●
26	Malta	19	18	35
27	Republic of Korea	30	34	3
28	Bulgaria	32	14	32
29	Estonia	28	30	24
33	Colombia	35	27	37
34	Uruguay	25	35	38
35	Mexico	41	19	40
36	Türkiye	36	30	36
37	Chile	40	33	41
	Australia	31	n/a	18
	Belgium	7	n/a	5
	Norway	9	n/a	10
	United States of America	18	n/a	28

In dem bereits oben erwähnten Bericht “Auf dem Weg zum neuen Lernen“ des ‘Kölner Stadt-Anzeigers’ (KSTA) heißt es einleitend: “Wie andere Gemeinden im Kreis will auch Dahlem seine Grundschule für den in NRW verpflichtenden, schrittweisen Ausbau des Angebots der Offenen Ganztagschule (OGS) aus- und umbauen. Das wird für die Grundschule Dahlem 5,2 Millionen Euro kosten.“ Sich für dieses Projekt zu entscheiden, ist allerdings allein Sache des Rates der 4000-Bürger-Gemeinde Dahlem/Eifel: Möglichkeit statt Pflicht also, die Schulbaurichtlinie NRW (SchulBauR) schreibt diese modernen Raumformen nicht vor, sondern formuliert lediglich das Baurecht neu. Für solche Projekte wurden per Erlass Erleichterungen gegenüber den Regelanforderungen der BauO NRW 2018 gestattet. (in BAS, RdErl. d. Ministeriums für Heimat, Kommunales, Bau und Gleichstellung v. 19.11.2020 - 615-170- [MBL NRW. 2020 S. 822])

Informationen zur Teilnahmeregelung in der OGS in ganz!recht (www.ganztag.nrw.de)

Zusammenfassung:

Die OGS ist ein freiwilliges Angebot, für das sich die Eltern jeweils für ein Jahr entscheiden. Sie verfolgt die Ziele der Bildungsförderung und der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Es gilt folgende Regelung (Auszug aus Nummer 1.2 des Ganztageserlasses): „In einer offenen Ganztagschule im Primarbereich (§ 9 Abs. 3 SchulG) nimmt ein Teil der Schülerinnen und Schüler der Schule an den außerunterrichtlichen Angeboten teil. Die Anmeldung bindet für die Dauer eines Schuljahres und verpflichtet in der Regel zur regelmäßigen und täglichen Teilnahme an diesen Angeboten.“

<https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/FAQ-zur-Teilnahmeregelung-OGS.pdf>

In Nordrhein-Westfalen gilt die OGS als ein Betreuungs- und Bildungsangebot für Grundschulkinder nach dem regulären Unterricht, das auf freiwillige Nutzung setzt, die letztlich allerdings unkalkulierbar bleibt. Das Angebot umfasst in der Regel Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung, Spiel- und Freizeitangebote, Sport, Musik und Kreativangebote. Nun beabsichtigt Dahlem, seine Grundschule, so heißt es im KSTA, “für den in NRW verpflichtenden, schrittweisen Ausbau des Angebots der Offenen Ganztagschule (OGS) aus- und umzubauen.“ In der Online-Ausgabe ergänzt der KSTA u. a.: “Für die Lehrer könnte es dort in einem Anbau mehr Platz, etwa mit einem großen Konferenzraum und einer Lehrkräfte lounge, geben. An alter Stelle werden eine Aula mit möglichem Bühnenanbau und die Mensa als eine Einheit eingerichtet. Die Mensa soll nicht nur Essen-Ausgabeort sein. Sie könnte auch Platz für einen Chill-out-Bereich und ein Café bieten.“

In Wirklichkeit geht es allerdings bei dem geplanten Aus- und Umbau mitnichten um den in NRW verpflichtenden Ausbau des Angebots der Offenen Ganztagschule (OGS), geplant ist vielmehr die Implementierung einer sog. neuen, d.h. ‘modernen’ Didaktik/Methodik, der dann die Schule auf Jahrzehnte verpflichtet bleibt.: “Statt der veralteten Flurschule mit bis zu 80 Prozent Frontalunterricht wird es künftig “Cluster“ mit einer gemeinsamen Lernlandschaft geben: einem zentralen Lernort, dem Vertiefungsräume und jeweils zwei Klassenräume zugeordnet sind. Bei derzeit 225 Schülern an der Grundschule Dahlem sind vier Cluster nötig.“ (<https://www.ksta.de/region/euskirchen-eifel/dahlem/die-grundschule-dahlem-macht-sich-auf-den-weg-zum-neuen-lernen-1299176>) Die neue, die moderne Didaktik bzw. Methodik bedeutet mit einem großen Anteil den Wegfall des bisher üblichen Unterrichts mit einer stetig für alle Kinder gleichermaßen anwesenden interaktionsbereiten Lehrerin und verbunden damit, die Neuorientierung des gesamten Unterrichts an den Prinzipien des ‘Offenen Unterrichts’, des sog. ‘Selbstlernens’. Weiter heißt es im KSTA: “Diese Umstrukturierung sei auch eine Folge des neuen Lernens, so Rumpf*: Nur noch rund 30 Prozent klassischer Frontalunterricht wird um verschiedene Formen des Gruppenunterrichts ergänzt, Selbstlernen wird immer wichtiger.“ Lernlandschaften mit ihren Lernclustern sind nunmehr die neuen Lernorte. (Siehe Abb. Seite 5!).

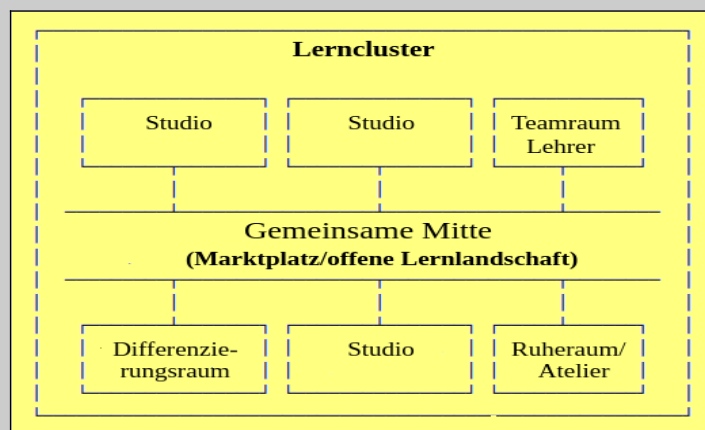
*Rumpf ist der Architekt des Projekts

Als die wichtigsten Merkmale eines Clusters gilt für die Planung, so wie Architekten sie sehen (Zitat):

- **Zentrale Mitte (“Marktplatz“/offene Lernlandschaften):** Das Herzstück des Clusters ist eine offene, flexibel möblierte Fläche. Sie dient nicht mehr als reiner Flur, sondern wird aktiv für Gruppenarbeiten, selbstständiges Lernen oder als Begegnungs- und Erholungsort genutzt.
- **Vernetzte Funktionseinheiten:** Um diese Mitte herum liegen ca. drei bis sechs Studios (früher Klassenräume genannt), Differenzierungsräume, verglaste Besprechungszonen, Lehrerteamräume und Sanitäranlagen.
- **Hohe Transparenz:** Sichtachsen durch Glaswände und breite Türen verbinden die Räume optisch miteinander. Lehrkräfte behalten den Überblick, während Schüler eigenverantwortlich an verschiedenen Orten arbeiten.
- **Wegfall von Verkehrsflächen:** Reine Flure gibt es kaum noch; stattdessen wird nahezu jeder Quadratmeter “pädagogisch“ nutzbare Fläche.

Die von Innenarchitekten vorgesehene Ausstattung (Zitat):

- Kleine, gemütliche Rückzugsorte (oft mit Kissen, Vorhängen oder Polsterboxen), in die sich Kinder zum Lesen, Erstlesen oder für Logikspiele allein zurückziehen können.
- Ein Sitzkreis, meist mit Teppichfliesen oder Holzkisten, auf denen sich die gesamte Gruppe mit der Lehrkraft für Rituale wie beispielsweise den Morgenkreis oder gemeinsame Geschichten trifft.
- Offene Begegnungszonen, in denen Kinder z. B. gemeinsam mit Bausteinen experimentieren, malen oder sich austauschen können.
- Integrierte Balancierbalken, Sprossenwände oder Hüpfkästchen auf dem Boden, um dem natürlichen Bewegungsdrang zwischen den Lernzeiten nachzugeben.



Angebot der Möbelindustrie zum sog. “bodennahen Lernen“ - mit Whiteboard und Lehrertisch



2. 'Lernlandschaften': ein milliardenteures Experiment mit ungewissem Ausgang

“Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft? - Über eine Expedition ins Ungewisse“

Prof. Dr. phil. habil. Christian Timo Zenke

2 Die Großraumschulen der 1970er-Jahre als Warnung

Bei aller Euphorie jedoch, die in der diesbezüglichen Diskussion immer wieder mit-schwingt, droht schnell aus dem Blick zu geraten, dass ganz ähnliche Hoffnungen und Lösungsvorschläge bereits vor mehr als fünfzig Jahren formuliert worden waren – und im Anschluss weitestgehend scheiterten. So wurde insbesondere in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren ebenfalls intensiv für eine verstärkte Öffnung und Flexibilisierung schulischer Raumstrukturen plädiert und unter dem Schlagwort „Großraumschule“ schließlich auch zunehmend mit entsprechend „offenen“ Schulraummodellen in der Praxis experimentiert (etwa in Fröndenberg, Osterburken, Weinheim und Rodenkirchen). Mit Ausnahme weniger Einzelfälle jedoch (namentlich der beiden Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg) gelang es keinem der damals realisierten Schulbauexperimente, die in ihre veränderte Raumstruktur gesetzten pädagogischen Hoffnungen tatsächlich nachhaltig zu erfüllen, weshalb die meisten jener Schulen denn auch bereits wenige Jahre nach ihrer Eröffnung wieder so stark zurückgebaut oder gar abgerissen wurden, dass sie aus heutiger Sicht kaum mehr als Großraumschulen oder gar Lernlandschaften zu erkennen sind (vgl. hierzu sowie zur bedauerlicherweise noch viel zu wenig beforschten Geschichte deutscher Großraumschulen: Blömer, 2011; Huber & Thormann, 2002; Zenke, 2019; Zinner, 2014).

(In: DDS – Die Deutsche Schule /112. Jahrgang 2020, Heft 3, S. 338–353/ Waxmann - <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.09>)

“Während das aus dieser Parallele entstehende Spannungsverhältnis zwischen (heutigem) Anspruch und (historischer) Wirklichkeit allerdings hierzulande bisher kaum thematisiert wird, gibt es im englischsprachigen Raum bereits seit mehreren Jahren eine intensive Debatte darüber, welche Lehren aus dem auch international zu konstatierenden „Remise of open plan classrooms“ (Imms, 2016, S. 27) der 1970er-Jahre für die Entwicklung heutiger Innovative Learning Environments (ILE)² gezogen werden könnten (vgl. bspw. Deed & Lesko, 2015; Imms, 2016, 2018; Lippman & Matthews, 2018). So resümiert etwa Imms (2018) mit Blick insbesondere auf Australien und die USA, „the failure of various governments’ 1970 attempts to modernise learning and teaching through the introduction of open plan schools“ sei insbesondere auf zwei Gründe zurückzuführen: „first, poor evaluation; and second, the poor preparedness of teachers for these spaces.“ (S. 108) (ebd.)

First, poor evaluation (Erstens: unzureichende Evaluierung)

Dass es zur Implementierung schulischer Reformen nicht einmal ausreichender Forschungsergebnisse bedarf, die eine Umsetzung begründen und absichern könnten, ist in Deutschland nicht neu. Ohne solide Erprobung mit Evaluationen über Jahre hinweg und ohne begleitende randomisierte kontrollierte Studien sowie Longitudinalstudien, die zu validen Befunden führen könnten, weisen schulische Reformen jedoch in besonderem Maße alle Züge eines Experiments auf. Über reformpädagogische Vorhaben dieser Art spöttelte denn auch schon vor Jahrzehnten der weit über Deutschland hinaus bekannte Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. J. Oelkers, “dass ihre Erprobung paradoxerweise mit dem Ernstfall beginnt.“ Die Anfang der 2000er Jahre für Grundschulen verpflichtende Einführung der ‘Flexiblen Schuleingangsphase’ mit jahrgangsübergreifenden Klassen wurde seinerzeit euphorisch beworben in der pädagogischen Literatur, wie z. B. bei R. Hinz/D. Sommerfeld: „Wir formulieren hier eine pädagogische Idee, die im Rahmen der veränderten Schuleingangsphase zunehmend an Popularität gewinnt, für die es aber noch keine ausreichenden Forschungsergebnisse gibt“. (Jahrgangsübergreifende Klassen. In: R. Christiani: Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin 2004)

Die Ursache für das mangelnde Interesse an evidenzbasierter Pädagogik mag auch in der über Jahrzehnte währenden deutschen Bildungsüberheblichkeit zu suchen sein: ‘Wir Deutschen sind ohnehin die Besten!’. Eine von vielen Folgen daraus ist, dass die empirische Forschungskompetenz in der deutschen

Erziehungswissenschaft stark unterentwickelt ist. Bei unabhängigen Erziehungswissenschaftlern gibt es allerdings auch keinen Zweifel daran, dass Schulversuche und Studien inzwischen keine Erkenntnisinstrumente der Wissenschaft mehr sind, sondern Machthebel ideologisierte Politik oder reformpädagogisch getarnter Ideen, durchweg darüber hinaus mit wirtschaftlichen Interessen. Studien in Deutschland sind heute nicht viel mehr als weisungs- und finanzierungsabhängige Auftragsforschung und dienen nicht selten der Durchsetzung ideologiebasierter bildungspolitischer Zielvorstellungen oder der gewinnmaximierenden Verbreitung skurriler reformpädagogischer Rezepte. Prof. Dr. J. Brenner von der Universität Köln beklagte schon vor Jahren, dass sich in den letzten Jahren in Deutschland eine "weiche Evaluationskultur" entwickelt habe, "für die die strengen Regeln epistemischer Rationalität nicht oder nur einschränkend geltend gemacht werden." Es mag auch Resignation darin mitschwingen, wenn er fortfährt: "Deshalb haben Schulversuche gegenüber traditionellen Formen des Experiments in der Wissenschaft einen unschätzbaren Vorteil: Sie gelingen immer." Brenner erklärt auch, warum das nicht anders sein kann: "Denn die Initiatoren von Schulversuchen setzten sich die Ziele ebenso wie die Regeln selbst;" In der Tat sind von daher Schulversuche - wenn überhaupt - in nur höchst eingeschränktem Maße aussagekräftig. Brenner: "Meist handelt es sich um nichts anderes als um 'subjektive Erfolgsprotokolle der Anwender' - Erlebnisberichte also." (Prof. Dr. Peter J. Brenner: Schule in Deutschland - ein Zwischenzeugnis, Stuttgart 2006)



3. Selbstlernen - Offener Unterricht: Pädagogische Analphabeten überfordern in locker gestimmter Ahnungslosigkeit unsere Grundschulkinder.

Wenn es derzeit um die Implementierung von Lernlandschaften mitsamt einer Pädagogik des ‘Offenen Unterrichts’ und des ‘Selbstlernens’ geht, darf nicht davon ausgegangen werden, dass die Einführung der Lernlandschaften jetzt erfolgt, nachdem es zuvor eine solide Erprobung mit Evaluationen über Jahre hinweg gegeben habe. Das Begehren hinter dieser Art von Werbung für reformpädagogische Einfälle wie “Auf dem Weg zum neuen Lernen“ lässt sich zwar aus der Perspektive der hinreichend bekannten merkantilen Interessen durchaus verstehen, ist aber keineswegs zu akzeptieren. Der ‘moderne Unterricht’ und das ‘Neue Lernen’: die Adjektivattribute ‘modern’ und ‘neu’, beide sind sie alles andere als Wertbegriffe und unterscheiden sich in ihrem semantischen Gehalt samt ihrer Konnotationen überhaupt nicht von der Werbung für z. B. das ‘moderne Kleid’, das 3 Monate später schon ‘unmodern’ ist, oder für eine ‘neue Idee’, die ein Jahr später schon als ‘abstrus’ entlarvt wird. Dass insbesondere in der Pädagogik die jeweils inflationär verwandten Attribute ‘modern’ und ‘neu’ schon bald mit ‘Scheitern’ konnotiert wurden und - weiterhin mit einem ‘unrühmlichem Fiasko’ konnotiert werden, bleibt nicht aus.

Der Architekt über ‘Selbstlernen’ und ‘Frontalunterricht’: “Diese Umstrukturierung sei auch eine Folge des neuen Lernens, so Rumpf: Nur noch rund 30 Prozent klassischer Frontalunterricht wird um verschiedene Formen des Gruppenunterrichts ergänzt, Selbstlernen wird immer wichtiger.“ (KSTA/12. Juni 2026)

- **‘Selbstlernen’:** In der reformpädagogischen Sprache heißt es ersatzweise auch bisweilen ‘selbstbestimmtes’, ‘selbstorganisiertes’, ‘selbstgesteuertes’, ‘selbstreguliertes’ und ‘selbstständiges’ Lernen. ‘Selbstlernen’ – ein alberner zurechtgebastelter Terminus! Nicht nur aus lerntheoretischer Sicht ist der Begriff “Selbstlernen“ völlig sinnfrei, da jedes Lernen im Gehirn des Individuums ohnehin nur vom Lernenden selbst vollzogen werden kann. Niemand kann stellvertretend für einen anderen Menschen neuronale Verknüpfungen aufbauen, biologisch gesehen ist jedes Lernen immer ein “Selbstlernen“. “Auf dem Weg zum neuen Lernen“ (Überschrift im KSTA/12. Juni 2026): In der Sprache der Reformpädagogik wird das “Selbstlernen“ als umwerfende Neuentdeckung mit dem Charme einer Revolution gefeiert, die natürlich in dieser Manier auch beworben werden muss
- **‘Frontalunterricht’:** Im traditionellen Frontalunterricht dominiert die Lehrkraft den Unterricht durch Vorträge, wobei die Lernenden zumeist passiv zuhören. Dieser Unterricht ist eine lehrerzentrierte Sozialform des Unterrichts, bei der eine Lehrkraft die gesamte Lerngruppe (Klasse) gemeinsam unterrichtet, den Lernprozess sprachlich steuert und die Kommunikation im Raum auf sich fokussiert. Die Lehrkraft übernimmt die alleinige Steuerung des Unterrichtsgeschehens und stellt Informationen vorwiegend rein darbietend vor. Kein Grundschulkind dürfte je qualvoll einen solchen Unterricht erlitten haben. Das erwartbare Verhalten von Grundschulern ist ein anderes als das von Oberstufenschülern eines Gymnasiums:
 - Grundschüler können nicht über längere Zeitstrecken hinweg, passiv zuhörend, lange stillsitzen.
 - Die Aufmerksamkeitsspanne wechselt schneller als bei älteren Schülern. Die Konzentrationsfähigkeit von Grundschulern liegt altersbedingt bei durchschnittlich 15 bis 20 Minuten (bei Erstklässlern weniger).
 - Grundschüler bedürfen im Unterricht der wechselseitigen Kommunikation mit ihrer Lehrerin.

Der Terminus ‘Frontalunterricht’ ist ein Kampfbegriff der Reformpädagogik gegen jeglichen Unterricht, der nicht unter die Kategorie ‘Offener Unterricht’ zu subsumieren ist. Es mag Lehrerinnen geben, die lehrergesteuerte Lehransätze grundsätzlich für Frontalunterricht halten. Nicht jede Lehrerin mag geneigt sein, sich mit dem state of the art der Bildungsforschung zu befassen. ‘Frontalunterricht’ und ‘Direkte Instruktion’ sind zwar beide lehrergesteuerte Ansätze, die ‘Direkte Instruktion’ ist jedoch alles andere als der ‘Frontalunterricht’. Im traditionellen Frontalunterricht dominiert die Lehrkraft den Unterricht durch Vorträge, wobei die Lernenden meist passiv zuhören, die ‘Direkte Instruktion’ hingegen setzt auf kontinuierliche Rückmeldungen und Anpassungen an den Lernstand. Die letztgenannte Unterrichtsform, die ‘Direkte Instruktion’, gehört zu den sogenannten expliziten Unterrichtsstrategien, die durch klare, strukturierte Erklärungen die

Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Es gehört zum Lehrkonzept von Felicitas Thiel, Professorin für Schulpädagogik an der FU Berlin, wenn sie betont, “Direkte Instruktion“ sei besonders wichtig, “wenn Lernende wenig Vorwissen haben.“ (<https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-023-01203-6>)

‘Unterricht’ in der Lernlandschaft/die Lehrerin als Coach/Lernbegleiterin ^{1,2} : ‘Selbstlernen’ im sog. ‘Offenen Unterricht’ mit diesen Formen der Freiarbeit:

- **Wochenplanarbeit:** Die Lehrkraft gibt einen verbindlichen Aufgabenkatalog für einen festgelegten Zeitraum vor. Die Lernenden entscheiden selbstständig über die Reihenfolge der Aufgaben, ihre Zeiteinteilung und oft auch über die Sozialform (Einzel- oder Partnerarbeit).
- **Radikale Freiarbeit:** Diese Form bietet das höchste Maß an Selbstbestimmung. Schülerinnen und Schüler wählen ihre Lernziele, Inhalte, Methoden sowie die Materialien weitgehend frei aus dem bereitgestellten Fundus aus, die Lehrkraft agiert als Lernbegleiterin und Beraterin.
- **Stationenlernen (Lernzirkel):** Verschiedene Stationen werden mit vorbereiteten Materialien aufgebaut. Die Lernenden wandern von Station zu Station, um ein bestimmtes Thema auszuwählen und zu bearbeiten.
- **Werkstattunterricht / Lerntheke:** Ähnlich wie beim Stationenlernen stehen den Schülern zu einem übergeordneten Thema vielfältige Angebote (Lernkarteien, Experimente, Spiele) zur freien Auswahl. Die Reihenfolge und der Schwierigkeitsgrad werden selbst bestimmt.
- **Projektunterricht:** Das Lernen erfolgt problem- und handlungsorientiert an einer realen, komplexen Fragestellung. Selbstgesteuert planen Schüler, erforschen und erarbeiten meist in Gruppen über einen längeren Zeitraum ein konkretes Produkt oder Ergebnis.

¹ Prof. Dr. Klaus Zierers (Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg) Kernposition lautet: In den ersten Schuljahren muss das Analoge absoluten Vorrang vor dem Digitalen haben. Er warnt eindringlich vor einem politischen “Digitalisierungswahn“ – also der flächendeckenden 1-zu-1-Ausstattung von Grundschulern mit Tablets.

² Überbordend überschwemmen derzeit digitale und gedruckte Unterrichtsmaterialien den Lehrmittelmkt: Nicht wenige davon zeichnen sich dadurch aus, dass sie ausschließlich gewinnbringend sind für deren Autoren und Herausgeber.



4. Erfolgreiche Pädagogik setzt nicht auf abstruse Ideen.

‘Direkte Instruktion’^{1,2,3} - mit Unterricht im Klassenraum*/Die Lehrerin agiert als Regisseurin

- **Rückblick und Einstieg:** Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler wird kurz aktiviert und überprüft (z. B. durch eine kurze Abfrage oder ein Quiz zum Stoff der letzten Stunde).
- **Zielorientierung:** Die Lehrkraft legt die Lernziele und die Erfolgskriterien für die Stunde transparent offen: Die Lernenden wissen genau, was von ihnen erwartet wird.
- **Darbietung (Stoffvermittlung):** Der neue Lernstoff wird von der Lehrkraft präsentiert. Dies geschieht in kurzen, klaren und überschaubaren Schritten, um die kognitive Belastung gering zu halten, die Lernenden sind allerdings durchgehend kognitiv aktiviert. Es gibt keine langen Monologe, der Unterricht besteht aus einem permanenten Wechsel von kurzen Lehrimpulsen, gezielten Fragen an die ganze Klasse und sofortigen Arbeits- und Denkphasen.
- **Geleitetes Üben:** Die Lehrkraft übt gemeinsam mit der Klasse, sie stellt Fragen, lässt Aufgaben an der Tafel lösen und überprüft sofort das Verständnis.
- **Verständnisprüfung:** Die Lehrkraft stellt gezielte Fragen an verschiedene Schüler (nicht nur an diejenigen, die sich melden), um sicherzustellen, dass das Konzept von der Mehrheit verstanden wurde, bevor der nächste Schritt erfolgt.
- **Selbstständiges Üben:** Erst wenn die Basis verankert ist, arbeiten die Schülerinnen und Schüler alleine oder in Gruppen an Vertiefungsaufgaben. Die Lehrkraft hilft gezielt einzelnen Schülern.
- **Rückblick und Ausblick:** Die Stunde wird reflektiert. Die Lehrkraft gibt Feedback, fasst das Gelernte zusammen und schlägt die Brücke zur nächsten Unterrichtseinheit.

¹ ‘Frontalunterricht’ war nie eine typische Unterrichtsform in der Grundschule. Traditioneller Frontalunterricht ist ein stoffzentrierter Unterricht mit niedriger Schüleraktivität, während die ‘Direkte Instruktion’ sich als schülerzentriert, hochgradig interaktiv und prozessgesteuert auszeichnet.

² Grundschullehrerinnen in 1. und 2. Klassen wissen und handeln entsprechend, dass für diese Schüler - entwicklungsbedingt – bei ‘Direkter Instruktion’ zur Vermeidung von Überforderung unterrichtliche Variationen mit spannenden Einschüben einzuplanen sind.

³ Prof. Dr. Klaus Zierer zur ‘Direkten Instruktion’: Erst wenn Schüler über ein stabiles Basiswissen verfügen und sie die Basic-Skills beherrschen, machen offene Unterrichtsformen wie Freiarbeit oder Projektlernen überhaupt Sinn: Das Fundament dazu bildet der Unterricht nach der ‘Direkten Instruktion’. Aus Anlass des “Neuen Lernens“ wird die Unterrichtszeit mit ‘Direkter Instruktion’ allerdings jetzt auf 30% reduziert. (Siehe KSTA vom 12.06 2026!)

* Gottlob gibt es noch immer Lehrerinnen, die den ihr und den Kindern zugeteilten Klassenraum als Schulwohnzimmer benennen und ihn gemeinsam entsprechend einrichten, ausschmücken, ihn sauber halten und für Ordnung sorgen, wo die Kinder zusammen mit ihrer Lehrerin ihre Klassengemeinschaft erleben dürfen. Beklagt wird zurecht, dass Kindheit heute von neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und oft fragwürdigem Zeitgeist geprägt und facettenreich betrüblich beeinträchtigt wird. Diesen Kindern in der Grundschule ihre Klassengemeinschaft, ihre Geborgenheit in ihrem Schulwohnzimmer, ihre Bezugsperson, die Lehrerin, in ihrer besonderen personalen Nähe während der Unterrichtszeit zu nehmen, ist nicht einmal mit den Termini ‘Verantwortungs- und Empathielosigkeit’ treffend zu beschreiben.

Bauchgefühl statt Evidenz? - Was ist guter Unterricht?

John Hattie ist ein weltweit bekannter und hochgeschätzter neuseeländischer Bildungsforscher, er ist Professor für Erziehungswissenschaften an der University of Melbourne. International berühmt wurde er durch seine monumentale “Hattie-Studie“, die 2009 (in Deutschland 2013) unter dem Titel „Visible Learning“ (dt.: “Lernen sichtbar machen“) erschien. Die Arbeit gilt als ein Meilenstein der modernen Erziehungswissenschaft, da sie die Ergebnisse von 800 Metaanalysen aus 80.000 Primärstudien auswertet, an denen ca. 250 Millionen Lernende teilgenommen hatten. Seine Fragestellung lautete: Was macht tatsächlich guten Unterricht aus?

Die Kernbotschaften seiner Forschung

- **Die Lehrkraft ist entscheidend:** Nicht die äußeren Strukturen, nicht die Klassengrößen oder aber Schulreformen sind am wichtigsten, sondern die Haltung, die Fachkompetenz und Leidenschaft der Lehrerinnen.
- **Feedback als Schlüssel:** Schüler müssen verstehen, wo sie stehen, und Lehrkräfte müssen ihren eigenen Einfluss ständig reflektieren.
- **Evidenz statt Bauchgefühl:** Hattie berechnete für Hunderte von Faktoren konkrete sog. "Effektstärken": Ab einem Wert von 0.40 gilt eine Maßnahme als überdurchschnittlich wirksam für den Lernerfolg.

Hattie erklärt zu den Ergebnissen seiner Studien:

Ein Pluswert zwischen $d > 0$ und $d < .20$ weist darauf hin, dass **kein Effekt** vorliegt, ab $d = .20$ bis zu $d < .40$ bedeutet **"kleiner Effekt"**, Werte über $d = 0.40$ zeigen **große Effekte** an.

Um Ergebnisse vergleichbar zu machen, nutzte Hattie die Maßeinheit der Effektstärke.

Unterrichtskonzept	Rang bei 138 Einflussfaktoren	Effektstärke
traditionelle Lese- u. Schreibdidaktik im Anfangsunterricht/mit 'direct instruction' gestalteter Schriftspracherwerbsunterricht/'phonics'*	27	$d = 0.58$
Spracherfahrungsansatz/ offen gestalteter Schriftspracherwerbsunterricht/ 'whole language'*	129	$d = 0.06$
direkter, lehrergesteuerter Unterricht/ direct instruction	25	$d = 0.59$
selbstbestimmtes Lernen	132	$d = 0.04$
offener Unterricht	133	$d = 0.01$
lernzielorientierter Unterricht	34	$d = 0.56$
zielerreichendes Lernen/mastery learning	29	$d = 0.58$
Klarheit, Unmissverständlichkeit, Eindeutigkeit des Unterrichts	8	$d = 0.75$
störungsfreies Schülerverhalten im Unterricht	6	$d = 0.80$
jahrgangsübergreifender Unterricht	131	$d = 0.04$

Direkte Instruktion		Offener Unterricht/‘Neues Lernen’	
lehrergesteuerter Unterricht	d = 0,59	Offener Unterricht	d = 0,01
lernzielorientierter Unterricht	d = 0,58	offene Klassenzimmer	d = 0,02
regelmäßiges Schüler – Lehrerin - / Lehrerin - Schüler - Feedback	d = 0,73	selbstbestimmtes Lernen/ Selbstlernen	d = 0,04
ständige Überprüfung des Lern- stands durch die Lehrerin	d = 0,90	Freiarbeit	d = 0,02
Traditioneller Schriftspracherwerbsunterricht	d = 0,58	Schriftspracherwerb nach den Prinzipien des ‘Neuen Lernens’	d = 0,06

‘Direkte Instruktion’ versus ‘Selbstlernen’ im ‘Offenen Unterricht’

Hatties Fazit: Schüler lernen am besten, wenn die Lehrperson als “**Regisseur**“ (**Activator**) auftritt – also aktiv steuert, Ziele klar vorgibt und den Lernprozess eng begleitet. Unterrichtsformen, bei denen Lehrpersonen nur noch als “**Lernbegleiter**“ (**Facilitator**) im Hintergrund agieren wie im Offenen Unterricht, schneiden durchweg schlecht ab.

Die ungleiche Wirkung des “Offenen Unterrichts“ auf leistungsstarke und leistungsschwächere Kinder

Leistungsstarke Kinder: Schüler mit sehr hoher Intelligenz, gutem Vorwissen und hoher Selbstregulationsfähigkeit kommen mit Offenem Unterricht gut zurecht. Sie nutzen die Freiheiten produktiv.

Leistungsschwächere Kinder: Schüler mit geringerem Vorwissen, mit Konzentrationsproblemen oder wegen mangelnder häuslicher Unterstützung sind mit der Such- und Planungsarbeit im Offenen Unterricht kognitiv überfordert. Sie neigen dazu, zu leichte Aufgaben auszuwählen und verbleiben auch daher oft auf einem niedrigen Niveau oder geben wegen Überforderung schon bald auf.

Konsequenz: Offener Unterricht vergrößert die Leistungsunterschiede in der Schulklasse, anstatt sie auszugleichen.



5. ‘Lernlandschaften’ für ‘Neues Lernen’: Mit sinnfreiem Handeln stemmt Deutschland sich gegen den schwedischen Weg der Vernunft.

Nach der Veröffentlichung der Messdaten des jüngsten UNICEF-Berichts (2026), in dem gemessene 40 Prozent der deutschen 15-jährigen Schüler nicht einmal das Mindestniveau in den Basic-Skills Lesen/Schreiben und Mathematik erreichen, sollte es jetzt der Schulpolitik unaufschiebbar um die Einordnung dieser einen brennenden Sorge in die höchste Prioritätsstufe gehen: der Sorge um die Lebensbiographien unserer Kinder! Wie konnte das passieren? Nein, jetzt bitte nicht wieder an die Migranten als Ursache denken! Frankreich, ein Migrationsland seit vielen Jahrzehnten, erreicht im Leistungsranking der UNICEF immerhin Rang 9 in den Basic-Skills, während Deutschland auf Rang 34 von 37 gewerteten Industrieländern landet. Also, noch einmal: Wie konnte das passieren? Es sind die Eltern, die Erzieherinnen in den Kindergärten und die der Schulpolitik zu Gehorsam verpflichteten Lehrkräfte, die Kinder sowohl mit eigenen pädagogisch fragwürdigen Vorstellungen als auch nach nicht selten widersinnigen Vorgaben durch die Schulpolitik zu dem gemacht haben, was aus ihnen, den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern dann geworden ist. Was nur hindert seit Jahrzehnten die deutsche Schulpolitik daran, sich vor schulischen Innovationen, bei denen von Beginn an das ihnen innewohnende hohe Potential des Scheiterns nicht zu übersehen ist, von einer auf Evaluierung basierten wissenschaftlichen Pädagogik leiten zu lassen?

Wer in Frankreichs Grundschulen, den ‘écoles primaires’, nach Lernlandschaften und den Konzepten des Selbstlernens sucht, sucht beides vergebens: Dort gilt der für eine bestimmte Klasse festgelegte Klassenraum als Lernlandschaft, mit ‘l’enseignement explicite’, d. h. mit einer den Kindern entwicklungsangepassten direkten Instruktion. In Frankreich sind die Berater der Schulpädagogik und -politik über Europa hinaus anerkannte Kognitions- und Neurowissenschaftler, unter ihnen der richtungsweisende Prof. Dr. Stanislas Dehaene mit der weltweit Aufsehen erregenden Veröffentlichung von “Les Neurones de la Lecture“. (Deutscher Titel: Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. München 2010)

Ab den 2000er Jahren war die reformpädagogische Schulpädagogik in Schweden beeindruckt von der Wiederentdeckung eines alten reformpädagogischen Traumes, und mittels reformpädagogischer Kampagnen vermochte man die Schulpolitiker dergestalt zu betören, dass sie sich zu eiligem Handeln genötigt sahen, was sich dann allerdings auch zu einem finanziellen Kraftakt entwickelte. So standen denn an: der landesweite radikale Neubau oder der Umbau der bestehenden Schulen hin zu Schulen mit im Event-Stil neu möblierten Lernlandschaften ohne Klassenräume, die Volldigitalisierung ab der Vorschule, der “Offene Unterricht“ mit ‘Selbstlernen’, die Entsorgung der händisch zu beschreibenden Kreidetafeln, die Ver-bannung von Schulbüchern, von Stift und Papier, was euphorisch als das ‘Aus’ für die Handschrift postuliert wurde.

In solchen Situationen sich Gehör verschaffen zu wollen, entwickelt unversehens, was nicht unüblich ist, ein Phänomen, das aufschreiende Wut und sachorientierte Empörung zu einer geschwisterähnlichen Verwandtschaft vereint und die Öffentlichkeit in einen Alarmzustand zu versetzen vermag.

Man schrieb das Jahr 2021, als es nach dem prophezeiten Scheitern der schulischen Neuausrichtung in Richtung Lernlandschaften um eine eher unerwartet angeordnete unverzügliche Kehrtwende ging. Impulsgeber waren sowohl eine nationale wissenschaftliche Expertise des renommierten Karolinska-Instituts mit - aus schwedischer Sicht - verheerenden Leistungsergebnissen in den Basic-Skills als auch die internationale PIRLS-Studie von 2021 zur Erfassung der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern am Ende der Grundschulzeit (Schweden Rang 13/Deutschland Rang 26). So eilig wie Schweden den reformpädagogischen Visionen gefolgt war, leitete Schwedens Schulpolitik nun auch die radikale Kurskorrektur ein: zurück zu gedruckten Büchern, zurück zu Papier und Stiften und zur Handschrift, zurück zu einem Unterricht in Klassenräumen - und schließlich auch das noch: Hieß die nicht zu hinterfragende Devise in den 2000er Jahren noch “Digital first!“, galt ab 2021 die neue Maxime “Digital-Detox!“. (‘Detox’: Kurzform des engl. Wortes “detoxification“ [Entgiftung].) Dass die erst 20 Jahre zuvor entstandenen neuen Schulen mit Lernlandschaften und solche, die, um den neuen Anforderungen entsprechen zu können, durch Umbau erst zu modernen Unterrichts-Locations umgebaut worden waren, nunmehr zu Schulen mit funktionierenden Klassenräumen zurückgebaut werden mussten, verursachte nicht

nur Ärger, sondern auch hohe Kosten. In Deutschland neigen die Gazetten bisweilen dazu, unangenehme Wahrheiten an den Tatsachen entlang zu kommunizieren, wie etwa: “Es gab konkrete physische Maßnahmen in den Schulgebäuden, die Geld kosteten und das Bild der Schulen veränderten.“, oder auch so: “Das Raumkonzept im Inneren der Schulen wurde physisch rückgängig gemacht, um Platz für die ‘analoge Renaissance’ zu schaffen.“

Die schwedische Regierung legte seinerzeit eiligst auch besonderen Wert darauf, die Lehrerbildung zu reformieren, um die Lehrerinnen auf die Arbeit im Klassenzimmer vorzubereiten, während spezielle Lehrerbildungsprogramme auch dafür sorgen sollten, dass ebenso die Schüler sich den neuen Herausforderungen im Klassenzimmer gewachsen fühlen konnten. Begrüßt wurde die Kehrtwende von einer großen Anzahl besorgter Eltern und dem Großteil einer überforderten Lehrerschaft. Bilanzieren lässt sich, dass reformpädagogische Eiferer inzwischen nur noch erfolglos dabei waren, die Kognitions- und Neurowissenschaftler sowie die forschenden Wissenschaftler aus der Schulpädagogik als die ewigen realitätsfernen und aus der Zeit gefallen Zweifler und Skeptiker zu übertönen oder sie sogar mit wissenschaftsferner und sinnfreier, geradezu populistischer Argumentation ins Abseits zu drängen.

Die Lobbyisten der auf Schulbau spezialisierten Architekten versuchten indes schon bald, sich in der öffentlichen Wahrnehmung wiederum als “dritte Säule der Pädagogik“ und somit als unverzichtbare konstante pädagogische Kraft darzustellen; sie scheiterten allerdings mit ihrem Vorhaben, sich der schwedischen Schulpolitik mit neuen Varianten der Lernlandschaftsarchitektur als Gestalter einer neuen zukunftsweisenden Pädagogik anzudienen: Die geläuterte schwedische Schulpolitik sah und sieht keinen Handlungsbedarf, vom Gebot des Klassenunterrichts wieder abzuweichen.

Inzwischen wurde auch die deutsche Schularchitektur mit dem Gütesiegel “Dritte Säule der Pädagogik“ geadelt. Rechtzeitig kommt ihr der Titel zugute, zu einer Zeit, da die deutsche reformpädagogische Begeisterung gierig danach ist, die in Schweden verschmähten Heilskonzepte jetzt für den deutschen “Weg zum neuen Lernen“ zu revitalisieren. Ein neuer reformpädagogischer Hype ist damit auf den Weg gebracht, gefeiert wird er schon mit reichlich wohlfeilen Floskeln garnierten Elogen, sogar in Tageszeitungen und in den Boulevard-Blättern.

Mit einem breiten Spektrum aus den Erkenntnissen der Forschung der Kognitions- und Neurowissenschaftler sowie aus dem Erfahrungsschatz der schwedischen Schulpolitik bietet sich der deutschen Schulpolitik ein breiter Fundus an Wissen zum pädagogischen Prozedere mit ‘Lernlandschaften’ und ‘Selbstlernen’ im ‘Offenen Unterricht’ an:

- Die empirische Bildungsforschung, an erster Stelle die des o. g. Prof. John Hattie, zeigt: Strukturierter Unterricht mit hoher diagnostischer Kompetenz und klaren Erklärungen durch die Lehrkraft (direkte Instruktion) sind dem Selbstlernen beim Aufbau von Fundamenten der Basics Lesen, Schreiben und Mathematik weit überlegen.
- Die schwedischen Erfahrungen ‘zurück zu gedruckten Büchern, zurück zu Papier und Stiften und zur Handschrift’ unterstützt neben vielen weiteren Wissenschaftlern der oben bereits erwähnte deutsche Professor Dr. Klaus Zierer mit seiner Kernposition: In den ersten Schuljahren muss das Analoge absoluten Vorrang vor dem Digitalen haben. Er warnt eindringlich vor einem politischen “Digitalisierungswahn“ – also der flächendeckenden 1-zu-1-Ausstattung von Grundschulern mit Tablets.
- Prof. Dr. Klaus Zierers Forschungsergebnisse zur ‘Direkten Instruktion’ belegen: Erst wenn Schüler über ein stabiles Basiswissen verfügen und sie die Basic-Skills beherrschen, machen offene Unterrichtsformen überhaupt erst Sinn: Das Fundament dazu bildet ausschließlich der Unterricht nach der ‘Direkten Instruktion’. Auch das gehört zur neuen schwedischen Positionierung!
- Gegen an Grundschulen auf ‘Selbstlernen’ ausgerichtete Unterrichtskonzepte sprechen vor allem die kognitive Überforderung der Grundschulkinder, die Verschärfung sozialer Ungerechtigkeit und das Sinken des Leistungsniveaus in den Basiskompetenzen. Selbstorganisierte Lernformen, die die Eigenständigkeit fördern sollen, sind, so zeigen es die Bildungsforschung und die Schulpraxis, mit erheblichen Risiken belastet, wenn nämlich das zeitnahe, das direkte Erklären und das ermutigende eingreifende Helfen durch die personale Nähe der Lehrkraft fehlen. Nicht selten können im Übrigen

auch die im Klassenunterricht gestellten Fragen und deren Beantwortung für alle Mitschülerinnen und Mitschüler von lernwirksamer Bedeutung sein. Grundschulstudien wie die IQB-Studie (Humboldt-Universität/Berlin-Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) oder jene von IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) belegen einen Rückgang der Leistungen beim Lesen, Schreiben und in der Mathematik mit dem weiteren Ergebnis: Ohne strukturierte, ohne direkte Instruktion und gemeinsames Üben werden Fehler nicht zeitnah erkannt und verfestigen sich.

- Zur Selbstregulation bedarf es gewisser kognitiver Voraussetzungen: Grundschul Kinder befinden sich allerdings erst am Anfang ihrer Entwicklung zur Selbstregulation, außerdem sind sie oft noch nicht imstande, ihren eigenen Lernstand realistisch einzuschätzen, lassen sich leicht ablenken und wählen beim ‘Selbstlernen’ nicht selten Aufgaben, die entweder zu leicht oder zu schwer sind.
- Das Konzept ‘Selbstlernen’ setzt ein hohes Maß an Selbstorganisation und Eigenverantwortung voraus. Die in den sog. Lernclustern außerübliche Gestaltung von Rauminnenwänden mit großen Glasflächen führt dazu, dass die in ihren Studios lernenden Schülerinnen/Schüler häufig abgelenkt werden, immer dann, wenn z. B. Schüler vor den üppig sich erstreckenden Glasarealen vorbeiziehen oder Gruppen den Platz wechseln. Diese visuellen Störungen beim Lernen entwickeln bei manchen Kindern regelmäßig eine Reizüberflutung mit dem Potential, ständige Bewegungen in den Augenwinkeln mit einer sich anschließenden sog. visuellen Unruhe auszulösen. Nicht unerforscht ist auch dies: Kinder aus bildungsfernen Schichten, insbesondere jüngere Schülerinnen/Schüler, Kinder mit ADHS oder mit Autismus-Spektrum-Störungen benötigen klare Grenzen und feste Bezugspunkte: In der Offenheit der räumlichen Gestaltung der Lernlandschaften verlieren sie jegliche Orientierung.
- Im Schulalltag von Grundschulklassen, insbesondere in Lernlandschaften, werden während der Arbeitsphasen oft Lautstärken von 70 bis 75 Dezibel, bisweilen auch von über 85 dB gemessen, was bei einer Gesamtbeurteilung sogar Physis und Psyche gleichermaßen beeinträchtigen kann. Zu den physischen Beeinträchtigungen gehören beispielsweise Schädigungen des Gehörs sowie Angst- und Erschöpfungszustände. Dabei auftretende und nicht zu unterschätzende psychische Effekte sind in der Lage, die Aufmerksamkeits-, die Konzentrations- und Gedächtnisprozesse zu destabilisieren, was letztlich auch das Ausdauerverhalten begrenzt. Wie anderswo schon in Deutschland verlangen Grundschulleitungen nun auch im Kreis Euskirchen/NRW ab dem kommenden Schuljahr von Eltern der Erstklässler, dass sie ihre Kinder regelmäßig, vom ersten Tag an, nur noch mit Lärmschutzkopfhörern ausgestattet in den Unterricht schicken dürfen.
- ‘Selbstlernen’ setzt ein hohes Maß an sprachlichen Fähigkeiten, Konzentration und Vorwissen voraus. Kinder mit hoher intrinsischer Motivation profitieren davon, Kinder mit nur geringer häuslicher Unterstützung und aus eher bildungsfernen Familien oder solche, die die Unterrichtssprache nicht fließend sprechen, drohen abgehängt zu werden.
- Grundschulkindern, denen zu häufig die direkte Instruktion im Klassenraum vorenthalten wird, fehlt der fachliche Diskurs, also der gemeinsame Austausch im Klassenverband. Wichtige Lernprozesse entstehen jedoch nicht zuletzt durch das gemeinsame Problemlösen, durch die Diskussion anderer Lösungswege und, das sei hervorzuheben, durch eine direkte Rückmeldung durch die Lehrkraft.
- Selbst organisiertes Lernen ist in vielen Fällen ein Scheinlernen, womit oft reines, sogar nachlässiges Abarbeiten von Arbeitsblättern gemeint ist: Die Kinder sind zwar beschäftigt, es findet jedoch kein tiefer gehender Kompetenzaufbau statt.
- Von vielen Kindern, insbesondere den jüngeren, ist bekannt, dass sie für ihren Klassenraum so etwas wie ein ‘Heimatgefühl’ entwickeln, in dem sie dort ihr Wohlbefinden verbalisieren mit “Das ist mein Tisch!“, “Das ist mein Stuhl!“ und “Hier gehöre ich hin!“. Es gibt noch immer Lehrerinnen, die den ihr und den Kindern zugeteilten Klassenraum als Schulwohnzimmer benennen und ihn gemeinsam entsprechend einrichten, ausschmücken, ihn gemeinsam sauber halten und für Ordnung sorgen, wo die Kinder zusammen mit ihrer Lehrerin ihre Klassengemeinschaft pflegen und erleben dürfen.



6. Pädagogisches Brauchtum in Deutschland: Das Scheitern schulischer Reformen Die prominentesten Beispiele für pädagogische Experimente an und mit Kindern

6.1 Die Einführung von 'Englischunterricht im Sprachlabor' ab den 1960er Jahren

In den 1960er Jahren wurden die weiterführenden Schulen mit Sprachlaboren ausgestattet: Schon nach wenigen Jahren galten sie als totale Fehlinvestition. Die flächendeckende Einführung von Sprachlaboren wurde zunächst als die technologische Revolution des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, gepriesen schon seinerzeit als moderner Unterricht. Die Idee war vielversprechend: Schüler saßen in isolierten Kabinen mit Kopfhörern und Mikrofonen, hörten Sätze vom Tonband, sprachen diese in den gesetzten Pausen nach und nahmen ihre eigene Stimme zur Selbstkontrolle auf. Doch schon bald wich die anfängliche Euphorie der Ernüchterung. Es erwies sich, dass die aus Sprachverwendungssituationen herausgelösten und nun in Dauerschleife nachzusprechenden Sätze kaum Wesentliches zum Erlernen der englischen Sprache beitragen konnten. Solchen nicht nur von den Schülern als monoton und ermüdend empfundenen Veranstaltungen fehlte einer der wichtigsten Akzente jeglichen Fremdsprachenunterrichts: die interaktive Komponente. Dass die Labore in der Praxis als Fehlschlag beurteilt wurden und "zu nichts taugten", lag an einer Kombination aus dilettantischer Pädagogik und technischer Überforderung.

Sprachlabore führten schon in der Anschaffung zu hohen Kosten, hinzu kam, dass die Magnetbandtechnik extrem wartungsintensiv war: Wegen defekter Tonbänder, Kopfhörer oder Schalter waren die Sprachlabore außergewöhnlich häufig nicht einsatzbereit. Angesichts des geringen Lernerfolgs stand der finanzielle Aufwand in keinem Verhältnis zum Nutzen. Dennoch wurde das Sprachlabor noch weiterhin genutzt: zum Schreiben von Klassenarbeiten in den isolierten Kabinen.

6.2 Einführung einer hochgradig universitären Mathematik für Erstklässler: die Mengenlehre

Die Einführung der Mengenlehre im Grundschulunterricht der 1970er Jahre, propagiert seinerzeit als "Neue Mathematik", gilt als eines der größten und bekanntesten Debakel der deutschen Bildungsgeschichte. Mittels der zunächst abstrakten Prinzipien der Mengenlehre sollten Lehrerinnen bei Erstklässlern ein tieferes logisches Verständnis für die Strukturen der Mathematik entwickeln.

Der Versuch, Erstklässler mit Schnittmengen, Vereinigungsmengen und logischen Operatoren zu konfrontieren, scheiterte vollumfänglich: Zu abstrakt waren die Inhalte des Mathematikunterrichts in den ersten und folgenden Klassen der Grundschule für das kindliche Entwicklungsstadium. Die Fähigkeit zu formaler, logisch-abstrakter Deduktion befindet sich in diesen frühen Jahren erst in einer Entwicklungsphase, und man kann eigentlich davon ausgehen, dass die Professionalität der Grundschullehrerinnen seinerzeit mindestens so weit reichte, sich an den Prinzipien eines anschaulichen und konkreten Mathematikunterrichts zu orientieren, der aufbaut auf

dem Prinzip der schrittweisen Abstraktion, vom Konkreten zum Symbolischen. Es waren wieder einmal die reformpädagogischen Eiferer, die mit arroganter Ignoranz die aus der Entwicklungspsychologie gewonnenen Erkenntnisse zur kindlichen Entwicklung, insbesondere jene von Jean Piaget, ablehnten. (Jean Piaget, Alina Szeminska: Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde. Stuttgart 1975) Hinzu kam, dass die Grundschullehrerinnen auf diese hochgradig universitäre Mathematik nicht vorbereitet waren und erst in Crashkursen umgeschult werden mussten. Die Reform wurde von der Bildungspolitik ohne ausreichende Vorbereitung durchgesetzt - und das wiederum ohne solide Erprobung mit Evaluationen über Jahre hinweg: die Erprobung des Unterrichts nach der "Neuen Mathematik" fiel also paradoxerweise wieder einmal mit dem Ernstfall zusammen. Das Scheitern der Mengenlehre entwickelte sich allerdings schon nach wenigen Jahren zu einem öffentlichen Skandal, und der Druck auf die Kultusministerien wurde so groß, dass die Lehrpläne schließlich bereits Mitte der 1970er Jahre korrigiert werden mussten.

6.3 Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule ab Klasse 1

Flächendeckend wurde der Englischunterricht eingeführt in 2008, und das wiederum ohne erhellende Vorbereitungs- und Erprobungsphasen.

Die Argumentation

- **Das „Zeitfenster“ für müheloses Sprachenlernen (Imitationsfähigkeit):** Man ging, der Entwicklungspsychologie folgend, davon aus, dass jüngere Kinder Sprachen intuitiver, unbefangener und spielerischer lernen, dass im Alter von sechs bis sieben Jahren eine hohe Nachahmungsfähigkeit für Laute und Intonationen existiert, wodurch eine nahezu akzentfreie Aussprache leichter erlernt werden kann.
- **Aufbau eines natürlichen Sprachbewusstseins:** Befürworter argumentierten, dass dies ein natürliches Sprachbewusstsein schafft, auf dem die weiterführenden Schulen optimal aufbauen könnten.
- **Vermeidung von Sprechhemmungen:** Jüngere Kinder zeigen im Vergleich zu Jugendlichen in der Pubertät in der Regel deutlich weniger Hemmungen, Fehler zu machen oder eine fremde Sprache aktiv auszuprobieren. Der Unterricht sollte ohne Leistungsdruck, rein spielerisch über Lieder, Reime und Geschichten erfolgen.
- **Internationale Wettbewerbsfähigkeit und Globalisierung:** Frühes Englisch wurde als besondere Kompetenz für eine vernetzte globale Welt und die spätere Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben verstanden.
- **Förderung von interkultureller Kompetenz:** Der frühe Englischunterricht sollte die Offenheit, Toleranz und das Verständnis für andere Kulturen von Beginn der Schullaufbahn an fördern.
- **Entlastung der Sekundarstufe:** Schüler sollten beim Wechsel auf weiterführende Schulen bereits über einen grundlegenden Wortschatz und gefestigte Hörverstehenskompetenzen verfügen, sodass dort schneller auf einem höheren Niveau unterrichtet werden könnte.

Das Scheitern der Einführung des Englischunterrichts ab Klasse 1 war abzusehen.

- **Fachkräftemangel:** Die Schulen waren gezwungen, als Behelf den Englischunterricht von fachfremden Grundschullehrkräften erteilen zu lassen. Sprachwissenschaftler hatten rechtzeitig davor gewarnt, dass ein Unterricht mit mangelhafter Aussprache, bar jeglichen Aufbaus solider Vokabel- und Grammatikkenntnisse, den Kindern sprachlich eher schade als nütze.
- **Das spielerische und intuitive Lernen im Englischunterricht:** Beim Wechsel auf weiterführende Schulen kollidierte der für die Grundschulen geforderte spielerische Ansatz der Unterrichtsgestaltung mit Singen, Nachsprechen und Reimen mit dem ab Klasse 5 geforderten systematischen Vokabel- und Grammatiklernen: ab Klasse 5 wird Englisch an den weiterführenden Schulen von Beginn an als vollwertiges Schriftsprachfach mit Vokabeltests und Grammatikarbeiten unterrichtet. Nicht selten scheiterten Kinder dann an der komplexen englischen Rechtschreibung, weil sie das systematische Schreiben im Englischen nicht gelernt hatten. Da sie in der Grundschule nach dem Prinzip des Imitationslernens unterrichtet worden waren, fehlte ihnen nach dem Übertritt in die 5. Klasse wegen des fehlenden Grammatikbewusstseins auch das analytische Verständnis für Strukturen.
- **Die pragmatische Konsequenz an den weiterführenden Schulen:** Die weiterführenden Schulen reagierten auf den frühen Englischunterricht an Grundschulen mit Frustration, scharfer Kritik und einer pragmatischen Konsequenz: Sie ignorierten die nachgerade rudimentären Vorkenntnisse und fingen mit dem Englischunterricht wieder bei Null an.
- **Die empirische Wende:** Mit ihrer Longitudinalstudie begleiteten Dr. Nils Jäkel und Prof. Dr. Markus Ritter, Ruhr-Universität Bochum, Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen über mehrere Jahre hinweg, um die Kompetenzen von zwei Gruppen im Fach Englisch zu vergleichen: Die „Frühstarter“ (Beginn ab Klasse 1) und die „Spätstarter“ (Beginn ab Klasse 3). (Prof. Dr. Markus Ritter, in: *Language Learning*, Die Jäkel-Ritter-Studie. 2017) Ihr Fazit: Die Spätstarter, die erst ab Klasse 3 Englisch gelernt hatten, überholten die Frühstarter signifikant. Die bundesweite BIG-Studie („Bisprachigkeit im Kindergarten und Grundschulalter“/2014), koordiniert unter anderem mit der Universität Leipzig, untersuchte die Leistungen am Ende der 4. Klasse. Sie kam zu dem Ergebnis, dass

es am Ende der Grundschulzeit keinen nennenswerten Unterschied machte, ob Kinder in Klasse 1 oder erst in Klasse 3 mit Englisch begonnen hatten.¹

Der frühe Englischunterricht an Grundschulen ab Klasse 1 galt in der Bildungspolitik sowie in der Wissenschaft ohne jeglichen Widerspruch alsbald als vollumfänglich gescheitert, gescheitert an einer mehr als mangelhaft zu bezeichnenden antizipierenden Reflexion über die erwartbaren Herausforderungen. Inzwischen wurde 2021 der Englischunterricht in NRW aus den Klassen 1 und 2 vollständig gestrichen, um ergänzende Stunden für den Unterricht der Basiskompetenzen zu gewinnen, mit dem Ziel, in Förderstunden die inzwischen üblicherweise bereits nach Klasse 2 gravierenden Defizite in Lesen und Schreiben sowie in Mathematik aufzuarbeiten.

6.4 Einführung der flexiblen Schuleingangsphase in NRW

Zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 wurde in Nordrhein-Westfalen die sog. flexible Schuleingangsphase eingeführt. Sie wurde als Standardmodell für alle Grundschulen vorgeschrieben. Das Konzept, das der Ideenwelt der Reformpädagogik Montessoris sowie der des Pädagogik-Professors Peter Petersen, (Rassist, Antisemit, völkisch sich gerierender Antidemokrat) entstammte, sollte den Leistungsdruck minimieren, Unterschiede im Vorwissen ausgleichen sowie soziale Kontakte bewahren. Mit "Die Grundschule soll noch besser werden!" eröffnete seinerzeit der für Schule zuständige NRW-Ministerialdirigent R. Christiani seine Publikation "Jahrgangsübergreifend unterrichten" (Berlin 2005), wohlwissend, dass Deutschland nach der seinerzeit jüngsten Grundschulstudie IGLU keinerlei Gründe zum Jubeln hatte und Nordrhein-Westfalen nach jahrzehntelanger moderner Schulpolitik bei den meisten Einzelergebnissen noch unter Bundesdurchschnitt lag.

Die tragenden Gesichtspunkte waren:

- **Die neue Organisationsform/Reduzierung von Rückstellungen und "Sitzenbleiben:** Anstatt die ersten beiden Schuljahre starr in zwei Jahren absolvieren zu müssen, sollte jedes Kind diese Phase, je nach individuellem Lerntempo, in einem Jahr, in zwei oder drei Jahren durchlaufen können, schneller lernende Kinder konnten folglich die Eingangsphase auf ein Jahr verkürzen. Kinder mit Entwicklungsverzögerungen hatten bis zu drei Jahren Zeit, die angestrebten Lernziele zu erreichen. Wurde dazu das dritte Jahr benötigt, zählte dieses nicht als "Sitzenbleiben" und wurde auch nicht auf die reguläre Gesamtschulzeit angerechnet.
- **Ein Beweggrund der Landesregierung zur Durchsetzung dieser Reform:** Ziel der Eingangsphase war es, in allen jahrgangsgemischten Klassen jegliches unterrichtliche Geschehen so umzusetzen, dass den Kindern die Möglichkeiten des "Selbstlernens", des "gemeinsamen Lernen" und des "sich gegenseitigen Helfens" gesichert waren. Durch das gemeinsame Lernen sollten Kinder voneinander profitieren, d. h., ältere/stärkere Schüler sollten dadurch ihr Wissen festigen, indem sie erklärend und helfend tätig wurden: Dies sollte zudem soziale Kompetenzen wie Rücksichtnahme und Toleranz stärken.
- **Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen:** Kinder bringen bei der Einschulung extrem unterschiedliche Vorkenntnisse, Entwicklungsstände und Fähigkeiten mit. Die flexible Phase sollte diesen sich bedrohlich noch weiter entwickelnden Diskrepanzen im Vorwissen und Können Rechnung tragen. Das starre System des Gleichschritts im Anfangsunterricht sollte aufgebrochen werden, um sowohl eine Unterforderung als auch eine Überforderung zu verhindern.
- **Schließung der Schulkindergärten:** Mit der Flexibilisierung ging die Auflösung der Schulkindergärten und Vorklassen in NRW einher. Kinder mit Förderbedarf sollten nicht mehr separiert, sondern von Anfang an inklusiv und direkt in den regulären Grundschulalltag integriert werden, da Studien zeigten, wie man seinerzeit von ministerieller Seite her befand, dass sie in einer aktiven Lernumgebung schnellere Fortschritte machten.

Vor dem Scheitern der Einführung der flexiblen Schuleingangsphase in NRW hatten Wissenschaftler, Lehrerinnen und Eltern gewarnt:

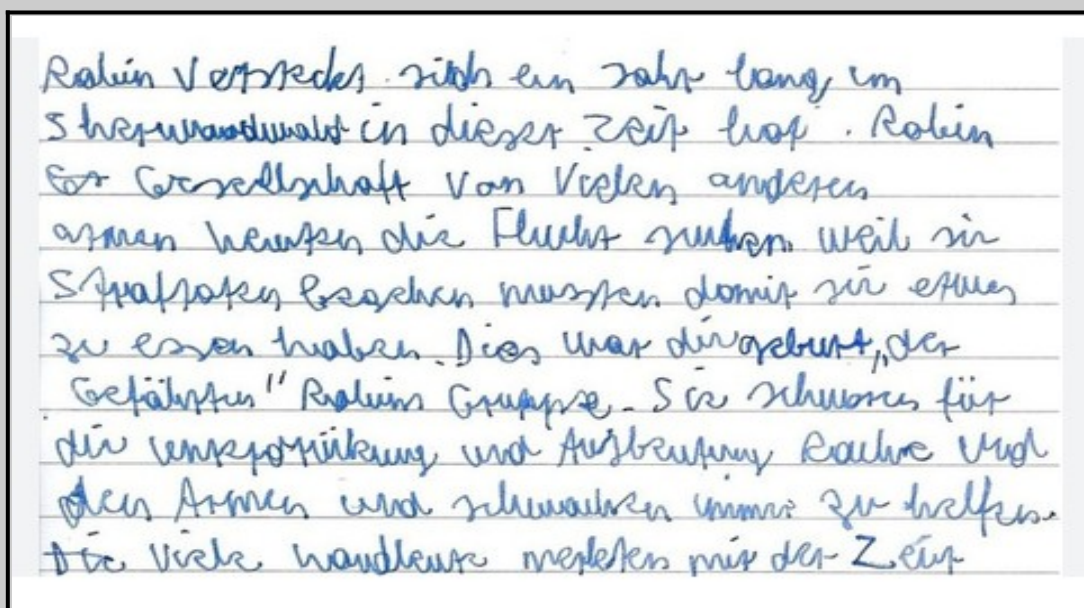
- **Fehlende Fortbildung:** Das Lehrpersonal war durchweg nicht auf die didaktischen Anforderungen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts und der damit zu vollziehenden neuen Modalitäten der Binnendifferenzierung vorbereitet.
- **Erhöhter Betreuungsaufwand:** Die individuelle Diagnostik und das Erstellen von Förderplänen führten zu einer massiven Mehrbelastung der Lehrkräfte, ohne dass im gleichen Zuge ausreichend neue Stellen geschaffen wurden.
- **Integration neuer Berufsgruppen:** Durch die Schließung der Schulkindergärten wurden mancherorts deren Leiterinnen als sozialpädagogische Fachkräfte an Grundschulen versetzt. Die Definition ihrer genauen Aufgaben, die Abgrenzung zum Lehrpersonal und die Organisation von Teams im gemeinsamen Unterricht mussten völlig neu erfunden werden.
- **Logistischer Planungsaufwand:** Da Kinder die Schuleingangsphase nach einem Jahr, nach zwei oder drei Jahren verlassen konnten, war die Schülerzahl für die kommenden 3. Klassen kaum noch präzise kalkulierbar. Der Wechsel eines Kindes in die 3. Klasse mitten im Schuljahr oder nach genau einem Jahr erforderte komplexe Absprachen im Kollegium und veränderte kontinuierlich die Gruppengrößen.
- **Völlig neue Klassenorganisation:** Schulen waren genötigt, kurzfristig von jahrgangshomogenen reinen 1. oder 2. Klassen nun auf jahrgangsgemischte Lerngruppen umzustellen. In der Praxis zeigte sich häufig, dass die Zweitklässler in ihren Leistungen stagnierten. Die Lehrkräfte waren oft so stark mit der Integration der neuen Erstklässler beschäftigt, dass die älteren Kinder zu wenig gefordert wurden und diese dann primär als 'Hilfslehrer' fungierten. Der ständige Wechsel im Klassengefüge (jedes Jahr ging die Hälfte der Klasse, eine neue Hälfte kam hinzu) erschwerte das Etablieren einer stabilen und ruhigen Lernatmosphäre.
- **Materialschlachten:** Es fehlte an passenden Lehr- und Arbeitsmaterialien für den gemeinsamen Unterricht. Lehrerinnen waren gefordert, in kürzester Zeit individuelle Lernpläne und Differenzierungsmaterialien für Kinder mit einer Entwicklungsspanne von bis zu vier Jahren, d. h. vom Vorschulniveau bis zum Drittklässler, in Alleinarbeit zu entwickeln. Die darauffolgende von Verlagen überhastete Entwicklung von durchweg als 'geeignet' angepriesenen Lernmitteln nahm alsbald ungeahnte Ausmaße an und führte in den Schulen zu Materialschlachten in einem nunmehr materialzentrierten Unterricht.
- **Erklärungsnot vor Ort:** Auf die Schulen kam nun ein erheblicher kommunikativer Aufwand zu, um verunsicherte Eltern zu besänftigen. Viele Eltern befürchteten, dass ältere Kinder als Hilfslehrer missbraucht würden oder jüngere Kinder überfordert seien.

Da die euphorische Idee zur "Einführung der flexiblen Schuleingangsphase in NRW" sich schon nach wenigen Jahren pulverisiert hatte und dem rasant gedeihenden Chaos nicht mehr beizukommen war, entschied sich das Schulministerium zu einem schlichten und geräuschlosen Rückzug. Die überwältigende Mehrheit der Grundschulen in NRW verabschiedete sich baldmöglichst darauf vom jahrgangsübergreifenden Lernen und kehrte zum bewährten System der getrennten Klassen 1 bis 4 zurück. Übrig geblieben ist von der ursprünglichen Idee nur die rein bürokratische Hülle, dass ein Kind 'straffrei', ohne den Vermerk "Steigt nicht!", drei Jahre in der Eingangsstufe verbleiben darf.

6.5 Einführung der Vereinfachten Ausgangsschrift in NRW

Die Vereinfachte Ausgangsschrift wurde von dem Grundschullehrer Heinrich Grünewald konzipiert. Diese Idee wurde von dem reformpädagogisch orientierten Grundschulverband in einigen Details weiterentwickelt und der Kultusministerkonferenz zur Kenntnis gebracht. Als Alternative zur Lateinischen Ausgangsschrift folgte ihre Einführung ab den 1980er Jahren den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK). Dabei hätte die KMK das längst wissen können: Die von Heinrich Grünewald ab 1969/1970 entwickelte Vereinfachte Ausgangsschrift (VA) führte zu heftiger Kritik und einer anhaltenden Debatte, weil sich die vermeintlichen Reformvorteile schon bald als methodisch und empirisch schwach fundiert erwiesen. Der Erfinder stützte sich bei der Einführung fast nur auf eigene, nicht transparent geprüfte Untersuchungen. Analysen wie

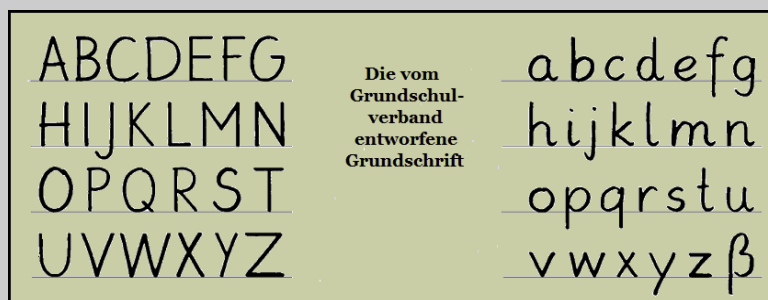
die von Wilhelm Topsch, Professor für Theorie und Praxis der Primarstufe am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg, entlarvten diese Täuschung und zeigten auf, dass es für die angebliche Überlegenheit der VA keine externen oder unabhängigen wissenschaftlichen Belege gab. Obwohl die VA als 'für alle Schüler einfacher' beworben wurde, führte die starre Ausrichtung der Buchstaben (gleiche Endpunkte und Abstriche) bei vielen Kindern zu keinem besseren Schreibfluss; außerdem wies Prof. Topsch in seiner Analyse nach, dass es keine empirisch eruierten Belege für den versprochenen Rechtschreibvorsprung beim Schreiben in der Vereinfachten Ausgangsschrift gab. (Prof. Wilhelm Topsch in: 'Das Ende einer Legende' (Die Vereinfachte Ausgangsschrift auf dem Prüfstand. Donauwörth 1996.) Die Folge dieses reformpädagogischen Experiments war, dass sich bei einer hohen Anzahl der Schüler sowohl das Schriftbild als auch die Rechtschreibung verschlechterten. Im Gegenteil fanden sich signifikant bessere Rechtschreibleistungen bei Schülern beiderlei Geschlechts der 2. Klasse und der 4. Klasse, welche die Lateinische Ausgangsschrift (LA) erlernt hatten. (Prof. Dr. S. Richter: Mögliche Auswirkungen der gelernten Schreibschrift auf die Rechtschreibleistung. In: 7. Forschungsbericht der Universität Regensburg/ Berichtszeitraum: 1994 bis 1997/ Aufnahmedatum 10.05.2005) In einem 2. Schuljahr, zu einem Zeitpunkt also, zu dem sich die Kinder noch relativ eng an der erlernten Ausgangsschrift orientierten, ergab sich sowohl für die Jungen als auch für die Mädchen eine signifikante Differenz zu Ungunsten der VA-Schreiber und zu Gunsten der LA-Schreiber (Prof. Dr. Sigrun Richter: Was Schulschriften leisten können - und was nicht. In: Grundschule, Ausgabe Dezember, Heft 12. 1998) Wie vielen Hunderttausenden von Kindern durch die Einführung der Vereinfachten Ausgangsschrift Schäden zugefügt worden sind, wird wohl ungeklärt bleiben. Immerhin klagten immer wieder Eltern sowie Lehrerinnen über zunehmend schlechte Handschriften seit der Einführung der Vereinfachten Ausgangsschrift. Nicht anzuzweifeln ist jedenfalls auch die Tatsache - in empirischen Untersuchungen festgestellt von Prof. Dr. Sigrun Richter (s.o.!) -, dass sich insgesamt hinsichtlich der Rechtschreibung sowohl für die Jungen als auch für die Mädchen eine signifikante Differenz zu Ungunsten der VA-Schreiber bzw. zu Gunsten der LA-Schreiber ergab. "Der Fall der Vereinfachten Ausgangsschrift wird Spuren hinterlassen," so prophezeite Prof. Dr. Wilhelm Topsch zum Schluss der Darstellung seiner Untersuchungen. Heute wissen wir: Es sind die Spuren bei den nicht mehr zählbaren Kindern, die gezwungen wurden, die VA zu lernen.



Schriftprobe: Vereinfachte Ausgangsschrift

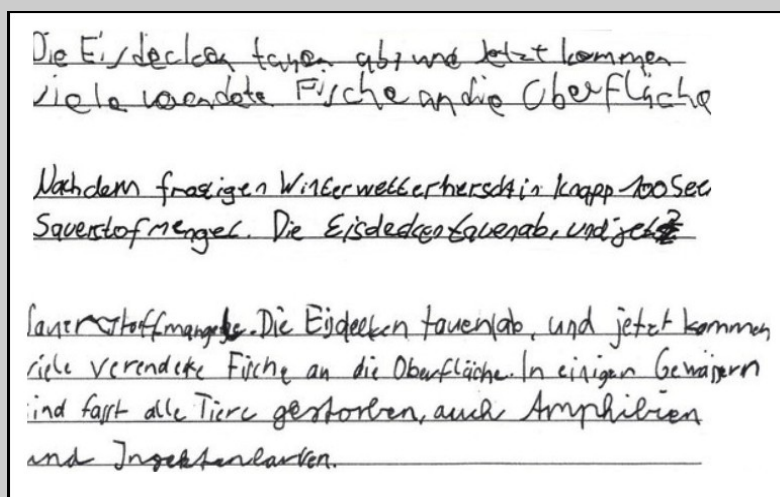
6.6 Einführung der Grundschrift als neue Schuleingangsschrift in NRW

Der Grundschulverband entwickelte als Reaktion auf die Probleme mit der Vereinfachten Ausgangsschrift sein neues Modell: die Grundschrift, mit der Einführung ab 2011.



In WELT AM SONNTAG vom 15.02.2015 empörte sich Wilfried Bos, Leiter der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung IGLU und Professor am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, darüber, dass Lehrerinnen sich zunehmend für die Grundschrift, eine Variante der Druckschrift, entschieden und leichtfertig die Schreibschrift aufgaben, ohne dass es empirische Belege über die Auswirkungen gab: "Ehrlich gesagt, regt es mich ziemlich auf, dass wir didaktische Entscheidungen, die möglicherweise von großer Bedeutung für das spätere Leben vieler Kinder sind, ohne ausreichende empirische Grundlage treffen." Er kritisierte, dass ein neues Grippe-Medikament unendlich viel schwerer auf den Markt zu bringen sei als ein neuer Leselehrgang. Das sei ganz typisch, so Bos weiter, und griff unmissverständlich die hierzulande praktizierte Bildungspolitik an: "Beispielsweise gibt es bundesweit etwa 70 unterschiedliche Programme zur Leseförderung. Sieben oder acht davon sind evaluiert, wenige in einem wissenschaftlich haltbaren Sinn. Zu häufig werden in der Bildungspolitik Dinge getan, von denen wir überhaupt nicht wissen, was für Auswirkungen sie haben." Auch dieses Mal gelang es wieder, auf dem erfolgreich eingeübten politischen Weg, ohne jegliche empirische Grundlage eine neue Ausgangsschrift in die Grundschulen zu lancieren: die Grundschrift, eine "handgeschriebene Druckschrift". Das Konzept: Das sog. pädagogische Konzept sah vor, dass jedes Kind zunächst eine modifizierte Druckschrift (Grundschrift) erlernen müsse, um erst daraus individuell, selbstgesteuert und selbstbestimmt, später seine persönliche Handschrift zu entwickeln. Das Argument: Es spare wertvolle Unterrichtszeit, da nicht zwei Schriften nacheinander, erst die Druckschrift, dann die Schreibschrift gelernt werden müssten. Nicht zwei Schriften nacheinander? Aber natürlich mussten sie das: zuerst die Druckschrift, dann autodidaktisch die sog. 'flüssige', evtl. teilverbundene Individualschrift. Die Grundschrift bricht komplett mit dem Prinzip der voll verbundenen Schreibschrift: Sie ist im Kern eine Druckschrift mit kleinen "Anschlussstellen":

- **Die Verbindungen:** Es gibt keine Pflicht mehr, Buchstaben zu verbinden.
- **Besonderes Merkmal:** Das Schriftbild bleibt offen. Es gibt keine standardisierten Verbindungswege mehr; das Kind entscheidet beim Schreiben selbst, welche Buchstaben es fließend verbindet und wo es den Stift absetzt.



....."individuell und selbstgesteuert, seine persönliche verbundene Handschrift zu entwickeln".

Über Jahrzehnte hinweg lernten in der alten BRD die Erstklässler nur die eine Schrift zu schreiben: die Lateinische Ausgangsschrift. Die Druckschrift war die 'Leseschrift'. Im "Lehr- und Arbeitsplan der Volksschule" von 1956 wurden die Lehrerinnen bis ins Detail darüber beraten, welche Ziele in jeder der vier unteren Klassen anzustreben waren, welche Buchstabenverbindungen wann und wie zu erlernen seien, welche Schreibflächen und -werkzeuge für welches Schulalter sich bewährt hatten und dass darüber hinaus auf die Schreibhaltung geachtet werden müsse. Dass der Schreibunterricht nicht den Charakter von andauernden und langweiligen Schönschreibübungen annehmen musste, zeigen die Hinweise auf kreative Gestaltungsmöglichkeiten wie die besondere Formung von Überschriften, den Einsatz des Geübten bei der Gestaltung von Briefen, Karten, Schmuckblättern etc.. Als Ziel für die 4. Klasse war formuliert: "Steigerung der Schreibleistungen und des Tempos auf etwa 18 Silben/Min. unter gleichzeitiger Verschönerung der Formen. Persönliche Wahlformen der Buchstaben können gestattet werden, wenn sie dem Ziele dienen."

Für die Klassen 5 und 6 war laut Lehrplan vorgesehen, die Druckschrift zu erlernen, in Klasse 5 die "kleine Blockschrift", in Klasse 6 die "große Blockschrift". Die Verfasser des Lehr- und Arbeitsplans hielten es für notwendig, auch darauf hinzuweisen: "Diese Schrift wird nicht flüssig »geschrieben«, sondern gemalt." Über das Fazit musste seinerzeit nicht diskutiert werden: Die in den Schulen gelehrt verbundene Schreibschrift war die Schreibschrift, die nicht flüssig geschriebene Schrift, die Druckschrift also, war die Leseschrift. Das wurde beispielsweise in der DDR so praktiziert; in Frankreich und in Ländern mit europäischer Lese- und Schreibkultur ist das ebenfalls auch weiterhin die geübte Praxis. So heißt es in den französischen Richtlinien für die 'écoles primaires': "Quand les enfants apprennent les lettres cursives, on leur dit que ce sont les lettres pour écrire pas celles de la lecture, des livres."/"Wenn die Kinder die Buchstaben der Schreibschrift lernen, sagt man ihnen, dass das die Buchstaben zum Schreiben - und nicht die der Lektüre, also der Bücher sind."

Lehrerinnen an Grundschulen befinden sich in einer privilegierten Situation: Die schädlichen Wirkungen/Nebenwirkungen ihrer schulischen Konzepte und Methoden können bei den geschädigten Kindern in der Regel oft erst nach Jahren in ihrem vollen Ausmaß erkannt werden, zu Zeitpunkten, da Fördermaßnahmen dann nur noch den Charakter von Reparaturversuchen haben können. Schuldzuweisungen ergehen dann an die anderen, die Eltern etwa oder die Lehrerinnen an den weiterführenden Schulen - oder gar an die per Methode geschädigten Kinder.

Die verbundene Schreibschrift hat eine nicht unerhebliche Bedeutung für das Erlernen bzw. für das Beherrschen der Rechtschreibung, aber auch für das Lesen, das ist allerdings nicht nur in der deutschen Grundschulpädagogik schon seit Jahrzehnten unbestritten und bekannt. Wilhelm Topsch berichtete bereits 1996 in seinem Buch 'Das Ende einer Legende' (Die Vereinfachte Ausgangsschrift auf dem Prüfstand. Donauwörth 1996) von Fachwissenschaftlern wie Franz E. Weinert (1966), Heinz W. Giese (1986), Artur u. Erwin Kern (1974), Kurt Warwel (1980) und Wolfgang Menzel (1990), die durch ihre wissenschaftliche Tätigkeit zu dem Ergebnis gekommen waren, dass beim Schreiben/Schreibenlernen motorische Abläufe, sog. Engramme, im schreibmotorischen Gedächtnis als Bewegungsmuster gespeichert werden und die Schreibbewegungen von durch Übung gesicherten Wörtern aus der motorischen Erinnerung wieder abgerufen werden können. Professorin Dr. U. Bredel, Germanistikprofessorin in Hildesheim mit Forschungsschwerpunkt Orthographiedidaktik, beklagt, dass auch dieser schulischen Innovation, also der Einführung der Grundschrift, - wie in Deutschland üblich - kein wissenschaftlich gut begleitetes Pilotprojekt vorausging: "Stattdessen wird das Experiment ohne fundierte Kenntnisse des Prozesses am lebenden Subjekt durchgeführt." Professorin Bredel betont, wobei sie sich auf zahlreiche Studien der internationalen Fachwissenschaft stützen kann, dass das Erlernen einer verbundenen Handschrift positive Auswirkungen auf die Sprach- und Rechtschreibkompetenz von Kindern hat. Sie weist auf Untersuchungen hin, dass das Handschreiben ein "komotorischer" Prozess sei: "Dabei werden nicht einzelne Buchstaben isoliert verschriftet, sondern Buchstabenfolgen, die sprachlichen Einheiten, überwiegend Silben und Morphemen entsprechen. Gute Schreiber rhythmisieren entlang von Silben und Morphemen, schwache Schreiber schreiben häufig arhythmisch, bestenfalls rhythmisieren sie anhand einzelner Buchstaben. Verbundene Schriften ermöglichen Schülern sprachliche Einheiten als verbundene Einheiten zu lernen."

(<http://www.welt.de/kultur/article136378628/Es-ist-gut-fuers-Gehirn-mit-der-Hand-zu-schreiben.html/>)

Die weltweit wegen ihrer Forschertätigkeit auf dem Gebiet des Schriftspracherwerbs anerkannte Professorin Diane Montgomery von der Middlesex University in London kommt in ihrer Arbeit *The Contribution of Handwriting and Spelling Remediation to Overcoming Dyslexia* zu ähnlichen Ergebnissen:

The research of Early (1976) advocated the exclusive use of cursive from the beginning. This was because it was found that the major advantage of cursive lay in the fact that each word or syllable consists of one continuous line where all the elements flow together. This means that the child experiences more readily the total form or shape of a given word as he or she monitors the kinaesthetic feedback from the writing movements. Handwriting therefore supports spelling and this contributes to literacy development"/>"In seiner Studie von 1976 plädierte Geoge H. Early für den alleinigen Einsatz der verbundenen Schreibschrift von Schulbeginn an. Grund dafür war, dass man herausgefunden hatte, dass der größte Vorteil verbundener Schreibschriften in der Tatsache liegt, dass jedes Wort, jede Silbe aus einer einzigen durchgehenden (Schrift-)Linie besteht, an der entlang alle Elemente zusammenfließen. Das bedeutet, dass das Kind leichter die gesamte Form bzw. die Gestalt eines vorgegebenen Wortes erfährt, weil er oder sie das kinästhetische Feedback aus den Schreibbewegungen mitverfolgt. Mit der Hand zu schreiben unterstützt deshalb die Rechtschreibung, und das wiederum unterstützt die Leseentwicklung."

([http://cdn.intechopen.com/pdfs/35808/InTechThe contribution of handwriting and spelling remediation to overcoming dyslexia.pdf](http://cdn.intechopen.com/pdfs/35808/InTechThe_contribution_of_handwriting_and_spelling_remediation_to_overcoming_dyslexia.pdf))

Als fundamental gescheitert gilt auch dieses Modell der neu konstruierten Grundschrift. Seit Jahrzehnten schon gibt es ein wissenschaftsbasiertes Fazit, dem die Schulen allerdings nicht folgen müssen, denn das Eingeständnis eines Versagens der Schulpolitik würde die Anzahl der schulministeriell angeordneten/ befürworteten Innovationen um einen weiteren Fall des Versagens erhöhen.

Fazit also: Das Erlernen einer verbundenen Schreibschrift stärkt nachweislich die Gehirnaktivität, die Feinmotorik, die Rechtschreibfähigkeiten sowie das Leseverständnis bei den Kindern. Da die Buchstaben innerhalb eines Wortes fließend ineinander übergehen, verarbeitet das Gehirn Wörter als ganzheitliche Einheiten und nicht als lose Ansammlung einzelner Zeichen:

- Das Gehirn speichert Wörter als zusammenhängende Bewegungsmuster ab. Dieses visuell-motorische Gedächtnis hilft dabei, gedruckte Wörter beim Lesen schneller wiederzuerkennen.
- Da der Schreibfluss flüssiger ist, werden kognitive Ressourcen frei. Anstatt sich auf einzelne Buchstaben zu konzentrieren, kann das Gehirn den Sinn des Textes besser verarbeiten.
- Neurowissenschaftliche Studien zeigen, dass das Verbinden von Buchstaben komplexe neuronale Netzwerke im Gehirn aktiviert, was folglich denn auch beim Tippen auf Tastaturen oder reinem Drucken mit der Hand auf Papier nicht zu diesen oder ähnlichen Ergebnissen führen kann.
- Per Hand geschriebene Inhalte und Notizen werden tiefer im Gedächtnis verankert.
- Die fließenden, ununterbrochenen Bewegungen trainieren die Hand-Auge-Koordination und die Stifthaltung intensiver als isolierte Druckbuchstaben.

6.7 Einführung des Unterrichts nach dem Selbstlernkonzept 'Lesen durch Schreiben'/'Schreiben nach Gehör'

Der Reformpädagogik gelang es Mitte der 1980er, diese Didaktik/Methodik über entsprechende Connections ins Schulministerium in den Grundschulen zu implementieren, dieses Mal folglich auch ohne besonderen Erlass. Erwartungsgemäß gab es bei der Lehrerschaft keine Einwände. Einigen allerdings, die sich skeptisch und widerständig zeigten, wurde die Versetzung an eine andere Schule angedroht.

Zentrales Unterrichtsmedium der umstrittenen Methoden 'Lesen durch Schreiben' bzw. 'Schreiben nach Gehör' sowie der 'Rechtschreibwerkstatt' war die Anlauttabelle. Mit ihrem Einsatz wurde Schreibanfängern eine 1:1-Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben vorgegaukelt, begleitet wurde diese unsinnige Lehre durch den ständig sich wiederholenden Appell 'Schreib, wie du sprichst!'. Wer allerdings nicht weiß, "dass die Relationen zwischen Schriftsystem und Lautsystem vielschichtig und z. T. verwickelt, ja verworren sind" und keineswegs "die Orthographie eine reine oder auch nur halbwegs klare Abbildung des phonetisch/

phonologischen Systems" ist, wird als Lehrerin im Unterricht bedenkenlos Anlauttabellen tatsächlich als ein Medium zum Erlernen auch der Rechtschreibung einsetzen. (Prof. Dr. Karl-Heinz Ramers: Einführung in die Phonologie. München 2001)

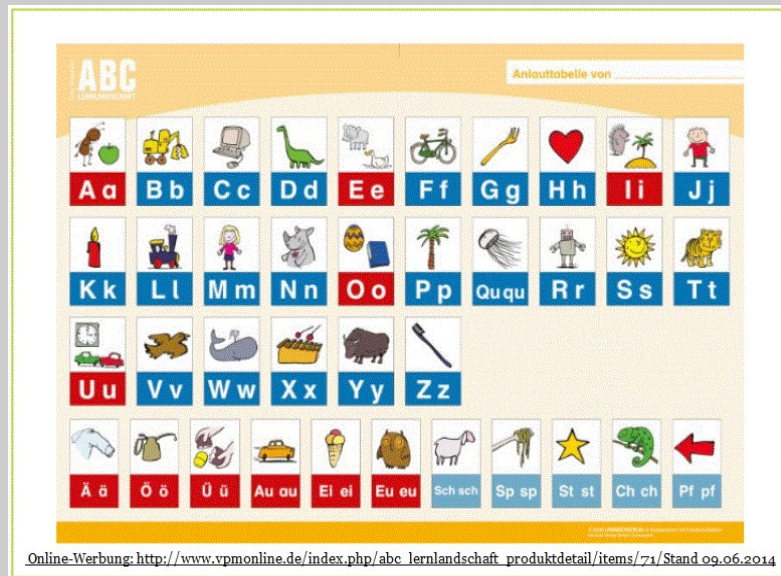


Bild einer Anlauttabelle

Den Selbstlernkonzepten folgend sollten sich die Kinder, dem Titel des Konzepts 'Lesen durch Schreiben' entsprechend, das Schreiben und auch das Lesen beibringen. Suchten sie für ihren Textversuch beispielsweise das Wort 'Wal', sollten sie bei deutlichem Sprechen dieses Wortes der Reihe nach in der Anlauttabelle folgendes herausfinden:

Beispiel: **W a l**

w > Bildsuche: 'Wal'/Buchstaben: **W w**

a > Bildsuche: 'Ameise', 'Apfel'/Buchstaben: **A a**

l > Bildsuche: 'Lokomotive'/Buchstaben : **L l**

Das hätten die Autoren dieses absurden Konzepts wissen können/müssen:

- Voraussetzung für das Schreiben mit einer Anlauttabelle ist, dass das Kind das alphabetische Prinzip unserer Schrift grundsätzlich verstanden hat und lautliche Einheiten im Gesprochenen identifizieren kann.
- Der modernen Phonetik folgend gilt "die Auffassung, in der gesprochenen Sprache entspräche den Buchstaben der geschriebenen Sprache eine wohlgeordnete Folge abgrenzbarer Einzellaute" als "schlichtweg falsch". [.....] "Sie gehört ins Reich der Fiktion". (Prof. Pompino-Marschall, Bernd: Einführung in die Phonetik. Berlin/New York 1995) Durch die vielfache Überlagerung lautlicher Einheiten durch Nachbareinheiten ist es noch nicht einmal maschinell möglich, phonetisch diskrete Segmente zu gewinnen - und viele 'Laute' sind in Isolation gar nicht aussprechbar. (ebd.)
- Ursula Bredel, Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik, bezeichnet das Modell des "genauen Hinhörens" und des "genauen Aussprechens" nicht nur für Kinder mit dialektalen oder soziolektalen Sprachbiographien, sondern auch für Kinder mit standarddeutscher Aussprache als eine "unlösbare Aufgabe". (Prof. Ursula Bredel: (Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern. In: Wilhelm Grieshaber, Zeynep Kalkavan [Hrsg.]: Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg 2012.) Abgesehen von der Frage nach der Sinnhaftigkeit und der Praktikabilität der Arbeit mit Anlauttabellen müssten vor dem Einsatz solcher Buchstabentabellen Auge und Ohr sowie die Sprechorgane der Kinder sorgsam geschult werden. (ebd.)
- Prof. Christa Röber, Freiburg: "Wenn bisher flächendeckend über drei, sogar vier Jahre hinweg im Grundschulunterricht Anlaut-/Laut-/Buchstabentabellen genutzt wurden, bedeutet dies, dass Kindern zugunsten der Praxis nach dem Rechtschreibkonzept 'Schreib, wie du sprichst!' unendlich viel Zeit genommen wurde, die zu einem erheblichen Anteil auf unterschiedlichen Prinzipien basierende

Rechtschreibung zu erlernen. Über längere Zeit die Kinder mit Anlauttabellen arbeiten zu lassen heißt, sie über längere Zeit lautfixiert - nach der Parole 'Schreib, wie du sprichst!' - Sprechen in Schrift umsetzen zu lassen. Was das bedeutet: Dieser 'Unterricht' ist schädlich, weil er verhindert, die Kinder "und das ist lerntheoretisch gravierend - Orthographie als ein Regelsystem, das erkundbar ist, wahrnehmen zu lassen." (Prof. Christa Röber in: Renate Valtin/Bernhard Hofmann (Hrsg.): Kompetenzmodelle der Orthographie. Berlin 2009)

- Für wenige Wochen hätte die Anlauttabelle durchaus ein Hilfsmittel sein können, den Kindern einsichtig zu machen, dass es zwar Wörter gibt, die sich - bei Standardaussprache - mit Hilfe der Anlauttabelle 'lautgetreu' und auch in orthographischer Hinsicht korrekt verschriften lassen, wie 'Papa', Opa, Kino', dass aber bei 'Ente'/'Änte', 'Korb'/'Korp', 'Fux'/'Fuchs' und 'Höhle'/'Höle' im Hinblick auf die Rechtschreibung das simple 1:1-Prinzip nach der Methode 'Schreib, wie du sprichst!' nicht mehr funktioniert.

Die Anzahl der Wörter, die sich mit Hilfe der Anlauttabelle sowohl 'lautgetreu' als auch in orthographischer Hinsicht korrekt verschriften lässt, ist ziemlich überschaubar. 'Schreib, wie du sprichst!':

der Schaft – er schafft es	sie isst – er ist online	der Kahn – der Kran	das lange - i -:
das Boot – er bot es an	der Fuchs – der Fucks	der Biss – bis morgen!	ihnen – der Igel – die Ziege -
sie ist dort– sieh mal!	der Vater – der Vux	die Bibel- eine Liebe	- er flieht -

In gut der Hälfte aller Wörter findet sich übrigens ein Laut, der sich in Anlauttabellen nicht mit einem eigenen Buchstabenzeichen darstellen lässt: das 'Schwa', der im Deutschen mit Abstand am häufigsten vorkommende Vokal [ə], stets geschrieben als <e> wie in Falle, gegen, singen: also mit dem Buchstaben <e>, mit dem wir auch das <e> in 'Esel' und in 'Ente' verschriften - wobei sich 'lautgetreu' 'Ente' auch als 'Änte' verschriften ließe. Das gilt auch für das stimmlose [s], geschrieben als <s>/<ss> /<ß> wie in Eis, Tasse/Fluss und heiß: Es gibt keine Entsprechung in der Anlauttabelle.

Wir vertonen in der Lautkette eines langsam und deutlich gesprochenen Wortes Laute, die wir allerdings nicht mit einem Buchstaben aufschreiben dürfen, ein Beispiel: Hempt/Hemd, Ampt/Amt. Das 'r' hat in deutschen Texten eine durchschnittliche Häufigkeit von 7,71 % und ist damit dort der fünfthäufigste Buchstabe: Mit den fünf häufigsten Buchstaben ('e', 'n', 'i', 's', 'r') ist rund die Hälfte der Buchstabenhäufigkeit in deutschsprachigen Texten abgedeckt. Allerdings wird nicht überall dort, wo der Buchstabe 'r' in der Schrift erscheint, dieses 'r' auch tatsächlich als das Phonem /r/ ausgesprochen - und das ist nicht nur in seltenen Fällen so. Daraus ergibt sich für das Schreiben mit der Anlauttabelle eine besondere Problematik. Könnten Kinder mit Hilfe der Anlauttabelle selber entdecken, dass bei der Verschriftung solcher Wörter wie [o:ɐ]-Oa/**Ohr** – [dɔxt]-docht/dort – [maʃi:rən]-maschieren/**marschieren** - [dɔiç]/[doiç]-duich/doich/**durch** an den entsprechenden Stellen ein 'r' erforderlich ist? Bei ihrer Artikulation deutet jedenfalls nichts darauf hin. Insbesondere in Norddeutschland, im nordwestlichen Rheinland und auch noch südlicher wird das an sich konsonantische 'r', abhängig von der Position in einem Wort, nach vokalischer Lautung gesprochen wie ein tiefer 'a'-ähnlicher Vokal: Das konsonantische 'r' wird zum vokalischen 'r', z. B. in **Mutter**/[mute], **Dortmund**/[do:ɐtmʊnd], **Bart**/[ba:ɐt], **Ohr**/[o:ɐ] (von Kindern nach Anlauttabelle geschrieben als Mutta, Doatmund, Bat, Oa). Vokalisches 'r'-Laute kommen übrigens wesentlich häufiger vor als konsonantische.

- Bisweilen werden Kinder von ihren Lehrerinnen dazu angehalten, etwas zu hören, was gar nicht zu hören ist. So sollen sie bei ihrem gedehnten 'deutlichen' Sprechen das stumme <h> hören. Bei der Schreibung hat dieses sog. stumme <h> allerdings eine besondere Aufgabe: Die verschriftete Häufung bestimmter Vokalbuchstaben kann durch die Schreibung des 'h' vermieden werden: Das eingefügte 'h' dient als Lesehilfe. So schreiben wir <ziehen> anstatt <ziesen>, <wehen> anstatt <ween>, das <h> bleibt stumm: Wieder einmal dient das Verschriftete als Lesehilfe. Fiele in den Verben 'nahren', 'drohen' und 'ruhen' beim Schreiben das stumme <h> fort, würde man sicherlich in einem ersten Fehlversuch das Verb '**naen**' [næ:n] lesen wie die Verschriftung <nän>, <droen> läse man wie <drön>/[drø:n], <ruen> wie <rün>/[ry:n]. Dass das stumme <h> in der Anlauttabelle nicht zu finden ist, versteht sich von selbst.

Wenn die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben als eine 1:1-Beziehung gelehrt wird, gilt die Regel 'Schreib, wie du sprichst!'. Diese Denk- und Handlungsprozeduren haben sich schon bald verinnerlicht, im Hirn 'verankert': Sie sind zu 'Routinen' geworden. Von der Hirnforschung haben wir das sichere Wissen: Einmal gelernte Routinen sind kaum mehr abzutrainieren: Der weltweit anerkannte Grundlagenforscher der Neurowissenschaft, Prof. Dr. Dr. Onur Güntürkün betont, dass es nicht ratsam ist, erst etwas Leichtes, aber Falsches zu lernen. Der bessere Weg ist, sofort das Richtige zu lernen, auch wenn dieser zunächst als schwieriger erscheint. (Prof. Dr. Dr. Onur Güntürkün: Biologische Psychologie. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge (MA), Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm 2012)

Auch das sollten Lehrerinnen wissen! "Ich tue meine Schue in die Tasche." Julia verschriftet "Schue" wie "tue". Die Lehrerin sagt: "Schön!" und "Das hast du schon richtig gehört!". Das Kind hat ein Erfolgserlebnis. Abspeichern wird sich bei Julia das Erlebnis ihres erfolgreichen Konstruktionsprozesses, wie sie über die Lautabfolge "tue" die Schreibung zu "Schue" gefunden hat, und natürlich wird Julia - mit allergrößtem Vorrang - auch behalten, dass die Lehrerin ihr Wohlgefallen signalisiert hat – das macht sie sicher. Nach demselben Konstruktionsprinzip wird Julia auch anstatt "Ruhe" nun "Rue" schreiben. Jedes verinnerlichte falsche (wie auch richtige) Konstruktionsprinzip hat jedoch Folgen. Die pädagogische Psychologie weiß: Jede Rückmeldung wie "Schön!" oder "Prima!" oder "Kann man ja gut lesen!" wirkt sich verstärkend auf die Speicherung des Gelernten im Langzeitgedächtnis aus: sowohl des Richtigen, das gelernt wurde, als auch des Falschen. Die Folgen: Wenn man Kinder zunächst frei schreiben lässt und nicht auch schon bald an den normwidrigen Verschriftungen arbeitet, sondern die Rechtschreibung erst später vermittelt, spricht das gegen sicheres Wissen der Hirnforschung: "Umkehrlernen dauert länger und erhöht die Fehlerquote." Zur Erinnerung: "Einmal gelernte Routinen sind kaum mehr abzutrainieren." In vielen Schulen wurde allerdings das Prinzip der Nichteinmischung bis zu dritten Klasse hinein praktiziert.

Lernstarke Kinder kamen - möglicherweise auch erst nach Eingriffen durch außerschulische Hilfen - bei ihren Konstruktionsversuchen mit der Anlauttabelle schon sehr bald dahinter, dass Verschriftungen mit Hilfe ihres Arbeitsmediums nur selten außerschulischen Beifall fanden:

- ihre Schreibergebnisse mussten ständig korrigiert werden,
- ihre Verschriftungen konnten von Fremdlesem nur mit Mühen oder überhaupt nicht in gesprochene sinngebende Wörter/Texte zurückübersetzt werden.
- Wenn sie selber schon Stunden oder Tage später ihre zuvor geschriebenen Wörter/Texte kaum mehr lesen bzw. enträtseln konnten, mochte aus ihrer Enttäuschung über ihr vermeintliches Versagen bald Unmut werden.

Nach nahezu 30 Jahren Unterricht mit dieser völlig untauglichen Didaktik/Methodik zum Schaden der Lebensbiographien vieler Kinder wurde auf den kaum mehr zu beherrschenden Druck von Eltern hin ministeriell die Botschaft an die Schulen verkündet, der Einsatz der Methode 'Lesen durch Schreiben' sei schrittweise zurückzufahren. Das klang eher nach einer Empfehlung und wurde folglich vielerorts auch in diesem Sinne als solche praktiziert: Dem Unterricht zum Schriftspracherwerb in der Grundschule bleiben so 'Selbstlernen' und 'Offener Unterricht' auch weiterhin erhalten und erweisen sich somit auch als besonders geeignet für alle Schulen mit sog. 'Lernlandschaften, denen es offenbar genügt, wenn der Lerneffekt bei $d = 0,06$ liegt. (Siehe Hattie-Studie oben!)



7. “Wir beobachten einen regelrechten Sturzflug bei den Lernleistungen.“ (Prof. Dr. Klaus Zierer, Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg.)

Wer sind die Verlierer, wer die Gewinner der pädagogischen Experimente an und mit Kindern?

Es bedarf keiner hirnstrapazierenden Akrobatik, diese Frage schlüssig zu beantworten. Das oben ausführlich erläuterte Scheitern sämtlicher der für bedeutsam gehaltenen schulischen Reformen ist bei Betrachtung der Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Forschung sowie des Fazits aus den Erfahrungen bei der praktischen Umsetzung eine unstrittige Erkenntnis. Wenn vom “Sturzflug bei den Lernleistungen“ gesprochen wird, sind immer die Kinder gemeint, denen, je nach Intention und Dauer der schulischen Experimente, in erheblichem Ausmaß belastende, vielen sogar kaum reparable Schäden zugefügt wurden - und werden. Das galt und gilt insbesondere für solche Experimente, die vorsahen/vorsehen, dass Kinder in der Grundschule im ‘Offenen Unterricht’ weitgehend selbstlernend die Lernziele in den Basic-Skills (Rechnen/Schreiben/Lesen/) erreichen soll(t)en.

In der Medizin ist das klar: In Deutschland darf eine verschreibungspflichtige Medizin erst dann in den Handel, wenn der Hersteller in wissenschaftlichen Studien die Wirksamkeit, die Unbedenklichkeit sowie die pharmazeutische Qualität in jahrelangen klinischen Studien nachgewiesen hat. In der Pädagogik ist das anders. In der Reformpädagogik genügt eine Idee, die vor ihrer Realisierung in der Fläche nicht in Longitudinalstudien oder in randomisierten kontrollierten Studien auf ihre Wirksamkeit überprüft worden sein muss. Um bei beabsichtigten reformpädagogischen Innovationen zu reüssieren, hat sich dieses Prozedere bewährt: Die Idee sollte originellen Charakters sein und gleichermaßen bei gewissen anvisierten infrage kommenden Autoren und Herstellern von Materialien für Schulen sowie in den Schulministerien Begeisterung auslösen können.

Jede der oben genannten gescheiterten Reformen hatte ihre Profiteure: Für alle der genannten Experimente waren dies die Autoren und Hersteller der üppigen Materialsammlungen für die Hand der Schüler sowie die Produzenten der zur Durchführung des Unterrichts benötigten Anschauungsmaterialien für die Lehrerinnen, hinzu kamen die Kosten für den Einbau des Sprachlabors sowie die Anschaffung von ergänzendem Schulmobiliar zur Vorbereitung der flexiblen Schuleingangsphase. Wer googelt und die sprachliche Kombination aus ‘Lernlandschaften – Cluster’ in die Suchspalte eingibt, der erfährt in Minutenschnelle, wer die jetzigen Profiteure des Baus der Lernlandschaften sind, allerdings erfährt man auch das: dass es offensichtlich überhaupt nicht um erfolgreiches und kindgerechtes Lernen von Grundschulern geht.

Es ist ein geradezu albernes Narrativ, das visioniert, man könne durch die Errichtung eines neuen Schulgebäudes, in dem weiterhin nach völlig untauglichen und daher gescheiterten lernoffenen Methoden unterrichtet wird, die Lernleistungen der Kinder steigern.

Nachdem Schweden dieses Konzept des radikalen Neu- oder Umbaus der bestehenden Schulen hin zu Schulen ohne Klassenräume, mit Volldigitalisierung, mit ‘Offenen Unterricht’, mit der Entsorgung der händisch zu beschreibenden Kreidetafeln, mit der Verbannung von Schulbüchern, von Stift und Papier, mitsamt dem ‘Aus’ für die Handschrift, schon vor einigen Jahren entsorgt hat, und nachdem längst Länder wie Finnland, Norwegen, die Niederlande, Belgien, Frankreich und Italien diesem Beispiel folgten, feiert nun die deutsche Bildungspolitik mit einem Konvolut aus den ausrangierten Visionen dieser Länder schon vorab die Erfolge des ‘Neuen Lernens’ mit ‘Offenem Unterricht’ in offenen Großraum-Lernlandschaften.

Es geht um die Lebensbiographien unserer Kinder.

Die Entscheidung über den Bau von Schulen mit “Lernlandschaften“ für den sog. modernen Unterricht mit ‘Selbstlernen’ und ‘Offenem Unterricht’ treffen allein die Kommunen, die mit ihrem Votum auf Jahrzehnte die von Architekten in Steine und Zement festgezurrten Konzepte für das sog. ‘Neue Lernen’ festlegen: Es sind diejenigen reformpädagogischen Konzepte aus dem Dunstkreis derer, die für die jetzige deutsche Bildungsmisere die Verantwortung tragen.

**J. Günter Jansen
mejama@t-online.de**

**Lehrer und Fachleiter am Gesamtseminar Düsseldorf a. D./ jahrzehntelange Tätigkeit in der Lehrerfortbildung/Studium der Andragogik/
Veröffentlichungen zu den Themenfeldern: Schriftspracherwerbsdidaktik, neo-reformpädagogische Grundschulpädagogik,
Reformpädagogik**