

Das Bild als Instrument des Unterrichts

Walter Schrader

In jeglichem Unterricht werden Bilder und Abbildungen verwandt, um Sachverhalte überhaupt oder besser klären zu können; d. h. sie werden instrumentell eingesetzt.

Neben **Bilder** und **Abbildungen** treten noch **schematische Darstellungen**, die den Sachverhalt unter bestimmten, vorgegebenen Aspekten beleuchten.

Daß Illustrationen in Schulbüchern zum Teil auch davon bestimmt sind, daß sie Schmuckfunktionen übernehmen und dadurch angeblich oder faktisch verkaufsfördernd wirken, können wir in den folgenden Erörterungen übergehen.

Schließlich haben bildähnliche Figurationen manchmal Spielzeugcharakter, wie etwa die Darstellungen von gruppierten oder zu gruppierenden Früchten, Knöpfen usw. im einführenden Rechenunterricht für Lernanfänger.

Wir betrachten zunächst nur den Unterschied zwischen Bildern und Abbildungen.

Die **Abbildung** ist, will man sie charakterisieren, durch größtmögliche Nähe zum **Erscheinungsbild** des dargestellten Sachverhaltes definiert. Die Abbildung fragt den Sachverhalt nach nichts anderem außer seinem Erscheinungsbild. Sie fragt auch nicht danach, ob der Sachverhalt überhaupt durch sein Erscheinungsbild **repräsentiert** sei. Anders gesagt: Die Abbildung **informiert** über das Erscheinungsbild eines Sachverhaltes. Genau darüber informiert sie und über sonst nichts.

Die Abbildung enthält keinen Hinweis darauf, wie der Sachverhalt zu interpretieren sei. In bezug auf eine gewollte oder gewünschte Interpretation des dargestellten Sachverhaltes sind Abbildungen leer, zum mindesten von ihrer Tendenz her.

Abbildungen enthalten eine Fülle potentieller, abrufbarer Informationen, die sehr oft gar nicht gefragt, ja nicht einmal bemerkt werden. Man kann auch sagen, Zufälliges und Wesentliches stünden unvermischt nebeneinander, doch ist diese Redeweise nicht ganz korrekt, da die Abbildung keinen Hinweis auf das Wesentliche oder Unwesentliche gibt. Was wesentlich ist, bzw. zum Wesentlichen werden soll, bestimmt eine von außen an das Bild herangetragene Interpretationsforderung.

Ein Beispiel dafür; Foto einer Straßenszene (Abbildung).

- 1: Der Fahrer des Opel G 1900 trägt einen Bart.
- 2: Der Wagen steht – vermutlich – in Hamburg.
- 3: So schwierig ist es, mit diesem Gefährt in eine Parklücke einzufahren.
- 4: Sie können eine Wette gewinnen, wenn Sie behauptet haben, über der Heckscheibe seien 6 Schlitze und keine 5 angebracht.

Die Abbildung ist ein **unspezifisch** interpretierbares Bild; ihre spezifische Leere macht sie besonders geeignet, sie von allen möglichen Seiten her zu füllen, bzw. sie als Kronzeugen für die Richtigkeit aller möglichen Behauptungen heranzuziehen. Sie gewinnt ihren Informationswert durch eine von außen an sie herangetragene Interpretationsforderung, die sie verifiziert, falsifiziert oder korrigiert.

Demzufolge ist die Abbildung ein hervorragendes Instrument des Unterrichts in allen denjenigen Fächern, die einen solchermaßen abgebildeten Sachverhalt mit den ihnen eigenen Methoden untersuchen, studieren oder bearbeiten wollen. Die Abbildung eines Spinnennetzes im Morgentau dient dem Biologen, um die Struktur und Tragfähigkeit des Netzbaues zu zeigen; dem Physiker, um Phänomene der Kondensation und der Oberflächenspannung visköser Flüssigkeiten zu demonstrieren.

Bei diesem Beispiel und bei allen anderen, die im Unterricht verwandt werden, kann die Abbildung durch den originären Sachverhalt ersetzt werden. Es gäbe keine naturwissenschaftliche oder kunsthistorische Exkursion, wenn die Betrachtung des originären Sachverhaltes nicht für besser als seine Abbildung erachtet würde. Neben die Tatsache also, daß Abbildungen keine Hinweise auf die Art der Interpretation des auf ihnen dargestellten Sachverhaltes geben, tritt die Feststellung, daß sie prinzipiell durch den Sachverhalt **ersetzbar** sind. Hier muß freilich eine Einschränkung gemacht werden: Sachverhalte, die sich durch zeitliche Einmaligkeit in der Geschichte auszeichnen, können durch den Sachverhalt nicht ersetzt werden. Der konkrete, geschichtlich einmalige Sachverhalt läßt sich nicht herbeirufen, und bei den meisten ist es nicht einmal wünschenswert, sie um des Studiums willen herbeizurufen, wie etwa große, die Welt verändernde Naturereignisse, Kriege, Revolutionen, Politiker. Bilder oder Abbildungen, die einmalige historische Ereignisse darstellen und die hauptsächlich **wegen** des dargestellten **einmaligen Sachverhaltes** befragt werden, tragen den Charakter des Dokumentes.

Weil sie nicht beliebig befragt werden können, sind Dokumente anders als Abbildungen; weil sie nicht ausschließlich wie Bilder befragt werden können, sind sie keine Bilder.

Konsequent gedacht, ist jeglicher Sachverhalt geschichtlich einmalig. Wenn er dennoch als er selbst in vielen Fällen herbeigerufen wird, wie beim Beispiel des Spinnennetzes, so kann dies nur unter der Bedingung geschehen, daß gerade seine geschichtliche Einmaligkeit **nicht** interessiert.

Obzwar die Abbildung das geschichtlich Einmalige darstellt, und die Abbildung selbst geschichtlichen Bedingungen unterworfen ist, (worauf wir hier nicht eingehen), ist die Tendenz der Abbildung darauf gerichtet, einen Sachverhalt in seinem Erscheinungsbild uninterpretiert, durch das Original ersetzbar und geschichtslos darzustellen, d. h. die Einmaligkeit des Sachverhaltes **nicht durch die Art der Darstellung** zum Ausdruck zu bringen. Wie gesagt: es handelt sich um eine Tendenz und nicht um ein erfülltes oder auch nur erfüllbares Faktum.

Zwei Beispiele mögen zeigen, was gemeint ist.

Auf einer Abbildung stehen die Sieger des männlichen Schönheitswettbewerbs von 1903 in Wien. Das Foto trägt alle Merkmale der Abbildung:

1. Da die Interpretation des Fotos nicht festgelegt ist, ist es für Mediziner, Friseur, Ethnologen, Badehosenschneider und evtl. für Sportwissenschaftler von Interesse sowie für Fans des Body-Building.
2. Nimmt man das Foto nicht als Dokument und entfernt die Sachhinweise auf die Zeit durch Abdecken der Köpfe, so unterscheidet sich das Foto in nichts von Amateurfotos, die in unserer Gegenwart geknipst sein könnten. Es könnte jederzeit so geknipst werden und würde seine Informationsfunktion voll erfüllen.
3. Die Art der Darstellung tendiert förmlich dahin, geschichtslos zu sein, d. h. den Sachverhalt wiederholbar zu machen und zugleich uninterpretiert zu lassen, womit letztlich alle drei Merkmale der Abbildung als aus einem Prinzip herkommend begriffen werden können.

Dagegen erinnere man sich an manche Bilder von weiblichen Fotomodellen und versuche, sie unter denselben Merkmalen zu beschreiben.

1. Beliebigkeit der Interpretation. Es fällt sehr schwer, den dargestellten Sachverhalt anders als ausschließlich als Lobgesang auf die Schönheit weiblicher Kurven zu interpretieren. Die Interpretationsrichtung ist festgelegt, wenn auch in Wirklichkeit nur das Licht auf den Körperkonturen dargestellt ist.

Während auf dem vorigen Foto „schöne Männer“ abgebildet wurden und die Schönheit des Fotos mit der Schönheit der schönen Männer in eins zusammenfiel, scheint eine Schönheit des Modells für diese Aufnahme keine unbedingte Notwendigkeit gewesen zu sein.

2. Dieses Foto ist durch den Sachverhalt nicht ersetzbar. Was das Foto zeigt, kann nur durch es selbst und nicht durch das Modell vor Augen kommen; dafür sprechen die technischen Angaben über Dunkelkammerbearbeitung.

Das Foto ist, wie wir unter Punkt 1 schon bemerken konnten, gar nicht mit dem dargestellten Sachverhalt, nämlich einem angeleuchteten Modell, identisch.

3. Der Sachverhalt ist **durch die Art der Darstellung** in die Geschichte hineingehoben und interpretiert den Sachverhalt geschichtlich.

Vielleicht hat man auf den ersten Blick gar nicht erkannt, was das Bild darstellt. Dabei spielen gestaltpsychologische Momente eine Rolle. Man vermutet im ersten Augenblick die Gestalt auf der rechten Seite, die sich konvex nach links auswölbt. Das hängt mit der Randnähe der Linienenden, der Art der Unterbrechung der Kurven, dem Flächenverhältnis auf beiden Seiten der Linie, mit Faktoren subjektiver Erfahrung und vielem anderen zusammen. **Wie** dieses Phänomen zustandekommt, ist indessen nicht von Bedeutung im gegenwärtigen Augenblick, sondern **daß** es zustandekommt und nach der Absicht des Fotografen zustandekommen **soll**.

Dieses Foto, ob es nun gelungen ist oder nicht, steht im Zusammenhang mit Untersuchungen der OP-Art, beispielsweise mit Figurationen von Josef Albers, bei dem ebenfalls das Auge in den Zustand eines aktiven Hin und Her versetzt wird, zwischen zwei einander ausschließende Figuren, die in eine einzige Gestalt gefügt sind.

Daß die Kunst unserer Zeit gerade solche Sachverhalte ins Bild hinein Holt, kann Anlaß zu tiefeschürfenden Erörterungen werden, deren wir uns aber enthalten müssen.

In der Gegenüberstellung der beiden Fotografien haben wir praktisch eine Definition des Bildes gewonnen, indem wir die gewählten Merkmale der Abbildung mit umgekehrter Bedeutung beim Bild erfahren.

Demnach unterscheidet sich das Bild von der Abbildung, und ist u. a. darin als Bild begründet, daß es

1. einen Sachverhalt darstellt, und **dazu** Informationen über die Art der Interpretation des Sachverhaltes liefert.
2. Durch den dargestellten Sachverhalt nicht ersetzt werden kann und
3. die Interpretation und den Sachverhalt in die Geschichte stellt, den Sachverhalt also zu einem geschichtlichen macht.

Wir müssen nun genau unterscheiden zwischen der Interpretation des Sachverhaltes und der Interpretation des Bildes. Sowohl die Abbildung als auch das Bild können interpretiert werden, und zwar dasselbe Bild oder dieselbe Abbildung völlig verschieden. Eine anatomische Studie Leonardo da Vinci's kann ebensogut in einem medizin-historischen Essay, in einem anatomischen Lehrbuch, in einem Lehrbuch für Künstler-Anatomie oder in einer Kunstgeschichte oder in einem Leitfaden für Naturstudium bzw. Freihandzeichnen stehen. An allen diesen Orten und mit der **durch** sie gegebenen Interpretation stünde das Werk richtig. Aber selbst am selben Ort kann das Bild noch verschieden interpretiert werden: In einem Handbuch für Künstleranatomie beispielsweise kann das Bild interpretiert werden als **eine, damals** gültige Form des Naturstudiums, die heute keine Bedeutung oder nur bedingte habe, oder das Bild kann interpretiert werden als **die** Form des Naturstudiums schlechthin, die allen übrigen so überlegen sei, daß mit keiner anderen derselbe Effekt erzielt werden könne. Sowohl Abbildungen als auch Bilder können, ja müssen interpretiert wer-

den, und dabei gibt es richtige und falsche Interpretationen, umfassende und spezielle, und schließlich unterschiedliche, die dennoch, sogar in ihrer Unterschiedlichkeit, berechtigt sein können. Die Interpretation ist nicht schon dadurch falsch, daß sie mit einer anderen nicht übereinstimmt.

Von der Interpretation des Bildes und der Abbildung unterscheiden wir **die Interpretation**, die das Bild dem auf ihm dargestellten Sachverhalt angelehnt läßt, bzw. deren sich die Abbildung in Bezug auf ihren Gegenstand **enthält**.

Man denke sich Bilder, die die Madonna darstellen. Bei identischem oder fast identischem gegenständlichem Sachverhalt wird die Madonna verschieden interpretiert.

Auf eine grobe Formel gebracht, kommt etwa bei Stephan Lochner die Madonna aus dem Himmel auf die Erde, während bei einem Maler der Renaissance die irdische Mutter in den Himmel reicht. Schongauers Kolmarer „Maria im Rosenhag“ steht etwa in der Mitte.

Natürlich wird der Unterschied der Interpretation auch durch Attribute bewerkstelligt, aber eben nicht allein dadurch.

So reizvoll der Vergleich im Großen wie in den Details wäre, kann ich hier nur die Kenntnis dieser Hauptwerke deutscher Malerei voraussetzen oder deren späteres Studium empfehlen; wenn man nur beachtet, daß etwa das Gesicht bei Lochner wie aus Perlmutter, jedenfalls aus einem beinahe unirdischen Material zu bestehen scheint, während bei Dürer das Inkarnat Fleisch atmen läßt!...

In diesen Bildern stehen sich das Ende des Mittelalters und der Beginn der Neuzeit gegenüber.

Ebenso deutlich ist aber, daß das Bild Lochners nicht eine Madonnenstatue aus Elfenbein, Alabaster oder Perlmutter darstellt, sondern die Madonna selbst; und schließlich wäre es unsinnig anzunehmen, Lochner habe gemeint, die Madonna bestehe etwa aus Alabaster oder Email.

Das Schema, in welches Bild und Abbildung hineingestellt wurden, um ihre Unterschiede deutlich werden zu lassen, ist bei aller Richtigkeit immer noch sehr einfach und unkompliziert. Und doch ergeben sich schon bei der Beibehaltung dieses Denkschemas große Komplikationen, wenn man damit die Wirklichkeit des Bildes als Instrument im Unterricht betrachtet.

Abbildung und Bild sind nämlich in der Wirklichkeit nicht so reinlich zu trennen, wie in der abstrakten Theorie.

Um Einwänden von vornherein zu begegnen: Ich rede hier vom Bild und nicht vom ästhetischen Objekt. Ich lasse mit mir über ästhetische Objekte reden, aber sie sind weder von ihrer theoretischen Begründung her, noch, wenn sie dieser konsequent folgen, mit Bildern identisch.

Also: Bilder und Abbildungen lassen sich nicht reinlich scheiden, da alle Bilder abbildhafte Momente enthalten, und alle Abbildungen müssen sich in demselben Medium darstellen, dem auch die Bilder entstammen.

Bilder können also in ihren abbildhaften Momenten wie Abbildungen gebraucht werden, und Abbildungen können wie Bilder aufgefaßt werden.

Was passiert nun, wenn Abbildungen für Bilder gehalten werden? Zunächst das Übliche: Der Betrachter geht an die Abbildung völlig legitim mit einer von irgendwoher stammenden Interpretationsforderung heran und prüft, ob er seine Interpretationsforderung durch den dargestellten Sachverhalt bestätigt oder korrigiert findet.

Der Betrachter sieht unmittelbar auf den Sachverhalt – oder er wähnt, es zu tun – und schaut durch die Abbildung hindurch.

Die Abbildung ist ja offen für Interpretationsansprüche von außen; wenn sie für irgendetwas Achtung erheischt, dann nur für den Sachverhalt, den sie darstellt, aber nicht für sich. Sie läßt über sich verfügen.

Wer nun Abbildungen für Bilder hält, der gewöhnt sich daran, Abbildungen für Bilder zu halten. Es bildet nicht nur kein Unterscheidungsvermögen zwischen beiden aus, sondern er meint, es **gehöre** zum Bild, daß es über sich verfügen läßt, daß man durch es hindurch unmittelbar auf die Sache schauen könne.

Wenn ihm dann ein wirkliches Bild vor Augen kommt, dessen abbildhafte Momente nicht so nahe bei den sogenannten Netzhautbildern liegen, kommt es so zu den bekannten Aussprüchen: Das soll Kunst sein? So'n Quatsch. Man muß doch wenigstens erkennen können, was dargestellt ist!

Aber: Daß man es nicht erkennen kann, muß ja nicht unbedingt Schuld des Bildes sein!

Diese Fehlhaltung gegenüber dem Bilde wird in frühem Kindesalter grundgelegt, wenn die Erwachsenen das Kind bei jeder Gelegenheit fragen, was das denn werden solle, was es da zeichnet. Das Kind nämlich will sich ein **Bild** von der Sache machen, ja, sogar **sein** Bild, d. h. es will die Sache auf sich und seinen Bedürfnis-, Erlebnis- und Erkenntnishorizont hin interpretieren. Dabei bedient es sich **seiner** Bildsprache, die zwar primitiv, aber **echt** ist.

Die Problematik einer „Pädagogik vom Kinde aus“ ist ja nicht dadurch gelöst, daß man sie bekämpft!

Indem die Erwachsenen das Kind dauernd mit dummen Fragen belästigen, wird das Kind vielleicht clever aber bestimmt dumm, d. h. es wird zum Verlassen des Weges gebracht, auf dem es die Kongruenz zwischen der Interpretation des Sachverhaltes mit seiner Bildsprache zu erreichen trachtete. Stattdessen wird ihm nahegelegt, den Sachverhalt oberflächlich in seinem Erscheinungsbild abzubilden, und wird für solche Leistung belohnt. Das Kind ist, wie der Mensch überhaupt, dazu disponiert, die Welt (als ganze) in die jeweils ihm zur Verfügung stehende Bildsprache einzubringen, also die Welt unter dem Gesetz der Bildsprache zu erfahren und dabei die Bildsprache selbst als solche zu erfüllen.

Das ist das ganze Glück des Künstlers, das zu können und zu dürfen. Des Lebens ungemischte Freude wird aber keinem Sterblichen zuteil. Er kann sich diesem spielerischen Hingeben an die Sache im Medium des Bildes nicht ausschließlich widmen, sondern muß seine Existenz dauernd materiell und **geistig** sichern.

Mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln ergreift der Mensch die Welt. Mit dem Mund, mit den Augen, mit den Händen, kurz mit allen Sinnen, mit seinem Lieben, Glauben, mit der Sprache, dem Gestus usw.

Aber: und das ist das Entscheidende: der Mensch ergreift die Welt nicht mit dem Wort **allein**; oder **nur** im Sehen, oder Hören oder mit dem **Bild allein**. Nein, nur im Miteinander von Hören, Sehen, Riechen, Tasten, Sprechen, Denken, Gernhaben, angesichts von und mit der selben Sache ergreift der Mensch die Welt. Die Entstehung der Welterfahrung namentlich in den frühkindlichen Entwicklungsphasen bestätigt dies nachhaltig.

Mit anderen Worten: Der Mensch ergreift die Welt **nicht** nur **faktisch** sondern **notwendig** immer im **Zugleich** und **Zugleich** mehrerer, mindestens jedoch zweier Weisen der Welterfahrung. Muß ich hier Kant erwähnen:

„Begriffe ohne Anschauungen sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“?

Andererseits: Hören und Sehen sind etwas Verschiedenes, Denken und Fühlen sind nicht dasselbe; wenn jeweils mehrere zusammenfinden müssen, so nicht in der Weise des „Hör-Sehens“ oder „Denk-Fühlens“. Nein, wenn ich etwas sehe, dann bestätigt mir der Name (oder etwas anderes), daß ich richtig sehe. Oder: Wenn ich etwas höre, dann bestätigt mir das Gesicht (oder etwas anderes) daß ich richtig höre. Erst **zwei** Zeugen bekunden die Wahrheit in der **Übereinstimmung**.

Und falls das, was ich gern habe, beim Namen gerufen, herbeikommt, und so aussieht und so sich anhört und so sich anfühlt und so schmeckt und so bei mir ist und so sich gebärdet wie das, was ich beim Namen gerufen habe, dann ist es genau dasselbe und das umso mehr, in je mehr Weisen es das ist, wie es heißt. So wird das Wort zum Zeugen für die Sache, **wenn** das Bild **zustimmt**, und das Bild zum Zeugen, **wenn** das Wort **zustimmt** – um es bei diesen beiden, für uns wichtigen Weisen der Welterfahrung zu belassen.

Für sich allein gilt keines der Zeugnisse

Aus diesem Tatbestand ergibt sich die merkwürdige Konsequenz: Der ins Wort genommene Aspekt des Sachverhaltes wird dazu instrumentalisiert, den ins Bild genommenen Aspekt des dargestellten Sachverhaltes zu bestätigen – und umgekehrt.

Wir begegnen also einer merkwürdigen gegenseitigen Instrumentalisierung der Welterfahrungsmedien.

Daraus ergibt sich der Konflikt, der die ungemischte Freude in mäßigen Grenzen hält.

Wie und woraus er entsteht, können diese meine Ausführungen anschaulich machen. Ich habe eben an Bilder erinnert, die den Sachverhalt, den ich darlegen möchte, bestätigen sollen. Ich habe also Bilder zu Zeugen meiner theoretischen Erörterungen instrumentalisiert. Dazu habe ich Bilder ausgesucht, die nach meiner Ansicht oder Einsicht besonders geeignet sind. Habe ich aber nicht doch – wenigstens von der Tendenz her – so getan, als ob das, was für diese Bilder gilt, für alle gelte?

Und kann nicht einer kommen und mir noch typischere Bilder nennen? Und kann nicht einer kommen und sagen, ich hätte mich geirrt: Diese Bilder würden gar nicht bestätigen, was ich sagen wollte? Ich hätte diesen Bildern ein Zeugnis in den Mund gelegt, das sie von sich aus nicht hervorgebracht hätten? Ich hätte einer Theorie zuliebe das Zeugnis der Bilder abgefälscht? Ich hätte die Denkweise meiner Theorie den Bildern unterschoben und versäumt, darauf zu schauen, was die Bilder denn nun wirklich zu sagen hätten?

Und wenn ich an der wirklichen Aussage des Bildes vorbeiinterpretierte, dann könnte ich schließlich den Sachverhalt selbst überhaupt nicht richtig erkennen.

Wenn wir bemerkt haben, daß in diesen Fragen die Problematik der Ideologie angesprochen wurde, dann erlauben wir, wie groß die Versuchung zu solchem Vorgehen ist. Da hilft nur eins: Wir müssen die Fähigkeit gewinnen, die volle Aussage eines Sachverhaltes, wie er sich in einem bestimmten Medium darstellt, vernehmen zu können.

Genau diesem Anliegen entspricht die Aufgliederung des Schulunterrichtes in die einzelnen Fächer, die sich nicht so wesentlich in den Unterrichtsgegenständen unterscheiden als vielmehr in den Aussagen über denselben Sachverhalt, je nach dem, ob er sich im Medium der Sprache, der mathematischen Formalisierung, im leiblichen Gestus oder im Bild darstellt. Erst **danach** ist die gegenseitige Inanspruchnahme als Instrument der Verifikation legitim.

Wenn wir in der Kunst den Gipfel dessen erblicken, was das Bild leisten kann, dann hat der Kunstunterricht die Aufgabe, die Aussage von Bildern richtig einschätzen zu lehren.

In weicher Weise wird dadurch das Bild zum Instrument des Kunstunterrichtes, d. h. des Unterrichtes über das Bild?

Kann man überhaupt das Bild instrumentalisieren, um es kennenzulernen? Lernt man es kennen, indem man es instrumentalisiert? Ist das selbstgemalte Bild weniger der Gefahr ausgesetzt, instrumentalisiert zu werden als das zu betrachtende? Ist das zu Unterrichtszwecken instrumentalisierte Bild kein Bild mehr, sondern ein Kulturschema, das an das lebendige Bild angelegt wird? Macht das Schema nicht das Bild kaputt?

Wenn diese Fragen nicht wären, dann wäre die Kunsterziehung die einfachste Sache von der Welt.

Dann aber würde sie sich auch nicht lohnen.

Widersprüche und Ungereimtheiten

Bemerkungen zur amtlichen Begründung der Orientierungsstufe in Niedersachsen

Gerhard Gerling

In den nächsten Jahren werden die ersten Schritte auf dem Wege zu einer umfassenden Schulreform getan, deren Ziel nach den Vorstellungen des derzeitigen Kultusministers Prof. von Oertzen die Integrierte Gesamtschule sein soll.

Zunächst wird eine alle Schüler des 5. und 6. Schuljahres umfassende Orientierungsstufe eingeführt. Zur allgemeinen Einführung muß eine gesetzliche Regelung durch den Landtag getroffen werden; diese ist für das Jahr 1973 vorgesehen. Da man aber im Kultusministerium schon vorher an möglichst vielen Orten die Orientierungsstufe eingerichtet sehen möchte, verspricht das Kultusministerium demnächst in 400 000-facher Auflage eine Informationsschrift an Eltern mit Kindern in der Grundschule, und fahren Prof. von Oertzen und sein Schulabteilungsleiter Prof. Ruprecht durchs Land und halten Vorträge, durch die sie versuchen, Eltern und Lehrer von den Vorzügen der für alle Schüler gemeinsamen Orientierungsstufe zu überzeugen. So erhielten die Eltern der südniedersächsischen Kreisstadt Nörten schon eine 16 Seiten umfassende Informationsschrift. Die Eltern wie auch die Lehrer wurden durch Prof. Ruprecht über Ziele und Einzelfragen, die mit der Orientierungsstufe zusammenhängen, aufgeklärt.

In Wort¹⁾ und Schrift²⁾ werden von den Verfechtern der integrierten Orientierungsstufe interessante Argumente benutzt. Es lohnt, sich mit einigen von ihnen etwas genauer zu beschäftigen. Dabei übergehe ich die abgedroschenen und wissenschaftlich nicht mehr haltbaren Argumente, die in unseren Schulen ein System von Standesschulen sehen möchten.

Zur Begründung der Einführung von Orientierungsstufen in Niedersachsen führt Prof. Ruprecht den Trend zu dieser Stufe an, der alle Länder der Bundesrepublik erfaßt habe, sogar Bayern. Mit dieser Behauptung soll den Eltern und den Kollegen suggeriert werden, daß selbst das „erkonservative“ Land

Bayern den gleichen Weg beschreitet wie Niedersachsen. Das ist keineswegs der Fall. Im kulturpolitischen Informationsdienst der CDU Heft 22,70 (2. Novembernummer S. 410) steht zu lesen: „Zu Beginn des Schuljahres 1970/71 haben an den Hauptschulen und Gymnasien in den Städten Schweinfurt und Eichstätt und im Landkreis Pfaffenhofen sowie an den kooperativen Gesamtschulen Schongau, Marktoberdorf und Grafenau die ersten Schulversuche mit der Orientierungsstufe begonnen, die mit den Vorstellungen des Strukturplanes der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates übereinstimmen. Die Orientierungsstufe soll nach einer gründlichen Erprobung in den Schulversuchen und der wissenschaftlichen Überprüfung der Versuchsergebnisse durch das Staatsinstitut für Bildungsforschung und -planung in Bayern allgemein eingeführt werden.“

Die Übereinstimmung von Fächerkanon, Stundentafeln und Stoffplänen der Orientierungsstufe an Hauptschule und Gymnasium bietet wichtige Voraussetzungen dafür, daß die Schüler der Orientierungsstufe in die 7. Klasse einer der weiterführenden Schulen übertreten und dabei durch eine noch auszubauende Schullaufbahnberatung gelenkt werden können. Die Orientierungsstufe soll die Begabung eines jeden Schülers, die nach dem 4. Grundschuljahr nicht immer genügend ausgeprägt oder ausreichend erkennbar ist, erkennen und fördern lassen. Da die Orientierungsstufe an der Hauptschule den geeigneten Schülern auch nach der 6. Jahrgangsstufe den Übertritt in die 7. Klasse des Gymnasiums ermöglicht, trägt sie zum weiteren Ausgleich regionaler und sozialer Bildungschancen bei. Die Orientierungsstufe am Gymnasium bestätigt entweder die Richtigkeit der am Ende der 4. Grundschulklasse getroffenen Schulwahl oder eröffnet Schülern, deren Begabung eine andere Schullaufbahn nahelegt, ohne persönliche oder zeitliche Beeinträchtigung den Eintritt in die 7. Klasse der Realschule oder der Hauptschule. In der Orientierungsstufe, die als pädagogische Einheit anzusehen ist, rückt jeder Schüler nach der 5. in die 6. Jahrgangsstufe vor. Am Ende der Orientierungsstufe, in der die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule von besonderer Bedeutung ist, soll ein pädagogisches und psychologisches Gutachten den Eltern die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg ihres Kindes erleichtern.“

Ähnlich sind die Verhältnisse in Schleswig-Holstein, wie einer Sendung des NDR „Bildung 1971“ vom 28. Dezember 1970 zu entnehmen war. Auch hier wird es keine integrierte Orientierungsstufe in der vom Kultusministerium dargestellten Weise geben. Es wäre angesichts dieser Fakten redlicher, auf diese entscheidenden Unterschiede hinzuweisen, statt so zu tun, als ob in Niedersachsen nichts anderes geschähe als anderswo. Der Name „Orientierungsstufe“ allein beschreibt noch nicht dieselben Sachverhalte.

In der Informationsschrift für die Eltern wird über die vorhandene Eingangs- und Förderstufe festgestellt, daß diese ihre wichtigste Aufgabe nicht voll erfüllt habe, weil es ihr nicht gelungen sei, die Schüler ihrer Begabung und Leistung entsprechend in vollem Maße der ihnen gemäßen Schulart zuzuführen und das Reservoir der geeigneten Schüler voll auszuerschöpfen. (S. 3. der Informationsschrift). Das soll nun die Orientierungsstufe schaffen. Abgesehen davon, daß man die Förder- und Eingangsstufe nicht hinreichend für ihre Aufgabe ausgestattet hat, wird es die Orientierungsstufe erst recht nicht erreichen, die Begabungen zu wecken und zu fördern, wenn ihr als Unterstützung lediglich nur wohlklingende Worte und großartige Visionen mit auf den Weg gegeben werden, statt ihr die ganz erheblichen Mittel und schwierigen Methoden zur Verfügung stellen zu können. Oder sollen alle Schwierigkeiten wie schon so oft in den vergangenen Jahren auf den Rücken der Lehrer abgewälzt werden?

Aber noch viel wichtiger als Mittel und Methoden bereitzustellen, müßte es in letzter Konsequenz bei der Entscheidung für die weitere Schullaufbahn eines Schülers nach der Orientierungsstufe sein, den Elternwillen dabei auszuschalten. Sonst wird es in gar nicht so ferner Zukunft heißen, auch die Orientierungsstufe hat das Begabungsreservoir nicht voll ausge-