



Hermann Giesecke:

Funkmanuskripte

Band 6 (1997 – 1998)

Göttingen 2002

Zum [Verzeichnis aller Bände](#)

Zur [Homepage](#)

Inhalt

Zu dieser Edition:	2
F 28 Ist Unterricht altmodisch? (1997)	3
F 29. Die Vermütterlichung der Grundschule (1997)	16
F 30. Verwirrung im Haus des Lernens (1998)	29
F 31. Was bleibt von der Gesamtschule? (1998)	42
F 32. Was haben Eltern mit der Schule zu tun? (1998)	55

Zu dieser Edition:

In dieser Edition werden Texte publiziert, die ich für den Hörfunk, also als zu sprechende Texte, geschrieben habe. Dieser besondere Zweck stellt spezifische Ansprüche an Stil und Diktion, die für einen Lesetext nicht zwingend wären. So muss auf Zwischenüberschriften, Fußnoten und komplexe Satzgefüge verzichtet werden, manche Texte wurden von vornherein für verschiedene Stimmen verfasst.

Diese Arbeiten wurden von den jeweiligen Sendern als Manuskripttexte vervielfältigt und nach der Sendung für eine begrenzte Zeit Interessenten auf Anfrage zur Verfügung gestellt. In dieser Form sind sie jedoch im Unterschied zu den auf meiner Homepage wiedergegebenen bereits gedruckten Texten nicht zitierfähig, weil sie – anders als Bücher und Zeitschriften – nirgends öffentlich zugänglich deponiert werden und zur Verfügung stehen. Deshalb musste für diese Edition eine zitierfähige Fassung erst hergestellt werden – ähnlich wie es etwa durch den Druck eines Essaybandes in Buchform geschehen würde. Statt des aufwendigen und kostspieligen Druckverfahrens habe ich jedoch diese elektronische Form der Publikation im PDF-Format gewählt, das den Standards des gedruckten Buches sehr nahe kommt.

Die Texte sind nach dem Jahr der Erstsendung geordnet und beruhen auf den vom Sender zur Verfügung gestellten Manuskripten, die sich vom Originalmanuskript gelegentlich durch stilistische Korrekturen oder kleinere Auslassungen unterscheiden können. Wiedergegeben wurden hier nur solche Texte, die nicht in weitgehend identischer Fassung anschließend gedruckt worden sind und sich deshalb in meinen "[Gesammelten Schriften](#)".

Wörtliche Zitate werden im allgemeinen in Funkmanuskripten nicht nachgewiesen; deshalb habe ich die Quellenangaben nachträglich eingefügt – soweit ich sie noch rekonstruieren konnte. Die einzelnen Beiträge können mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses oder der Lesezeichen-Funktion des Acrobat-Reader aufgerufen werden.

Die Texte sind von "1" an fortlaufend nummeriert und mit einem vorgesetzten "F" versehen, damit sie von den Ziffern der ebenfalls fortlaufend gezählten "Gesammelten Schriften" unterschieden werden können.

Die Arbeiten dürfen wie andere Veröffentlichungen nach den üblichen wissenschaftlichen und journalistischen Regeln (z.B. Quellenangabe) benutzt, aber ohne meine schriftliche Zustimmung nicht darüber hinaus, insbesondere nicht kommerziell verwendet werden.

(Hermann Giesecke 2002)

© Hermann Giesecke

F 28 Ist Unterricht altmodisch? (1997)

Gesendet vom NDR 4 am 30.4.1997, 18.30-19.00 Uhr

Wer die gegenwärtige schulpolitische und schulpädagogische Diskussion verfolgt, wird feststellen, daß der Unterrichtung der Schüler durch ihre Lehrer immer weniger Bedeutung beigemessen wird. Vielmehr sollen die Schüler möglichst selbst herausfinden und bestimmen, was, wie und in welchem Tempo sie lernen wollen. Unterricht, der vom Lehrer ausgeht, gilt im Vergleich dazu als unmodern oder gar als politisch reaktionär. Der Lehrer müsse sich verändern, vom Unterrichter zum Erzieher und zum Moderator von Lernprozessen werden, heißt es vielfach. Das im Auftrag der nordrhein-westfälischen Landesregierung erstellte Gutachten "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft"¹ faßt die künftigen Aufgaben der Schule im Bild vom "Haus der Lernens" zusammen, in dem zwar auch noch Unterricht stattfinden soll, aber nur noch als Teil vielfältiger und im einzelnen offener allgemeiner Lernprozesse. Der Begriff des Lernens hat den des Unterrichts weitgehend abgelöst. Fragt man Lehrer nach dem Kern ihres beruflichen Handelns, verweisen sie meist nicht auf ihre unterrichtliche Aufgabe, sondern auf die möglichst gute Beziehung zu ihren Schülern. Die verbreitete Abwertung des Unterrichts zeigt inzwischen auch dort Wirkung, wo Lehrer sich davon nicht leiten lassen wollen; denn ihre Schüler bleiben von dieser Meinung nicht unbeeindruckt und halten die Leistungsanforderungen der Schule leicht für eine unnütze Quälerei. Ist aber jener altmodische Unterricht, wie wir ihn früher als Schüler in den verschiedenen Schulfächern erlebt haben, wirklich unmodern geworden? Ist er den Aufgaben der Zeit nicht mehr angemessen?

Nach meinem Abitur Anfang der 50er Jahre habe ich in einem großen Industriebetrieb ein Praktikum absolviert. Einige Wochen davon verbrachte ich

¹ Gemeint ist: Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995 (H.G.)

in der Lehrwerkstatt, zu der eine betriebseigene Berufsschule gehörte. Nachdem wir eine bestimmte Aufgabe in der Werkstatt erledigt, z.B. ein Metallstück mit einer Feile auf eine vorgegebene Meßgenauigkeit hin bearbeitet hatten, führte uns der Ausbildungsleiter in einen Nebenraum und unterrichtete uns dort wie ein Lehrer über Möglichkeiten der Metallbearbeitung überhaupt. Danach kehrten wir in die Werkstatt zurück, um eine neue praktische Aufgabe zu erhalten, die dann ebenfalls mit einer systematischen Unterrichtung abgeschlossen wurde, und so ging es weiter. An diesem Beispiel lassen sich einige grundsätzliche Einsichten über die Bedeutung des Unterrichts gewinnen.

Offensichtlich führt der Unterricht nicht einfach fort, was wir schon wissen und kennen, sondern er konfrontiert uns mit einer neuen Perspektive, in der das, was wir bereits kennen, in einem neuen Licht als Teil eines größeren Zusammenhangs erscheint. Welche Formen der Metallbearbeitung es überhaupt gibt, wäre uns nicht dadurch aufgegangen, daß wir nur lange genug Eisen gefeilt hätten.

Wenn wir diese Einsicht verallgemeinern, zeigt sich, daß jeder Unterricht an einer bereits vorhandenen *Erfahrung* anknüpfen muß. In unserem Beispiel war es die sinnliche Wahrnehmung der Wirklichkeit, wie sie uns damals angesichts der vom Feilen schwierig gewordenen Hände spürbar bewußt wurde. Diese Erfahrung weckte z.B. das Interesse an der Frage, ob die Bearbeitung nicht auch weniger mühsam möglich ist. Aber was wir gemeinhin als Erfahrung bezeichnen, geht weit über dieses Beispiel hinaus. Kinder und Jugendliche halten sich ja nicht nur in der Lehrwerkstatt oder in der Schule, sondern auch in anderen sozialen Zusammenhängen auf. Sie erleben ihre Familie, ihre Freunde, treten als Käufer in den Geschäften auf und sitzen vor dem Fernsehschirm, und erst in diesem Wechselspiel mit den übrigen Lebenssituationen ergibt Unterricht in der Schule einen Sinn. Im außerschulischen Bereich lernen die Kinder nicht nur manches, was sie in der Schule gar nicht lernen könnten, vielmehr bringen sie Erfahrungen aus diesen außerschulischen Lebensbereichen auch in den

Unterricht mit. Sie beziehen das, was sie sonst erleben, auf das, was sie im Unterricht kennenlernen, und stellen von daher ihre Fragen. Indem sie dies tun, versuchen sie den Stoff für sich sinnvoll in einen Bezug zu ihrem bisherigen Leben zu setzen; deshalb muß der Unterricht dafür Zeit lassen. Niemand kann im Unterricht also etwas lernen, ohne an etwas anknüpfen zu können, was er bereits im bisherigen Unterricht oder außerhalb der Schule gelernt bzw. erfahren hat. Das Grundschulkind kann z.B. deshalb lesen und schreiben lernen, weil es die Bedeutung von Symbolen bereits kennt, also von Zeichen, die für etwas anderes stehen und dennoch damit nicht identisch sind. Einfaches Beispiel: das Markenzeichen der Tankstelle, die die Eltern benutzen; es bekommt einen Sinn, obwohl es mit dem Benzin, das dort verkauft wird, nicht identisch ist. Erfolgreicher Unterricht ist immer erfahrungsorientiert, er spricht die bereits vorhandenen Erfahrungen an, treibt sie weiter, differenziert sie, bringt sie auf den Begriff, klärt sie auf und verknüpft sie mit anderen. Insofern muß der Unterricht, wenn er erfolgreich sein will, *immer* auf das bisherige Leben Bezug nehmen, auch wenn das nicht jedesmal ausdrücklich betont wird; es gibt keinen Nullpunkt, von dem aus man lernen könnte. Jeder neue Unterrichtsanlauf muß zudem den *Fortschritt* an Erfahrung berücksichtigen; die Lernanforderungen müssen sich mit dem Älterwerden der Schüler steigern. Geschieht dies nicht, dann fühlen sich die Schüler unterfordert oder für dumm gehalten. Aber der Unterricht verlängert nicht einfach die bisherige Erfahrung oder verdoppelt sie nur, sondern er betrachtet sie gleichsam aus der Vogelperspektive und präsentiert so Zusammenhänge, die die bisherige Wahrnehmung überschreiten und sie andererseits in eine systematische Ordnung bringen können.

Wenn wir das Wort „Unterricht“ hören, denken wir meist nur an die Schule. Aber er füllt auch einen großen Teil der Berufsausbildung aus. Das sogenannte "duale System" unserer Berufsausbildung, das ich im Praktikum kennengelernt habe, besteht aus zwei mit einander verbundenen Säulen: aus der praktischen Ausbildung und aus systematischer Unterrichtung. Nun ist die Verbindung

zwischen beiden Ebenen selten so anschaulich möglich, wie ich es damals erlebt habe, als wir ständig zwischen ihnen wechseln konnten. Viele Lehrer halten diese Kombination für den Idealfall des Unterrichts überhaupt und versuchen, ihn im Rahmen schulischer Projekte zu kopieren; dabei wird dann etwas hergestellt - z.B. eine Ausstellung zu einem Thema - und in möglichst enger Anlehnung an diesen Arbeitsprozeß auch unterrichtet. Das ist jedoch nur gelegentlich möglich, weil die Zahl vernünftiger Projekte begrenzt ist und die Schule ja - im Unterschied etwa zum Handwerksbetrieb - nichts produziert. Normalerweise finden auch in der Berufsausbildung die schulische bzw. die praktische Phase zu unterschiedlichen Zeiten und an verschiedenen Orten statt - im Betrieb einerseits und einmal oder zweimal die Woche in der Berufsschule andererseits. Das ist schon aus organisatorischen Gründen meist nicht zu ändern, weil ja nicht jeder Betrieb eine eigene Berufsschule unterhalten kann. Es gibt aber auch einen sachlichen Grund dafür, daß der von vielen gewünschte pädagogische Idealfall selten zu verwirklichen ist: Die handwerkliche oder industrielle Produktion hat eine andere Logik und eine andere Reihenfolge als die systematische Unterrichtung. Die anschauliche Verschränkung von Theorie und Praxis, wie ich sie damals erlebt habe, war auch bei uns nur solange möglich, wie wir uns in der pädagogischen Provinz der Lehrwerkstatt befanden; sie mußte aufhören, als wir danach unsere Ausbildung im Betrieb fortsetzten. Dann mußten wir lernen, das Abrufen unserer Erfahrungen durch Unterricht im wörtlichen Sinne zu „vertagen“, und das ist der Normalfall jeder Unterrichtung. Zum Prozeß der geistigen Reife gehört also auch die Fähigkeit, spontane Reaktionen zurückzustellen und aufkommende Fragen und Einwände für spätere Gelegenheiten aufzuschieben.

In der allgemeinbildenden Schule *lernen* die Kinder zwar, sich unterrichten zu lassen, aber sie *brauchen* diese Fähigkeit bis zum Ende ihres Berufslebens. Sonst würden sie als Erwachsene nicht in der Lage sein, einen Beruf zu finden, von dem sie sich ernähren könnten. Alle Wege zu einer solchen beruflichen

Qualifizierung - gleich auf welcher Ebene der Berufshierarchie - führen über Unterricht. Unterricht aber heißt von der Grundschule bis zur Weiterbildung im oberen Industriemanagement im Kern immer dasselbe: Da gibt es Lehrende, die etwas wissen oder können, und die diesen Vorsprung in didaktisch möglichst geschickter Weise an diejenigen weitergeben, die es noch nicht wissen oder können. Daran ist weder für Kinder noch für Erwachsene etwas Herabsetzendes, wie manche Schultheoretiker zu glauben scheinen, wenn sie das Unterrichten durch einen Lehrer als eine menschliche Zumutung, als jedenfalls nicht kindgerecht betrachten. Wenn ich an einem Fachkongreß teilnehme, erwarte ich von den dort auftretenden Rednern ja auch, daß sie mich über ein Thema unterrichten, von dem sie mehr verstehen als ich, und in diesem Augenblick befinde ich mich wieder in der Rolle des Schülers. Dem Vortragenden kann ich jedoch nur deshalb folgen, weil ich bereits in der Schule und im weiteren Verlauf meines Lebens gelernt habe zuzulassen, daß mich jemand unterrichtet. Dazu gehört eine Reihe von Teilfähigkeiten wie: sich konzentrieren können, aufmerksam sein, zuhören können und ein Mindestmaß an innerer und äußerer Disziplin wahren. Würde ich auf dem Kongreß mit meinem rechten Nachbarn schwätzen, den linken anrempeln, weil mir sein Gesicht nicht gefällt, oder mit Papierkügelchen auf Frauen zielen, würde man mich vermutlich als Störer hinauswerfen, jedenfalls könnte ich aus dem Vortrag nichts lernen. Die Fähigkeit, sich erfolgreich unterrichten zu lassen, ist für die produktive Teilnahme am Berufsleben bis zu dessen Ende unerläßlich geworden, und diese Tendenz nimmt zu und nicht ab, wenn man etwa die steigenden Aufwendungen der Wirtschaft für Fortbildungsmaßnahmen in Betracht zieht; diese beruhen nämlich alle auf Formen des Unterrichts. Deshalb kann es in der Schule nicht um die Inszenierung irgendwelcher beliebiger Lernprozesse gehen, vielmehr geht es um ganz besondere, nämlich um unterrichtliche. Die Fähigkeit, sich unterrichten zu lassen, muß also heute von allen gelernt werden, und diese

Fähigkeit ist durch keine anderen Lernleistungen ersetzbar - so wichtig diese für sich genommen auch sein mögen. Das hat folgenden Grund:

Die Welt, mit der wir täglich zu tun haben - Wirtschaft, Politik, Kultur - ist als solche weder lehrbar noch lernbar; sie sagt uns von sich aus nicht, wie sie beschaffen ist. Um dies zu erfahren, müssen wir sie erforschen und die daraus gewonnen Erkenntnisse anderen mitteilen. Für sich genommen besteht die Welt nur aus einem Sammelsurium von Eindrücken, Einwirkungen, Forderungen und Signalen, so wie wir es etwa an einem abendlichen Fernsehprogramm ablesen können, wo nichts zusammenzupassen scheint. Erst die Erfindung des Unterrichts macht es möglich, komplizierte Sachverhalte und Zusammenhänge so zu vereinfachen und zu verdichten, daß sie Schritt für Schritt verstanden werden können. Dabei entstehen dann grundlegende, modellhafte, exemplarische oder ähnlich strukturierte Kenntnisse und Einsichten, die wiederum nichts Endgültiges haben dürfen, sondern dem Weiterlernen dienen sollen. Der Unterricht schlägt gleichsam Schneisen in die Wirklichkeit, auf denen wir uns bewegen und von denen aus wir uns dem zuwenden können, was wir noch nicht kennen. Unterrichten markiert einen Weg mit immer nur vorübergehenden Zielen, deshalb kann er ein Leben lang stattfinden und ist keineswegs auf die Schulzeit beschränkt. Von sich aus kann der Schüler im allgemeinen auf die grundlegenden Strukturen der Wirklichkeit nicht kommen, dafür braucht er seine Lehrer. Von der Alltagserfahrung aus gibt es keinen direkten Weg dorthin. Zudem ist ein didaktisch und methodisch gut geplanter Unterricht die einfachste Möglichkeit, komplizierte Zusammenhänge zu verstehen, zu diesem Zweck ist er ja auch erfunden worden. Gerade lernschwache und unsichere Schüler sind auf einen gut strukturierten Unterricht angewiesen.

Dafür ist allerdings ein Preis zu zahlen: Unterricht ist ein *künstliches* Arrangement, das nicht aus dem Leben von selbst erwächst; er geschieht immer in *Distanz* zum sonstigen Leben, für dessen Bewältigung er andererseits

gebraucht wird. Der Grundschüler wie der Manager *verlassen* ihr normales Leben, um sich unterrichten zu lassen, und kehren danach wieder in dieses zurück. Das Leben selbst lehrt zwar Vieles und Wichtiges, aber es unterrichtet nicht. So gesehen ist Unterricht eine geniale kulturelle Erfindung, weil er uns ermöglicht, die Unmittelbarkeit unserer Existenz zu überschreiten und für noch unbekanntere spätere Verwendungssituationen gleichsam auf Vorrat zu lernen. Was dagegen das Leben lehrt, bleibt von sich aus fixiert an die Unmittelbarkeit der jeweiligen Situation. Das merken wir nur deshalb in unserem Alltag nicht, weil wir durch Unterricht die Fähigkeit erworben haben, das, was wir unmittelbar erfahren und erleben, zu systematisieren und zu verallgemeinern und es uns so für weitere Verwendungen nutzbar zu machen. Diese grundlegende Polarität von Unterricht und Leben darf nicht eingeebnet werden, wie gelegentlich mit Parolen einer "lebensnahen Schule" gefordert wird; würde man schulische Lernprozesse ähnlich organisieren wie das Leben es selbst tut, wäre die Schule überflüssig; ihr Sinn kann nicht darin bestehen, bloß zu verdoppeln oder zu verstärken, was das Leben sowieso beibringt. Der Unterricht muß zwar bei den Erfahrungen des Kindes ansetzen, darf aber nicht dabei stehen bleiben.

Vom Schüler aus gesehen dient der Schulunterricht dem Zweck, die in ihm schlummernden Fähigkeiten, die niemand vorher kennen kann, zu entfalten, damit er sich auf diese Weise „bilden“ kann. Die Forderung an das Kind, sich unterrichten zu lassen, liegt so gesehen also auch in seinem wohlverstandenen Interesse; sie widerspricht keineswegs seinen Bedürfnissen, als sei sie per se nicht "kindgerecht". Im Gegenteil sind die Schulfächer mit ihren unterschiedlichen Anforderungen nicht zuletzt dazu da, die Fähigkeiten des Kindes herauszufordern, so daß es immer genauer zu erkennen vermag, was es gut kann und was weniger gut, was ihm mehr liegt und was weniger, damit es allmählich auf diesem Hintergrund seine Zukunftsplanung im Hinblick auf einen Beruf oder auf weitere Bildungsgänge zu entwickeln vermag. So gesehen ist die

weniger gute Zensur genau so wichtig wie die gute, aber auch unterschiedliche Unterrichtsmethoden, die z.B. eher auf Einzelarbeit oder eher auf Zusammenarbeit mit anderen setzen, sind dafür wichtige Erfahrungen. Im Umgang mit verschiedenen Methoden des Lernens und in der Auseinandersetzung mit den Fächern und deren Stoffen lernt das Kind sich und seine Fähigkeiten immer besser kennen.

Nun besteht eine immer wieder in der Schule zu beobachtende Schwierigkeit darin, daß das Kind diesen Zusammenhang zwischen seiner Gegenwart und seiner Zukunft zunächst nicht versteht; es verbleibt lieber in seiner begrenzten, unmittelbaren Lebensaktualität. Es will zwar lernen, was ihm in seinem Alltag *sofort* zugutekommt, damit es sich erfolgreicher in seiner sozialen Umgebung bewegen kann; aber es hat von sich aus meist keinen darüber hinausgehenden Bildungswillen, den es aber andererseits für die Entfaltung seiner Fähigkeiten und somit auch zur Wahrnehmung seiner künftigen gesellschaftlichen Chancen braucht. Pädagogische Konzepte, die sich vordergründig auf die aktuelle Befindlichkeit des Kindes einlassen und diese überschätzen, betrügen es in Wahrheit um seine noch unentdeckten Möglichkeiten. Die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit, ihre Individualisierung, ist kein inneres Programm, dem man nur seinen Lauf lassen und das man allenfalls noch ermutigen müsse; vielmehr bedarf diese Entfaltung der Herausforderung durch objektive, gerade nicht aus der subjektiven Innerlichkeit sprießende Ansprüche und der tätigen und auch mühsamen Auseinandersetzung damit. Durch keinen pädagogischen Trick sind die Mühen und die Anstrengungen, die der Unterricht abverlangt, zu umgehen.

Indem das Kind seine Fähigkeiten einerseits durch Teilnahme am sozialen Leben seiner unmittelbaren Umgebung, andererseits aber eben auch durch systematischen Unterricht in der Schule erkennt und entwickelt, wird es in die Lage versetzt, seinen künftigen Standort in der Gesellschaft, seinen Status, in einem hohen Maße selbst zu bestimmen, zum Beispiel ohne Rücksicht auf die

finanziellen Grenzen seiner Herkunftsfamilie. Schulleistungen sind die einzige Möglichkeit der Emanzipation des Kindes, über die es selbst verfügen kann. Das einzige Kapital, das ein Kind von sich aus vermehren kann, sind sein Wissen und seine Manieren. Ohne das für alle Kinder geltende Unterrichtsangebot der Schule würden die Reichen ihren Nachwuchs wieder wie früher privilegieren können. Ohne das Angebot des schulischen Unterrichts bliebe das Kind fixiert auf die Mechanismen seiner Sozialisation, die ihrerseits von den Zufälligkeiten seiner Geburt und seines Lebensmilieus abhängen. Wie bedeutsam dieser Zusammenhang ist, können wir in denjenigen Ländern beobachten, die sich eine höchstmögliche Bildung für alle Kinder finanziell nicht leisten können oder wollen. Dort bleiben die Armen unausweichlich arm.

Es geht aber nicht nur um die Ausstattung des Schülers für seine künftigen Lebenschancen. Vielmehr hat die Gesellschaft, die das Bildungssystem ja finanziert, ein existentielles Interesse daran, daß die jeweils nachwachsende Generation das bereits vorhandene Potential an Kenntnissen und Fähigkeiten zumindest übernehmen, möglichst sogar übertreffen kann. Ohne eine Garantie für diesen Stabwechsel der Generationen würden das gesellschaftliche Leben und damit auch die Lebensqualität eines jeden einzelnen zusammenbrechen. Die Gesellschaft, in der wir im Gemenge der Generationen leben, muß immer wieder durch intelligente Arbeit und Tätigkeit reproduziert und weiter entwickelt werden, und dafür sind unterrichtliche Qualifizierungen unerlässlich. Deshalb muß es Lehrpläne bzw. Richtlinien, Leistungsanforderungen und deren Kontrolle geben, weil sonst die Lernarrangements in den Schulen beliebig würden und insofern am gesellschaftlichen Zweck der Veranstaltung Schule vorbeigehen könnten. Es reicht nicht aus, die Kinder nur das lernen zu lassen, was sie wollen. Während der Unterricht im Rahmen der Berufsausbildung auf bestimmte berufliche Tätigkeiten ausgerichtet ist, dient er in der Schule der Allgemeinbildung der Schüler. Das heißt einerseits, wie schon erwähnt, daß er den Schülern helfen soll, ihre Fähigkeiten breit zu entfalten. Es heißt auf der

anderen Seite aber auch, daß die Gesellschaft auf einen *gemeinsamen* Bestand von Kenntnissen, Fähigkeiten und Vorstellungen angewiesen ist, damit die nachwachsenden Generationen die gesellschaftlichen Funktionen später wenigstens mit einem Minimum an *Gemeinsamkeiten* übernehmen können. Darüber heute einen politischen Konsens zu finden, ist nicht einfach, bleibt aber gleichwohl notwendig. Wegen dieser Bedeutung des allgemeinbildenden Schulunterrichts für das Gemeinwesen kann auch auf Zensuren nicht verzichtet werden; wer das trotzdem fordert, verkennt den gesellschaftlichen Auftrag der Schule.

Hält man sich nun vor Augen, daß Unterricht eine ganz besondere Form des Lehrens und Lernens ist, die nicht einfach durch andere Formen, wie sie das Leben sonst bietet, ersetzt werden kann, dann ist Skepsis angebracht gegenüber modisch gewordenen Versuchen, umgekehrt die Fülle und die Komplexität des Lebens selbst zum Maßstab des Unterrichts zu machen. Diese Tendenz läßt sich etwa in der Forderung vernehmen, Lernen müsse "ganzheitlich", also "mit Kopf, Herz und Hand" erfolgen.

Nun ist nicht zu bezweifeln, daß jedes menschliche Handeln - also auch das Lernen - rationale und emotionale Aspekte miteinander verbindet. Gleichwohl werden diese in unterschiedlichen Lebenssituationen verschieden akzentuiert - in Intimsituationen z.B. anders als in der Öffentlichkeit. Der Mensch muß jeweils entscheiden, welcher der beiden Dimensionen er in einer bestimmten Situation die Führung überläßt. In seiner Freizeit wird er vielleicht eher solche Angebote wahrnehmen, die primär seine emotionale Gestimmtheit ansprechen. Aber im Unterricht geht es in erster Linie um die Schulung des Denkens, was nicht ausschließt, daß die emotionalen Aspekte dabei durchaus angesprochen werden. Es ist also keineswegs kinderfeindlich, im Unterricht den intellektuellen Fähigkeiten einen Vorrang einzuräumen; denn berufliche Zuverlässigkeit - zumal wenn Sicherheitsrisiken minimiert werden sollen - beruht in hohem Maße ebenfalls auf rationalem Verhalten, und dort betrachten wir es ja auch nicht als

menschlich einseitig. Außerdem gibt es keinen logisch zwingenden Zusammenhang zwischen bestimmten Gedanken und den durch sie mobilisierten Gefühlen und umgekehrt. Deshalb reagieren Schüler auf ein und denselben Schulstoff emotional durchaus unterschiedlich. Schon aus diesem Grunde ist es gar nicht möglich, Betroffenheiten ins unterrichtliche Kalkül einzubeziehen. Und die „Hand“ gehorcht den Befehlen des Kopfes. Rationales Lernen ist keineswegs generell erfolgreicher, wenn es mit praktischen Tätigkeiten verbunden ist. Wäre dies anders, dann hätten wir damals in der Lehrwerkstatt nur solange etwas lernen können, wie wir zwischen Werkstatt und Unterricht pendeln konnten.

Den besonderen Sinn des Unterrichts verkennt auch die oft zu vernehmende schulpädagogische Forderung nach Abschaffung der 45 Minuten-Schulstunde, weil sie die Lernprozesse zerreiße und die Schüler sich immer wieder auf neue Stoffe und Themen einstellen müßten. Aber eine konzentrierte Beschäftigung mit *einer* Sache ist kaum über 45 bis allenfalls 60 Minuten hinaus nach aller Erfahrung möglich. Danach muß ein neues Thema mit möglichst auch einem neuen Lehrer einsetzen. Der Unterricht bedarf auch einer für die Schüler kalkulierbaren zeitlichen Begrenzung, und die Lehrer müssen angehalten werden, ökonomisch mit der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit umzugehen.

Noch weiter geht die Forderung, die Schulfächer weitgehend abzuschaffen und den Unterricht möglichst fächerübergreifend zu gestalten; das Leben sei ja auch nicht in einzelne Fächer aufgeteilt. Diese Argumentation verkennt die notwendige Distanz von Unterricht und Leben gründlich. Ohne Aufteilung in Fächer, die ja verschiedene Aspekte der Wirklichkeit - der Natur, Kultur, Politik, Wirtschaft usw. - repräsentieren, wäre eine Wissenschaftsorientierung des Unterrichts nicht möglich; diese ist aber Voraussetzung für die sachliche Zuverlässigkeit dessen, was unterrichtet wird. Alle denkbaren Alternativen dazu wären von vornherein weltanschaulich-parteilich fundiert, wie wir aus der Geschichte des Schulunterrichts wissen. Die Fächer garantieren eine öffentlich

kontrollierbare Ausbildung der Lehrer, ohne die wiederum weder Schüler noch Eltern Vertrauen in die Kompetenz der Lehrer haben könnten. Zudem könnten die Schüler ihre erworbenen Kenntnisse, Einsichten und Vorstellungen ohne Rückgriff auf die einzelnen Fächer nicht ordnen. Es ist nämlich nicht möglich, an und für sich zu lernen, vielmehr brauchen wir dafür begrenzte Aufgaben, die aus einem überschaubaren sachlichen Zusammenhang stammen. Das menschliche Denken braucht gleichsam Schubladen, in denen Ergebnisse abgelegt werden können.

Nun machen nicht wenige Lehrer aus ihrer Erfahrung geltend, daß die überlieferten Vorstellungen von Unterricht bzw. die damit verbundenen Erwartungen für eine zunehmende Zahl von Schülern nicht mehr anwendbar seien, weil sie zu große intellektuelle oder soziale Schwierigkeiten damit hätten. Um ihnen gerecht zu werden, müßten andere Formen des Lernarrangements gesucht werden, und der Begriff des Unterrichts müsse von daher neu gefaßt werden. Die Kindheit habe sich eben radikal verändert, und der Unterricht müsse das in Rechnung stellen. Nun wird gewiß ein guter Lehrer nicht ständig frontal unterrichten, sondern durch Methodenwechsel immer wieder neue und vielleicht sogar gelegentlich überraschende Perspektiven der Sache ins Spiel bringen. Aber die Hoffnung, dadurch könnten die Mühen des Lernens herabgesetzt werden, hat sich nicht erfüllt. Im Gegenteil scheinen die Schüler nachgerade methodenresistent zu werden. Was immer die Lehrer sich einfallen lassen, sie kurieren damit nicht, woran es hapert: den Mangel an Disziplin, an Konzentration, an Leistungsbereitschaft. Wenn es jedoch so ist, daß die Fähigkeit, sich unterrichten zu lassen, durch keine andere Lernfähigkeit ersetzt werden kann, ergibt es keinen Sinn, nach Alternativen dazu Ausschau zu halten, bloß weil sie angenehmer erscheinen. Selbstverständlich muß man schwächere Kinder besonders fördern, aber das ergibt nur Sinn, wenn dafür der *Normalfall* im Visier bleibt, daß nämlich auch diese Schüler irgendwann in die Lage versetzt werden, am üblichen Unterricht erfolgreich teilzunehmen. Dessen

Maßstäbe selbst können nicht zur Disposition stehen, weil die Schule sie nur stellvertretend für die Anforderungen des Lebens zur Geltung zu bringen hat. Wenn man etwas für diejenigen Schüler tun möchte, die besondere Schwierigkeiten damit haben, sich unterrichten zu lassen, dann muß man das Bildungswesen so vernünftig gliedern, daß auch sie so weit wie möglich auf ihre Kosten kommen können. Geholfen wäre aber gerade ihnen nicht mit einer schulpädagogischen Sozialromantik, die das Leben spätestens dann bestraft, wenn der Berufseintritt bevorsteht.

© Hermann Giesecke

F 29. Die Vermütterlichung der Grundschule (1997)

Gesendet vom NDR 4 am 1.10.1997, 18.30-19.00 Uhr

Die Grundschule, die in den meisten Bundesländern die ersten vier, in einigen die ersten sechs Schuljahre umfaßt, gilt heute unter Fachleuten als die reformfreudigste und pädagogisch am intensivsten arbeitende Schulform. Von ihr gehen fordernde Impulse auch an die weiterführenden Schulen aus, denn sie versteht sich als letzte Bastion einer im übrigen stecken gebliebenen Erneuerung des ganzen Schulwesens. Sieht man sich jedoch ihre tonangebenden schulpädagogischen Konzepte an, dann erscheint sie in einem anderen Licht, nämlich als eine eher weltfremde Einrichtung, in der Erwachsene ihre Zukunftsängste auf die Kinder projizieren.

Beispielhaft läßt sich dies an Empfehlungen belegen, die von fünf Experten im Auftrag des Grundschulverbandes - des Verbandes der Grundschullehrer - verfaßt und unter dem Titel "Die Zukunft beginnt in der Grundschule"¹ 1996 als Buch veröffentlicht wurden, sowie an dem Memorandum "Zukunft der Kinder - Grundschule 2000",² das der Verband der Grundschullehrer ein Jahr zuvor auf seiner Bundeskonferenz verabschiedet hat. Aus beiden Dokumenten läßt sich gewiß kein Bild gewinnen von dem, was in den Grundschulen tatsächlich geschieht; darüber haben wir keine zureichenden Untersuchungen. Aber wir können aus diesen Texten Wünsche und Vorstellungen entnehmen, die die Grundschule der Zukunft bestimmen sollen und die sich auch in der einschlägigen pädagogischen Literatur immer wieder finden. Sie verheißen wenig Gutes.

Ausgangspunkt und zugleich Rechtfertigung und Begründung für eine radikal neu zu gestaltende Grundschule ist demnach eine äußerst pessimistische Diagnose der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen Kinder heute

¹ Gemeint ist: Faust-Siehl, Gabriele/Garlichs, Ariane/Ramseger, Jörg/Schwarz, Hermann/Warm, Ute: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, Reinbek 1996 (H.G.)

aufwachsen. Galten zu Beginn der Bildungsreform, also Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre, die Mittelschichtkinder noch als privilegiert im Vergleich zu denen aus unteren sozialen Schichten, jedenfalls nicht einer besonderen Fürsorge bedürftig, so erscheinen nun *alle* Kinder gleichermaßen bedroht. Die leitenden Stichworte sind: Verschärfung der sozialen Gegensätze, Arbeitslosigkeit und neue Armut, gravierende familiäre Unterschiede, Berufstätigkeit beider Elternteile, viele Alleinerziehende, zahlreiche Einzelkinder, der kulturelle Pluralismus, Integrationsprobleme von Aussiedler- und Ausländerfamilien. Dazu kommen Umweltbelastungen, multimediale Berieselung, belastete Atemluft, ungesunde Ernährung, verbauter Lebensraum, Straßenlärm, Bewegungsmangel, Hektik und Ängste, die durch Gewalt, Kriege und ökologische Katastrophen ausgelöst werden. Auf die dadurch aufgeworfenen Lebens- und Überlebensfragen müßten deshalb die Erwachsenen gemeinsam mit den Kindern Antworten suchen - auch schon in der Grundschule. Diese müsse zudem gesundes Verhalten fördern, intensive Naturerlebnisse ermöglichen, richtige Ernährung propagieren und die Kreisläufe der Vergiftung in unserer Welt ins Bewußtsein heben.

Nun wird niemand leugnen, daß es diese Probleme tatsächlich gibt und daß es nützlich wäre, sie im Unterricht in einer dem Alter der Kinder angemessenen Weise auch zur Sprache zu bringen. Aber um dafür geeignete Unterrichtsstoffe geht es gar nicht, sondern um den Nachweis, daß angesichts dieser Gefahren der traditionelle Unterricht geradezu unwichtig geworden ist; vielmehr müsse die Schule zu einem Refugium werden, in dem *alternatives* Denken, Verhalten und vor allem Fühlen eingeübt werden können. Die so dramatisch beschworene "veränderte Kindheit" wird zu diesem Zweck einseitig interpretiert. Die außerschulischen Lebensverhältnisse der Kinder werden pauschal moralisierend abgewertet. Deren Aufwachsen wird nicht ambivalent gedeutet, so daß sich an den positiv zu wertenden Aspekten pädagogisch sinnvoll anknüpfen ließe. Ist

² Dokumentation in: Deutsche Lehrerzeitung Nr. 6/1996, 8.2.1996, S. 10 (H.G.)

das Leben der Kinder denn nicht auch vielfältiger geworden als früher, fordert es nicht auch ihre Individualisierung heraus, macht es sie nicht auch selbständiger und urteilsfähiger? Nur wenn man auch diese Aspekte zur Kenntnis nimmt, kann man zu geeigneten pädagogischen Interventionen finden, mit denen sich vielleicht die positiven Akzente verstärken und die negativen korrigieren lassen. Statt dessen verraten die erwähnten Texte eine fast sektiererisch anmutende Lebenseinstellung, die mit dem jüngsten Gericht droht, wenn die Sünden des Lebens nicht korrigiert werden. Anstatt den Kindern die Welt mit einem Mindestmaß an Zuversicht zu erklären und auf diese Weise ihre Stellung darin zu stärken, werden sie - Sechs- bis Zehnjährige! - zur Mitlösung von Problemen gedrängt, auf die sie nun wirklich keinen Einfluß haben und deren Zusammenhang sie auch noch nicht überschauen können. Welche Handlungsmöglichkeiten sollen ihnen nahegelegt werden? Sollen sie als kleine Umweltblockwarte aus der Schule nach Hause kommen und ihren Eltern Vorschriften über die Müllbeseitigung machen?

In der als unwirtlich und kinderfeindlich definierten Welt soll nun die Grundschule als eine eigentümliche "Lebenswelt" ein Gegengewicht des Humanen bilden; je dunkler das Bild der realen Welt gezeichnet wird, in um so hellerem Licht erstrahlt das künstliche Gegenüber, die Schule, und um so bedeutsamer werden deren Lehrer. Die Grundschule soll wenigstens im Kleinen selbst das Modell einer besseren Welt sein, in der Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft friedlich miteinander leben und ihre Konflikte in Prozessen eines demokratischen Interessenausgleichs regeln. Intensive Beziehungsarbeit der Lehrer soll eine Gemeinschaft entwickeln, die Geborgenheit verleiht und als demokratisches Ideal verinnerlicht wird.

Aber die Grundschule ist keine umfassende Gemeinschaft, sondern ein Zweckverband. Hier muß das Kind lernen, von den familiären Rollen Abstand zu nehmen und sich solche des öffentlichen Verhaltens anzueignen. Das schließt Einübung von Konfliktlösungsstrategien durchaus ein, aber auf dem

Hintergrund, den der Schulzweck, nämlich Unterricht zu erteilen, einschränkend vorgibt. Sonst stiftet die Schule zur Rollenkonfusion an und entfernt sich damit von einer gesellschaftlichen Differenzierung, der wir unsere persönlichen Freiheiten im öffentlichen Leben verdanken. Pluralismus ist nicht nur eine Not, weil sie das Leben vielleicht schwieriger macht, sondern auch eine Tugend, jedenfalls eine wesentliche Bedingung unserer persönlichen Entwicklung. Die Grundschule ist in diesem Zusammenhang eine öffentliche Pflichtveranstaltung, und deshalb muß sie ihre Ansprüche auf den Zweck begrenzen, dem sie dienen soll; sie ist keine Verbesserungsanstalt für die Welt und auch keine für Kinder.

In der Vorstellung von der Grundschule als einer Art utopischer Volksgemeinschaft schwingen zudem totalitäre Implikationen mit. Das Angebot einer menschlich umfassenden Gemeinschaft ist zugleich eine Drohung. Was sollen Schüler tun, wenn sie ihre Lehrer, die sie sich ja nicht aussuchen können, im ganzen oder teilweise nicht mögen? Wie sollen sie dann die Beziehung gestalten, dürfen sie dann wenigstens innere Vorbehalte haben, ohne Beziehungsabweichler zu werden? Und auch die anderen Schüler können sie sich nicht aussuchen. Zum Problem wird ja nicht, wie man mit denen zurechtkommt, die man mag, sondern wie mit denen, die man *nicht* mag. In der Schule wie auch sonst im öffentlichen Leben muß man lernen, mit Menschen auszukommen, die man nicht besonders gut leiden kann. Soziale Kultur besteht darin, gerade *solche* Beziehungen produktiv zu gestalten. Dazu bedarf es jedoch eines relativ komplexen Beziehungsgefüges, in dem Annäherung und Distanzierung immer wieder ausbalanciert werden können. Ich betone noch einmal: Die Grundschule hat nicht familiäre Verhaltenserwartungen fortzusetzen, sondern öffentliche einzuüben, und zu denen gehört nun einmal eine gewisse Distanz der Umgangsformen. Gewiß, für Erstkläßler ist dieser Übergang ins öffentliche Rollenverhalten schwierig und bedarf deshalb der Geduld, aber erstrebt werden muß er zumindest. Dieser Unterschied ist zumal dann bedeutsam, wenn wie vielfach in der Grundschule Schüler

unterschiedlicher sozialer, kultureller und religiöser Herkunft zusammentreffen. Aus einer solchen Gruppe läßt sich nicht ohne weiteres eine "Gemeinschaft" bilden, wenn sie nicht auch außerhalb der Schule selbstverständlich ist. "Multikulturelles" Zusammenleben in der Schule kann nicht an und für sich und überhaupt, sondern nur im Hinblick auf den gemeinsamen Zweck gestaltet werden: jedes Kind hat das Recht, nach seinen Fähigkeiten und nach seinem Leistungswillen optimal gefördert zu werden, und keine dem angemessene Bildungschance darf ihm verweigert werden, aber es behält dabei gleichwohl das andere Recht, sich seine Beziehungen innerhalb wie außerhalb der Schule nach Nähe und Distanz aussuchen zu dürfen.

In die neue demokratische Volksgemeinschaft sollen auch die Eltern einbezogen werden - sogar als Mitwirkende im Unterricht. Begründet wird dies mit der gemeinsamen Erziehungsverantwortung von Eltern und Lehrern. Davon ist zweifellos auszugehen, aber Familie und Schule müssen dabei unterschiedliche pädagogische Standorte beziehen. Mit dem Eintritt in die Schule muß das Kind auch lernen, zwischen Familie als privatem Raum und Schule als öffentlichem Raum zu unterscheiden und seine Erwartungen und sein Verhalten entsprechend zu differenzieren; die Lehrerin ist keine "Tante" und schon gar nicht eine zweite Mutter. Gerade solche Differenzerfahrungen ermöglichen dem Kind Individualisierung. Diese Individualisierung ergibt nur Sinn bzw. wird in dem Maße notwendig, wie das Kind zwischen *unterschiedlichen* Erwartungen und Anforderungen eine je persönliche Balance finden muß. Nicht das möglichst familienähnlich arrangierte harmonische Grundschulleben fördert die Entwicklung von Selbststeuerung und Autonomie, sondern umgekehrt die Erfahrung des Widersprüchlichen. Schule ist auch dazu da, damit sich das Kind von der elterlichen Umklammerung emanzipieren kann. Es braucht die Schule auch als willkommenen Anlaß, ein Stück seines Lebens ohne Kontrolle der Eltern zu führen, ihnen gegenüber einen eigenen Status zu gewinnen, indem es etwa seine Schulerfahrungen ebenso nach Hause mitbringt wie die Eltern ihre

Berufserfahrungen. Man weiß, wie ungern Kinder einen Elternteil als ihren Lehrer in der Schule haben; das läßt sich nicht immer vermeiden, aber pädagogisch einsichtige Lehrer versuchen es nach Möglichkeit zu verhindern. Und nun soll dieser Zustand auch noch möglichst flächendeckend eingeführt werden!

Die angestrebte Sozialharmonie aller Beteiligten wird natürlich durch den Zwang zur Beurteilung der Schülerleistungen - schon gar durch Ziffernnoten - erheblich beeinträchtigt. Die konkurrenzorientierte Ziffernbenotung bewirke, so sagen die Empfehlungen, beim langsam lernenden Kind auf lange Sicht eine dauerhafte Störung der Lernfreude und des Selbstvertrauens und verleite das schnell lernende Kind zu Selbstüberschätzung und falschem Stolz. Das pädagogisch - und demokratisch - Verwerfliche an der traditionellen Leistungsbeurteilung sei die damit verbundene Auslese. Wer das Lernen zum Wettkampf mache, produziere notwendigerweise Verlierer, und die stünden in der Regel von vornherein fest. Lediglich spielerische Formen von Leistungswettbewerb seien pädagogisch sinnvoll - als ob die Kinder Wettbewerb erst in der Schule lernten und nicht schon vorher im Umgang mit ihren Freunden. Die Autoren fragen sich nicht, wozu der Staat - als Vereinigung von Steuerzahlern - das teure Unternehmen Schule überhaupt veranstaltet. Seine Pflichtschule scheint eine Bosheit gegen Kinder zu sein, für die er sich durch Mäßigung seiner Ansprüche zu entschuldigen hat. Tatsächlich geht es neben der Förderung der Fähigkeiten des Kindes *auch* um die Reproduktion gesellschaftlicher Positionen, mit denen Pflichten für die Gesellschaft verbunden sind. Andere Statusverteilungen als durch Leistung erworbene sind seit Abschaffung des blauen Blutes und der damit verbundenen Privilegien unter demokratischen Vorzeichen nicht in Sicht.

Erst der überhöhte Anspruch der umfassend gedachten "Lebensschule" gibt die ehemalige Beschränktheit schulischer Leistungen auf, mit denen Kinder eher fertig werden konnten, und erweitert sie zu allgemeinen menschlichen

Ansprüchen, an denen Versagen nicht mehr nur als bloß unterrichtliches, sondern als die ganze Person betreffend erscheinen muß. Die Grundschule als umfassende Kindheitsbeglückung definiert neue Abweichungen, von denen nun die begabten wie die weniger begabten Kinder gleichermaßen, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, betroffen sind - die einen, weil sie mit ihren Lernleistungen möglichst nicht hervortreten sollen, die anderen, weil sie über ihre geringe Leistungsfähigkeit hinweggetäuscht werden sollen.

Auf diese Weise verliert die Grundschule ihre biographisch nach vorn orientierte Perspektive zugunsten einer zeitlosen Harmonieveranstaltung. Sie soll nämlich keine Gutachten mehr für den Übertritt in weiterführende Schulen erstellen, sondern die Eltern lediglich dabei beraten, weil die Grundschule als Schule der Demokratie dem Anspruch der Sekundarschulen nicht entsprechen dürfe, von ihr eine nach Leistungs- und Anpassungsfähigkeit vorsortierte Schülerschaft zu erhalten; denn auf das pädagogische Konzept der weiterführenden Schulen habe sie ja keinen Einfluß. Die Grundschule wird damit zum Maßstab der weiterführenden Schulen gemacht, während man bisher davon ausgehen durfte, daß umgekehrt die Grundschule auf die Anforderungen der späteren Aufgaben vorbereitet, sich daran also orientiert. Besonders inhuman sei, wenn vornehmlich die Lernleistungen der Schüler in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik den Ausschlag gäben. Auch Leistungen in der Rechtschreibung werden als Kriterium abgewiesen, weil Diktatleistungen den Grundschulunterricht auf ein zeitaufwendiges Einüben von Orthographieleistungen festlegen würden. So kreist die Grundschule um sich selbst und scheint zu hoffen, daß ihre Schüler nicht älter werden, und man wundert sich nicht mehr, warum jüngst in einer international vergleichenden Studie über Mathematikleistungen die deutschen Schüler ziemlich schlecht abschnitten.

Welche Maßstäbe für die Leistungsbeurteilung der Schüler sollen aber gelten, wenn es nicht mehr um die Deutsch-, Mathematik- und Rechtschreibkenntnisse

geht? Irgend etwas muß ja schließlich auf den Zeugnissen stehen. Leistung, so lautet die Antwort, dürfe nicht nur als je individuelle gesehen, sondern müsse auch als sozialer Prozeß verstanden werden. Was da nun nach welchen Gesichtspunkten bewertet werden soll, wird nicht genauer gesagt. Das wäre aber für die Schüler und deren Eltern von Interesse, damit sie sich auch darauf einstellen können. Fachorientierte Leistungen sind jedermann klar, aber was ist eine "soziale" Leistung in der Grundschule? Entweder geht es darum, lernschwachen Schülern einen sozialen Bonus als Ausgleich für unzureichende Unterrichtsleistungen zu erteilen, oder lernstarken einen Abstrich für sozial unerwünschtes, weil bloß individuelles Leistungsverhalten. Jedenfalls werden auf diese Weise willkürlichen Bewertungen Tür und Tor geöffnet. Die "Verhaltensnoten", die wir als Schüler früher noch regelmäßig erhielten, sind aus gutem Grund seit langem abgeschafft, nun sollen sie durch die Hintertür wieder eingeführt werden. Maßstab der Bewertung ist dabei das Gelingen des sozialen Miteinanders, des Gemeinschaftsverhaltens. Wenn dafür aber Zensuren erteilt werden sollen, müssen erst einmal entsprechende Bewährungssituationen inszeniert werden, also z.B. Partnerarbeit, Teamarbeit oder Projektarbeit, die didaktischen Lieblingsideen der Grundschulpädagogik - obwohl in vielen Fällen eine Erklärung der Sache durch den Lehrer vielleicht die einfachste Art zu lernen wäre. Insbesondere die klügeren Schüler werden das bald als pädagogischen Trick durchschauen, sich vielleicht passiv verhalten und müßten dafür dann nach diesem pädagogischen Konzept eigentlich leistungsmäßig getadelt werden. Gegenüber solchen Vorstellungen ist darauf hinzuweisen, daß die grundgesetzlich garantierten Persönlichkeitsrechte auch für Grundschulkinder gelten, und daß die Schule als staatliche Einrichtung weder deren Persönlichkeit noch deren Innerlichkeit zu beurteilen hat, sondern ausschließlich Unterrichtsleistungen und ein Verhalten, das diese für alle ermöglicht. Anstatt den Aufwand für die Schülerbeurteilung in den unvermeidbaren Grenzen zu belassen, wird er nun ausgedehnt. Das Zauberwort

dafür heißt "Selbstdifferenzierung": Die Kinder sollen den Schwierigkeitsgrad ihrer Aufgaben selbst auswählen, das von ihnen Geleistete dann aber auch selbstkritisch beurteilen und rechtfertigen. Was die Lehrer nicht entscheiden wollen, nämlich die Wahl einer Aufgabe und deren Schwierigkeitsgrad, wird dem einzelnen Schüler überantwortet, und dann steht nicht einmal das objektivierbare Resultat im Mittelpunkt der Bewertung, sondern das Maß der Selbstkritik.

Im Unterschied zu einem Unterricht, der vom Lehrer ausgeht, brauchen die Schüler in diesem Konzept möglichst viele "Freiräume" für ihr Selbstmanagement. Ein idealer Unterrichtstag sieht dann so aus: Der Schulbeginn ist gleitend, d.h. die Kinder können auch früher kommen und werden dann bereits vom Lehrer empfangen. Ohne besondere Anordnungen der Lehrer für den Arbeitsbeginn gehen während der Gleitzeit außerschulisches und schulisches Leben der Kinder ineinander über. Die Kinder fangen an zu lernen, wann und weil es ihnen sinnvoll erscheint, nicht, weil sie dazu aufgefordert werden. So sollen sie sich daran gewöhnen, Lernen als Normalität ihres Lebens zu verstehen und nicht mit organisiertem Unterricht gleichzusetzen. Der gleitende Übergang mündet in einen gemeinsamen "Morgenkreis" mit Spiel, Singen, Vorlesen. Hier sollen die Schüler anstatt nur in der Schülerrolle auch als Menschen zur Sprache kommen mit dem, was sie zu sagen haben. Der "Morgenkreis" schließt mit einer "Arbeitsbesprechung" für den weiteren Tag, der dann möglichst nach den Grundsätzen des "offenen Unterrichts" im Rahmen des "Wochenplans" strukturiert ist: die Schüler suchen sich eine ihnen passende Aufgabe aus einem vorgegebenen Rahmenplan aus und arbeiten daran mit Partnern oder in Gruppen.

Nun ist gegen ein morgendliches Ritual, das - als Ersatz für das frühere gemeinsame Gebet - die Unruhe dämpft und zur Sammlung und Konzentration animiert, gewiß nichts einzuwenden. Problematisch kann es aber schon werden, wenn die Kinder in einer "Erzählrunde" von ihren Erlebnisse berichten sollen,

weil dabei auch Peinliches über die häuslichen Verhältnisse zur Sprache kommen kann, und nicht mehr akzeptabel wäre, wenn sie dazu auch noch ermuntert würden; denn sie müssen lernen, die Schule als Teil der Öffentlichkeit zu begreifen, der Persönliches nur mit Einschränkung anzuvertrauen ist. Die Lehrer geht keineswegs alles an, was die Schüler "als Menschen" zu sagen haben. Zudem wird die schon getadelte Rollenkonfusion durch eine Tätigkeitskonfusion ergänzt; denn die Schüler müssen auch lernen, sich nach den Regeln der jeweiligen Sache zu richten, und dafür brauchen sie präzise Definitionen der jeweiligen Situation. Es muß klar sein, wann der Unterricht beginnt und wann er aufhört, was man jetzt nach welchen Regeln tut, und was danach nach anderen Regeln. Unterricht erscheint hier wie eine böse Tat, die man den Kinder möglichst verbergen müsse.

Diese Grundschulkonzeption beruht auf einer einseitigen Deutung der außerschulischen Sozialisation der Kinder, auf einem teilweise geradezu naiven Demokratieverständnis und propagiert eine sozial undifferenzierte Schullebenswelt. Diese Grundschulkonzeption überspannt die subjektive Seite schulischer Lernprozesse, vernachlässigt den Forderungscharakter der zu unterrichtenden Sachen, konzentriert sich auf die aktuelle Befindlichkeit der Kinder zu Lasten ihrer künftigen Möglichkeiten und Zwänge und huldigt einer Sozialromantik des Zusammenlebens von Schülern und Lehrern, möglichst unter Einschluß der Eltern. Anstatt dem Grundschulkind den mühsamen, aber notwendigen Prozeß der Umorientierung von der familiären zur gesellschaftlichen Sphäre zu erleichtern, setzt das Gutachten auf die Fortschreibung der familiären Eindimensionalität und Geborgenheit, diese dabei noch übertreffend. Ich möchte dies eine - im traditionellen Rollensinn gemeinte - *Vermütterlichung* nennen: Die Grundschule dehnt in diesem Sinne die familiären Orientierungen weiter aus, anstatt sie durch eine eigenständige, der demokratischen Öffentlichkeit und ihren Maßstäben verpflichtete Intervention zu ergänzen. Dadurch unterstützt sie die ohnehin erkennbare Tendenz des

mütterlichen Nichthergebenwollens, die sich auch in der Mode ausdrückt, den Schuleintritt der Kinder möglichst hinauszuschieben. Dazu paßt nahtlos die in Aussicht genommene Mitwirkung der Eltern am Unterricht, die sich zudem faktisch auf nichterwerbstätige Mütter mit hinreichender Bildung beschränken wird, ebenso wie die Vorstellung einer Integration aller Kinder - auch der geistig behinderten - in der Grundschule als gemeinsamer Wohnstube. Damit das funktionieren kann, müssen die Schulleistungen entsprechend umdefiniert werden. Auch der ursprüngliche Sinn der Schule, das Unterrichten der Kinder, muß dann natürlich erheblich relativiert werden.

In historischer Betrachtung geht dieses Konzept auf ein Stadium zurück, das längst überwunden schien. Pflichtschule für *alle* Kinder ist die Grundschule erst seit 1920. Sie war sozusagen die erste Gesamtschule in Deutschland. Nicht zuletzt politischen Gründen verdankt sie ihre Entstehung. Vor 1920 kam man aufs Gymnasium, indem man die Aufnahmeprüfung bestand, und zu deren Vorbereitung waren private "Vorschulen" eingerichtet. Die Gymnasiasten blieben also von vornherein getrennt von denjenigen Kindern, die die "Volksschule" besuchten, das Schulwesen spiegelte nahezu unkorrigierbar die Trennung der sozialen Klassen wider. Nun sollten die für höhere Bildungswege geeigneten Kinder aus *allen* Schichten des Volkes gewonnen werden, und nur ihre Schulleistung, nicht ihre soziale Herkunft sollte dafür zählen. Da jetzt aber auch Kinder des Bürgertums die Grundschule besuchen mußten, brauchte man eine pädagogische Idee, die als über den sozialen Klassen stehend angesehen werden konnte; dafür bot sich die reformpädagogische Vorstellung einer gelungenen Gestaltung der Kindlichkeit des Kindes an. So wurde die Grundschule zu einer Kinderschule, die der erzieherisch-pflegerischen Förderung aller kindlichen Kräfte den Vorrang einräumte gegenüber einer einseitigen stofflichen Bildung. Erst in den sechziger Jahren geriet dieses Konzept in die Kritik. Es verweichliche die Kinder, sei auf Schonung, Wachsenlassen, Entwicklung und Selbstentfaltung aufgebaut.

Kindertümlichkeit, Erlebnisbetontheit und Spielorientierung ließen die Lehrgegenstände zugunsten einer verniedlichenden "Kindgemäßheit" aus dem Blick geraten. Die Anforderungen des Lernens würden dadurch abgewertet, was insbesondere den von Hause aus bildungsbenachteiligten Kindern schade. Zu fordern sei statt dessen Konzentration auf die Sachlichkeit. Die Schule sei keine Wohnstube, sondern ein Arbeitsraum, eine Lehr- und Lernstätte mit vorgegebenen verbindlichen Aufgaben. Der "Strukturplan für das Bildungswesen", den der Deutsche Bildungsrat 1970 veröffentlichte, forderte sogar eine Neufassung der Lehrpläne und die Verwissenschaftlichung des Unterrichts in der Grundschule. Die Anfänge der Naturwissenschaften, der Sozialwissenschaften sowie der modernen Mathematik und Linguistik sollten in elementarer Form auch die Grundschule bereits bestimmen, was einen fachorientierten Unterricht und demzufolge auch eine fachorientierte Ausbildung der Grundschullehrer zur Folge haben mußte. Davon ist heute offensichtlich wenig übriggeblieben.

Sollte sich das hier kritisierte Konzept flächendeckend durchsetzen oder sich gar auf nachfolgende Schulformen ausdehnen, steht mittelfristig die für alle Kinder *gemeinsame* Grundschule wieder zur Disposition; denn diejenigen Eltern, die nach wie vor meinen, daß die Schule im wesentlichen Ort des Unterrichts für ihre Kinder sein soll, werden sich dann ausgegrenzt fühlen, im Interesse ihrer Kinder dagegen mobil machen und zur Not andere, vielleicht private Formen der Grundschule fordern. Das kann im Interesse einer demokratisch fundierten Bildungspolitik für alle Kinder niemand ernstlich wollen. Gerade weil aber die Grundschule nicht wählbar ist, müssen auch ihre Konzepte konsensfähig bleiben können; dazu gehört das hier kritisierte nicht mehr.

Gleichwohl dürfen bei aller Kritik die Probleme nicht übersehen werden, auf die sich die beiden Dokumente, wenn auch mit falschen Schlußfolgerungen, beziehen. Die Frage, wie man Kinder mit Lernschwierigkeiten am besten fördert, ist nach wie vor nicht befriedigend beantwortet; für manche von ihnen

kommt die Entscheidung, welche weiterführende Schule sie besuchen sollen, zweifellos nach dem 4. Schuljahr zu früh. Zudem ist nach wie vor ungeklärt, wie man in einer Gesamtschule, also auch in der Grundschule, mit den teilweise äußerst unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Schüler pädagogisch produktiv umgehen kann. Auf diese Grundprobleme sollte sich die Diskussion wieder konzentrieren, aber ohne die Zwangsmittel sozialromantischer Vorentscheidungen und Zielsetzungen.

© Hermann Giesecke

F 30. Verwirrung im Haus des Lernens (1998)

Gesendet vom NDR 4 am 15.4.1998, 18.30-19.00 Uhr

Unser Bildungswesen ist wieder ständig in den Schlagzeilen. Bundespräsident Herzog machte sich im November 1997 mit einer Reihe von Reformvorschlägen zu seinem prominentesten Kritiker. Kurz zuvor war eine internationale Studie veröffentlicht worden, nach der die Leistungen deutscher Schüler in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern unter 46 Ländern nur ein bescheidenes Mittelmaß erreichten, wobei bayerische Schüler deutlich besser als die aus Nordrhein-Westfalen abschnitten.¹ Eine weitere Studie über Oberstufenschüler kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Eine andere Studie ergab, daß die Schulleistungen deutscher Gesamtschüler im Vergleich zu denen von Realschülern niedriger sind und auch ihre soziale Einstellung als weniger entwickelt eingestuft werden muß, obwohl doch das sogenannte "soziale Lernen" einen besonders hohen Stellenwert im Programm der Gesamtschule einnimmt.² An der Zuverlässigkeit dieser Untersuchungen, für die das renommierte Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin mit zuständig war, ist im Kern nicht zu deuteln, obwohl selbst die sorgfältigste wissenschaftliche Forschung natürlich immer nur etwas über das herausfinden kann, wonach sie auch gefragt hat, andere Aspekte ihres Themas bleiben also unberücksichtigt.

Überraschen können die Ergebnisse niemanden, der sich in unserem Schulwesen einigermaßen auskennt. Die Ursachen der Misere sind gewiß zahlreich, aber eine davon ist auch in reformpädagogischen Vorstellungen zu sehen, die seit etwa 30 Jahren die Aufgaben der Schule neu fassen wollen, indem sie die Ansprüche des Unterrichts mindern zugunsten anderer Ziele, die für erzieherisch

¹ Gemeint ist: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin/ Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel/ Humboldt Universität, Berlin: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Berlin 1997 (H.G.)

² Gemeint ist: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter, Berlin 1997 (H.G.)

besonders wertvoll gehalten werden. Derlei Vorstellungen kann man gleichsam zusammengefaßt in der Denkschrift *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*³ zur Kenntnis nehmen, die von einer Expertenkommission im Auftrag der nordrhein-westfälischen Landesregierung im Jahre 1995 veröffentlicht wurde. Sie verdeutlicht die künftigen Aufgaben der Schule im Bild vom "Haus der Lernens", in dem zwar auch Unterricht stattfinden soll, aber nur noch als Teil vielfältiger und im einzelnen offener allgemeiner Lernprozesse. Der Begriff des Lernens hat hier den des Unterrichts weitgehend abgelöst. Die umfangreiche, mehr als 300 Seiten füllende Denkschrift ist inzwischen in über 200 000 Exemplaren verbreitet und keineswegs irgendein beliebiger Text. Vielmehr ist er von erheblicher *politischer* Bedeutung; denn er gilt als - wenn auch nur inoffizielle - Grundlage für schulpolitische und schulpädagogische Entscheidungen nicht nur in Nordrhein-Westfalen, sondern auch in anderen sozialdemokratisch regierten Bundesländern. Die Denkschrift geht aus von grundlegenden gesellschaftlichen und globalen Veränderungen, die nach Auffassung ihrer Autoren eine neue Konzeption der Schule unausweichlich machen. Genannt werden: die Pluralisierung der Lebensformen, die neuen Medien und Technologien, die Internationalisierung der Lebensverhältnisse, der Wertewandel, die Ökologieproblematik und die globalen Wanderungsbewegungen.

Auf diesem Hintergrund wird die gegenwärtige Schule einer ebenso heftigen wie pauschalen Kritik unterzogen: Sie lege zuviel Wert auf abfragbares Wissen und zu wenig auf Methoden des Recherchierens, sie unterscheide nicht zwischen dem *Lernergebnis* und dem *Lernprozeß*, so daß die individuelle Lernanstrengung der Schüler oft nicht gewürdigt werde, sie kapriziere sich auf individuelles Lernen und mißachte gruppenbezogenes. Deshalb müsse die Schule zu einem "Lern- und Lebensraum" umgestaltet werden:

³ Gemeint ist: Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995 (H.G.)

Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung müssten wieder stärker zueinander in Beziehung gesetzt werden, fachliches Lernen müsse mit überfachlichem verbunden, soziales Lernen ermöglicht werden; das Lernen solle anwendungsorientiert mit Bezug zum Leben der Schüler sein, diese müssten in der Schule ihre Identität finden können, die Integrität anderer achten und den Respekt vor ihnen lernen können.

Das sind große und gewiß menschenfreundliche Ziele, aber warum muß man ihretwegen die Schule ändern? Habe ich das auf meinem altmodischen Gymnasium nach dem Kriege nicht auch lernen müssen, als ich mich mit den Stoffen meiner damaligen Fächer auseinandersetzen und dabei die Fähigkeit erwerben mußte, den Lehrern ebenso wie den Mitschülern aufmerksam zuzuhören, ihre Ansichten zu respektieren, sie z.B. wegen ihres anderen Glaubens nicht zu verachten? Es gibt keine bessere Möglichkeit, die von der Denkschrift genannten Erziehungsziele zu erstreben, als sich auf die Widerständigkeit der Sachen einzulassen, auf die Regeln und Methoden der Mathematik und Physik etwa, oder auf die ästhetischen Ansprüche der Literatur, Kunst und Musik. Was kann der Lehrer eigentlich sonst tun, um die Identität des jungen Menschen zu fördern oder seine Toleranz anderen gegenüber herauszufordern?

Die Denkschrift sieht das anders. Gerade das fachorientierte Lernen müsse überwunden werden. Es widerspreche dem menschlichen Bedürfnis nach ganzheitlicher Wahrnehmung und Erkenntnis, habe zuwenig Bezug zu den Alltags- und Lebensproblemen der Schüler, nutze deshalb nicht deren Handeln, Urteilen und Entscheidungen.

Abhilfe schaffen soll ein ebenso inhaltsleerer wie grenzenlos gebrauchter Lernbegriff. Er löst den Bildungsbegriff faktisch ab, obwohl von Bildung noch die Rede ist; gemeint ist damit aber nur noch das subjektive Resultat von Lernprozessen: was immer die Schüler wo auch immer lernen, gehört demnach zum Bestand ihrer Bildung. Konsequenterweise wird ein Wechsel von den objektiven,

nämlich außersubjektiven Ansprüchen der Sachverhalte hin zum lernenden Subjekt vollzogen. Diesen Wechsel beschreibt die Denkschrift geradezu euphorisch unter immer wieder neuen Gesichtspunkten. Die Rede ist von einer neuen "Lernkultur", in der die Schüler "Lernkompetenz" erwerben, aber auch die Lehrer sind Lernende, die als "Experten" gemeinsam mit den Schülern als "Novizen" in den "Räumen des Fragens, Wissens und Könnens" - so wird die Schule beschrieben - tätig sein sollen.

Dem stünden ein fester, geschlossener Wissenskanon und ein darauf fixierter Unterrichtsplan im Wege, weil beides ja die alte Distanz von Lehrern und Schülern zur Voraussetzung hätte. An die Stelle der Fachorientierung sollen deshalb "Lerndimensionen" treten, z.B. "Identität und soziale Beziehungen", "Kulturelle Traditionen", "Natur, Kunst und Medien", "Arbeit, Wirtschaft, Beruflichkeit", "Demokratie und Partizipation", und natürlich "Ökologie".

Diese "Lerndimensionen" sind inhaltlich ebenso vage gehalten wie ihre begriffliche Bezeichnung, offensichtlich im Stile eines Katalogs aneinander gereiht und verraten keine innere Systematik, wie sie die traditionellen Schulfächer immerhin noch aufwiesen. Sie bieten weder einen Kanon im traditionellen Sinne noch einen stofflichen Kernbestand, noch wird verraten, welche Qualifikationen die Lehrer für deren Bearbeitung brauchen. Im Umgang mit den "Lerndimensionen" sollen die Schüler "Schlüsselqualifikationen" erwerben, nämlich "Erkenntnisinteresse und eigenständiges Lernen, Reflexion und Optimierung der eigenen Lernprozesse, Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit, Flexibilität, Fähigkeit zur Kommunikation und zur Teamarbeit, kreatives Denken". Diese Aufzählung enthält nun fast alles, was der Mensch sich so wünschen kann, ohne daß präzisiert wird, wie, durch welche Unterrichtsorganisation und durch welche didaktischen Arrangements dies alles gelernt werden könnte. Die Denkschrift vermeidet jede inhaltliche Festlegung auf das, was die Lehrer in den Schulen eigentlich tun sollen, und schiebt die inhaltlichen Entscheidungen - und damit auch die Verantwortung dafür! - dem

Lernwillen der Schüler zu. Auf diese Weise verrät sie eine geradezu nihilistische Lerneuphorie: Die Schüler sollen ihr Lernen selbst gestalten, was dabei herauskommt, ist offenbar ziemlich gleichgültig, Hauptsache, sie tun es unentwegt. Dabei wird unterstellt, daß Schüler gleichsam von sich aus, vielleicht genetisch oder instinktmäßig zum Lernen motiviert sind, wenn man sie nicht daran hindert - etwa durch lebensfremde Stoffe, durch Zersplitterung der Stoffe in Fächer, durch Einzwängen in die 45-Minuten-Schulstunde, durch Leistungsdruck und anderes mehr. Diese Annahme widerspricht nun aller Lebenserfahrung. Zum einen ist Lernen immer mit einer gewissen *Anstrengung* verbunden, die sich in irgendeiner Form *lohnen* muß. Der Lohn kann darin bestehen, daß die Neugier befriedigt wird, einer Sache auf den Grund zu gehen, oder daß Freude dabei entsteht, seine Fähigkeiten zu erweitern, also etwas zu können, was man vorher nicht konnte. Diese "intrinsisch" genannte Motivation ist aber nur begrenzt zu beobachten und spielt für nicht wenige Schüler kaum eine Rolle. Sehr viel verbreiteter ist die "extrinsische" Motivation, die der sozialen Resonanz bedarf. Deshalb ist die Forderung der Denkschrift richtig, in der Schule selbst ein entsprechendes soziales Klima gegenseitiger Anerkennung von Lernerfolgen zu stiften. Aber auch dieses Verfahren hat seine Grenzen; es funktioniert nämlich nur insoweit, als die Schüler ihre sozialen Bezüge in der Schule für hinreichend bedeutsam und nicht bloß für ein notwendiges Übel halten. Davon kann man im allgemeinen vielleicht bei leistungsfähigen Schülern ausgehen, aber kaum bei denen, die sich schwertun mit den schulischen Ansprüchen und deshalb verständlicherweise lieber dem Ende des Schultags als seinem Anfang entgegensehen. Natürlich würde ein derart idealisiertes Lernen verunreinigt, wenn es in erster Linie auf Abschlüsse, Prüfungen und Berechtigungen orientiert wäre; vielmehr soll "das Lernen als eine das Leben insgesamt tragende individuelle und sozial orientierte Befähigung eingeübt und verstanden werden".

Nun ist gewiß richtig, daß Lernen zu den großartigen Möglichkeiten des Menschen gehört, aber es trägt auch, wenn es übertrieben wird, zu seiner Verunsicherung bei. Lernen bedeutet schließlich nicht nur Mühe und Anstrengung, sondern auch *Änderung* des bisherigen Denkens und Verhaltens. So richtig es ist, daß die Pädagogik den Menschen unter dem Gesichtspunkt betrachtet, daß er - teils freiwillig, teils gezwungenermaßen - ein *lernendes* Wesen ist, so bleibt dieser Aspekt jedoch auch begrenzt; der Mensch ist auch *mehr* und *anderes* als ein lernendes Wesen. Er will auch so bleiben dürfen, wie er ist. Würde er pausenlos lernen, würde er seine Identität und im Extremfall sogar seine Würde verlieren. Deshalb hat die Begrenzung der täglichen Lernzeit in der Schule auch ihren guten Sinn; danach beginnt zu Recht ein anderer Teil des Schülerlebens.

Das lerneuphorische Konzept ist natürlich nicht mit dem bisherigen beruflichen Selbstverständnis des Lehrers zu vereinbaren. Wenn die Schüler ihre Lernprozesse möglichst selbst steuern sollen, können die Lehrer nicht mehr vorrangig Wissensvermittler sein. Sie werden vielmehr zu Lernberatern und Lernhelfern. Alle sind Lerner, keiner ist mehr richtig Lehrer. Der Lehrer kann nur das Lernen besser als seine Schüler, sonst offenbar nichts.

So fügen sich die einzelnen Bausteine zu einer Vision der neuen Schule zusammen. Sie sei ein Ort, an dem alle willkommen sein sollen, wo die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen würden; sie sei ein Ort, an dem Zeit gegeben werde zum Wachsen, wo gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt vor einander gepflegt würden. Die Schule solle ein Ort sein, dessen Räume einladen zum Verweilen, wo Umwege und Fehler erlaubt seien, wo intensiv gearbeitet werde und die Freude am eigenen Lernen wachsen könne.

Unschwer ist erkennbar, daß sich in dieser Vision traditionelle schulische mit familialen Tendenzen mischen; die Schule wird familialisiert: Die Lehrenden und Lernenden werden "in ihrer Individualität angenommen", die "persönliche

"Eigenart" soll in der Schule ihren Platz finden, es soll "Zeit zum Wachsen" gegeben werden.

Das "zentrale Ziel" dieser neuen Schule sei "Lernkompetenz aufzubauen", "Selbststeuerung" zu optimieren, also die Notwendigkeit einer Hilfe der Lehrenden für die Lernenden schrittweise zu vermindern - als sei der Vorsprung der Lehrer das von den Schülern zu lösende Problem. Welches Lernniveau vielmehr die Schüler immer erreicht haben mögen: der Abstand zum Lehrer wird nicht geringer, weil er nun nämlich weitere, höhere und kompliziertere Aufgaben zu stellen hat.

Statt des üblichen Wissens, unter dem sich jedermann etwas vorstellen kann, soll "intelligentes Wissen" "erzeugt" werden, nämlich "Kenntnis der Sachverhalte, Begriffe, Regeln und der Prinzipien eines Gegenstandsbereiches"; dies sei "verfügbares 'Vorwissen' für weitere Lernprozesse". Nach jeder größeren Lerneinheit solle eine Unterrichtsphase stehen, die sich mit der Bewußtmachung der erworbenen Methoden und Strategien beschäftigt.

Das würde jeder altmodische Gymnasiallehrer sofort unterschreiben und fragen, was daran denn Neues sei. Allerdings sind nicht Schulfächer gemeint, die sich auf eine Bezugswissenschaft stützen können, sondern "Gegenstandsbereiche", nämlich die schon erwähnten "Lerndimensionen"; diese jedoch kennen weder klare Sachverhalte, noch Begriffe, Regeln und Prinzipien, weil sie entweder gar keine oder gleich mehrere Bezugswissenschaften haben, deren Beziehung zu einander die Denkschrift nicht einmal anspricht, geschweige denn klärt. Will man auf diese Bezugswissenschaften ganz verzichten, fragt sich erst recht, woher die Begriffe, Regeln usw. eigentlich kommen sollen.

Der Friede im "Haus des Lernens", wo alle freudig Lernende sind und die Lehrer sich von den Schülern allenfalls noch durch das Lebensalter unterscheiden, wird natürlich durch die traditionellen Leistungsanforderungen nachhaltig gestört. Der Denkschrift zufolge wird schulische Leistung überwiegend individualistisch, wettbewerbs- bzw. konkurrenzorientiert

aufgefaßt. Von mehreren Schülern gemeinsam erbrachte Leistungen, die sich nicht ohne weiteres nach geläufigen Maßstäben messen ließen, würden dagegen kaum zur Kenntnis genommen. Diese Einseitigkeit bevorzugte Schüler, die von Haus aus einen sozialen und kulturellen Vorsprung hätten.

Wäre die Schule ein Produktionsbetrieb, wäre diese Kritik vielleicht berechtigt. Dann müßte man sich jedenfalls fragen, ob eine "individualistische" Leistung ohne Berücksichtigung der Leistung anderer Mitarbeiter dem Betriebserfolg zugute kommen kann. Aber *Lernen* kann nun einmal letzten Endes nur der Einzelne, die anderen gehören zum sozialen Arrangement dafür. Ob unter den Schülern wirklich Wettbewerbs- und Konkurrenzbewußtsein vorherrscht wie vielfach in einem Betrieb, darf bezweifelt werden; daß einer bessere Noten hat als ein anderer, bleibt für die Beziehung der Schüler zu einander relativ gleichgültig, solange niemand wegen Nichtversetzung aus dem Sozialverband seiner Klasse ausscheiden muß. Die Denkschrift unterstellt einfach, daß eine in Politik und Wirtschaft geläufige Verhaltenserwartung und -struktur auf die ganz anderen Zwecken dienende Schule selbstverständlich durchschlage. Die Begründung für diese Kritik am angeblich in der Schule herrschenden Leistungsbegriff kommt denn auch aus einem anderen, nämlich sozialpolitischen Zusammenhang: er begünstige von vornherein die Kinder aus bildungsprivilegierten Familien. Vielleicht traf das vor 30 Jahren noch weitgehend zu, als die neue Reformpädagogik sich formierte. Inzwischen stammen die "schwierigen" Schüler keineswegs mehr überwiegend aus einem unterprivilegierten Milieu, sondern mindestens ebenso sehr aus der gebildeten Mittelschicht. Abgesehen davon dehnt die Denkschrift die an sich begrenzte schulische Leistung erheblich aus. Jedermann und erst recht jeder Schüler weiß, daß die Schule aus der Fülle aller möglichen und glücklich und zufrieden machenden Leistungen nur sehr wenige herausfordern kann, und daß Schulleistungen über den Wert eines Menschen so gut wie nichts aussagen. Anstatt sich nun darauf zu beschränken, diese speziellen Leistungen zu

präzisieren und andere dem außerschulischen Erfahrungsbereich zu überlassen, versucht die Denkschrift auf dem Vehikel eines nahezu grenzenlos gewordenen Lernbegriffs möglichst alle überhaupt wünschenswerten Leistungen in der Schule zu realisieren. Gewiß ist zu begrüßen, wenn die Schüler außer den im engeren Sinne unterrichtlichen Leistungen, die eben in einer geeigneten Weise auch gemessen werden müssen, im Rahmen der Schule - z.B. bei künstlerischen Aufführungen oder Festen und Feiern - Leistungen präsentieren können, die sie sonst vielleicht gar nicht oder nur in ihrer Familie oder auf dem Sportplatz erbringen würden. Aber diese können eben außer durch Lob und soziale Resonanz nicht weiter bewertet werden.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß die Denkschrift nicht von den *Lerninhalten* ausgeht, um die es in der Schule gehen soll, die vielleicht zu revidieren sind, aus denen sich aber in jedem Fall dann entsprechende Folgerungen für die Lehrpläne und die Bildungsorganisation ergeben. Vielmehr ist die Absicht aufgegeben worden, der jungen Generation zu sagen, *was* sie *warum* in der Schule lernen soll, zugunsten eines "Selbstmanagements" der Lernenden selbst; die sollen es im wesentlichen selbst herausfinden. Die objektivierbaren, letzten Endes nur in fachlichen Zusammenhängen begründbaren Lernaufgaben verblässen zugunsten vager "Lerndimensionen" und "Schlüsselqualifikationen", die nur noch einen stofflichen Auslöser für die Mobilisierung des "Selbstmanagements" bieten. Ein Kanon von Fächern und Stoffen ist nicht mehr vorgesehen, ebenso entfällt im Grunde die klassische Aufgabe der Didaktik, die Lehrbarkeit der Welt zu erforschen und dabei unter anderem Grundlegendes zu finden, mit dem das Lernen beginnen und von dem aus es folgerichtig fortschreiten kann. Statt dessen ist die Welt immer gleich in ihrer unreduzierten Komplexität gegeben, die nur noch begrenzt werden kann durch die subjektive Auswahl der Beteiligten sowie ihre jeweiligen Abstraktionsfähigkeiten, was der Willkür Tür und Tor öffnet. In dieser Hinsicht markiert die Denkschrift nicht nur das Ende der "alten" Schule, sondern das

Ende eines sinnvollen Begriffs von Schule überhaupt. Auch eine moderne therapeutische Klinik oder ein Jugendfreizeitheim verstehen sich als ein "Haus des Lernens", aber worin besteht die spezifische Aufgabe der Schule?

Weiter bezieht dieses Konzept seine Rechtfertigung einerseits aus einer Analyse gesellschaftlicher Veränderungen und einer daraus angeblich resultierenden veränderten Kindheit, andererseits aus einer sehr einseitigen Kritik des gegenwärtigen Schullehrens. Die bisherige Schule ist den veränderten Herausforderungen nicht mehr gewachsen, so lautet die Botschaft. Diese Behauptung wird aber durch die Denkschrift selbst nicht belegt. So bleibt offen, für welche der von ihr ins Feld geführten Veränderungen die herkömmliche Schule per se ungeeignet ist, wenn sie denn fachlich zuverlässig unterrichtet und auf dem Klavier des inzwischen vorhandenen methodischen Repertoires zu spielen versteht. Wieso soll der so massiv kritisierte "normale" Unterricht nicht auch weiterhin ein wichtiger Beitrag zur Aufklärung über den Wertewandel, die ökologische Problematik, die Flüchtlingsströme usw. sein können, der von niemandem sonst geleistet werden kann? Ist die klassische Schule nicht immer schon einer der wichtigsten Faktoren zur Integration von Immigranten gewesen - wenn auch unter dem begrenzten Gesichtspunkt der jeweils zu erbringenden geistigen Leistungen? Wäre die hier geäußerte Kritik des herkömmlichen Schullernens auch nur annähernd zutreffend, dann müßte es lauter Weltfremdlinge produziert haben, unfähig zu jedem vernünftigen Handeln und Urteilen. Wieso waren dann aber vergangene Generationen vom Hochofenarbeiter bis zum Industriemanager imstande, ein zerstörtes Land wieder aufzubauen und zu einer führenden Industrienation zu machen, obwohl die gesellschaftlichen Veränderungen nach dem Zweiten Weltkrieg nicht minder erheblich waren als die gegenwärtigen?

Daneben huldigt die Denkschrift einer übertriebenen Subjektorientierung; leitendes Motiv ist eine psychologisierte Vorstellung vom lernenden Kind, das durch Lernen seine Welt selbst konstituiert. Die Welt als außersubjektiver

Wirklichkeitszusammenhang tritt demgegenüber zurück. Diese Sichtweise hält das Kind aber in seiner *unmittelbaren* Lernerfahrung weitgehend gefangen, eröffnet ihm kaum darüber hinausgehende Horizonte. Die Lebenswelt des Kindes, auf die sich das Lernen beziehen soll, besteht im wesentlichen aus Konsumerfahrungen, nicht auch aus Erfahrungen der Erwerbsarbeit. Im Grunde wird der subjektive Sinn der Bildungsidee aufgegeben, der ja gerade darin besteht, von den unmittelbaren Lebensnotwendigkeiten zu emanzipieren, in Distanz zu diesen angemessene Weltvorstellungen zu entfalten und gerade dadurch die Techniken selbständiger Einsicht und Strategien des erfolgreichen Umgangs mit der Wirklichkeit zu erlernen.

Statt dessen wird das Lernen insofern politisiert, als die pädagogische Vorstellung der Bildung durch den politischen Begriff des Konsenses ersetzt wird: Die Lernenden und Lehrenden, die Lehrer und Eltern, die an der einzelnen Schule interessierte lokale und regionale Öffentlichkeit - sie alle sollen *gemeinsam* herausfinden, was für sie von *gemeinsamer* Bedeutung ist; aber einen Konsens kann man jederzeit wieder aufkündigen, wenn sich die Geschäftsgrundlage dafür geändert hat. Die fast unausweichliche Folge ist kommunikativer Aktivismus, der für einen Fortschritt an Reform hält, was tatsächlich nur gremialer Selbstlauf ist, und die Schüler haben nichts in der Hand, woran sie sich orientieren könnten.

Bei alledem wird Wissenschaftlichkeit als grundlegende Legitimation der Lehrinhalte faktisch aufgegeben, ohne daß erkennbar würde, welches andere Fundament an deren Stelle treten soll. Nach aller Erfahrung werden sich dabei ideologische Weltansichten durchsetzen, was nur insofern weitgehend verschleiert werden kann, als es sich dabei nicht mehr so einfach um öffentlich erkennbare, von Parlamenten und politischen Organisationen vertretene Weltanschauungen handelt, sondern um solche, die jeweils allenfalls noch lokal dingfest zu machen sind und deshalb jegliche so zu deutende Absicht leugnen können: die Beteiligten *meinen* es eben nur so, und dazu haben sie schließlich ein

demokratisches Recht. Die Rahmenvorgaben der an sich zuständigen politischen Organe werden andererseits so vage im Jargon der pädagogischen Gutwilligkeit gehalten sein, daß sie keinerlei politische Aufregung mehr verursachen können. Die ungeordnete Fülle des Wirklichen wird, gefiltert durch die Köpfe der zufällig Beteiligten, ein geistiges Chaos verursachen.

Zu erwarten ist, daß das "Haus des Lernens" einen nihilistischen Lernaktivismus entfalten wird, der den Erscheinungen der objektiven Welt weitgehend gleichgültig gegenübersteht. Alles wird honoriert, was die Schüler von sich aus als Lerntätigkeit ausgeben. Das Lernen kreist in sich selbst, kommt nicht vom Fleck, jeden Tag geschieht dasselbe, nur mit neuen Themen, die schon wieder vergessen sind, sobald das nächste auf dem Programm steht. Wer das nicht glauben will, sehe sich die neuen Schulbücher an mit ihren zusammenhanglos-additiven Themen; im Vergleich dazu ist ein Warenhauskatalog ein systematisches Meisterwerk.

Die Schulpädagogik reduziert sich dabei vollends auf Methodik und gibt den logischen Zusammenhang von Sachstruktur und methodischem Arrangement weitgehend auf. Die Frage ist nicht mehr, welche Sache mit welcher methodischen Inszenierung am besten zu unterrichten ist; vielmehr werden diejenigen Methoden bevorzugt, die den erzieherisch vorgegebenen Zielen des Selbstmanagements und des gemeinsamen Lernens am ehesten entsprechen.

Insgesamt gewinnt man den Eindruck, daß die Denkschrift ihren Ausgang nimmt von den didaktischen, methodischen, bildungspolitischen und schulorganisatorischen Lieblingsideen der neuen Reformpädagogik. Zu deren Rechtfertigung wird ein theoretischer Gesamtrahmen erdacht, der für sich genommen gar nicht wichtig scheint, sondern diesen Reformideen eine neue Legitimation verschaffen soll. Hinzukommen mag, daß nach aller Erfahrung ein Gremium dazu neigt, Kompromisse in der Weise zu finden, daß jedes Mitglied das, was ihm wichtig ist, auch in den Text einzubringen wünscht. Aber selbst wenn man solche eher äußerlichen Aspekte außer Acht läßt, ist dies kein

zukunftsorientiertes Konzept, sondern eines, das eine zu Ende gehende Epoche noch einmal in eine scheinbar überzeugende Fassung zu bringen versucht und dabei zugleich die Ursachen dieses Endes ungewollt zum Ausdruck bringt. Das schließt einen möglicherweise noch Jahre dauernden Erfolg keineswegs aus, weil es alle in diesem Zusammenhang gängigen Schlagworte mobilisiert. Aber den Bildungsstandort Deutschland wird es mit Sicherheit nicht verbessern.

© **Hermann Giesecke**

F 31. Was bleibt von der Gesamtschule? (1998)

Gesendet vom NDR 4 am 9.6.1998, 18.30 –19.00 Uhr

Forschungsergebnisse können Mythen zerstören, weil sie unterscheiden lehren zwischen dem wirklichen Zusammenhang der Dinge und dem, was die Menschen darüber glauben. Dieses Schicksal ist auch unserem Bildungswesen in den letzten Jahren widerfahren. Die international angelegte sogenannte TIMSS-Studie¹ zum Beispiel über die Schulleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften, die im letzten Jahr veröffentlicht wurde, hat den Ruf des ehemals vorbildlichen deutschen Bildungswesens erheblich angekratzt, weil Deutschland ihr zufolge nur noch einen mittleren Platz in der Welt einnimmt; das gilt für die Sekundarstufe I ähnlich wie für die Oberstufe des Gymnasiums. Nun hat das an dieser Untersuchung beteiligte Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin aus diesem Zusammenhang eine weitere Studie vorgelegt, die mit dem Mythos aufräumt, unsere Gesamtschule sei dem gegliederten Schulsystem - Hauptschule, Realschule, Gymnasium - pädagogisch überlegen. Die Studie trägt den eher harmlosen Titel "Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter"² und untersuchte Schulen in Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin. Dabei verglich sie auch die Schulleistungen von Gymnasiasten, Gesamtschülern, Realschülern und Hauptschülern.

Nun sind solche Vergleiche immer mit Vorsicht zu bewerten. Daß Gymnasiasten mehr gelernt haben als Hauptschüler der gleichen Altersklasse, wird niemanden wundern. Interessanter ist deshalb der Vergleich zwischen Gesamtschule und Realschule am Beispiel Nordrhein-Westfalen, weil deren Schüler sich im Hinblick auf soziale Herkunft und kognitive Begabung weitgehend gleichen, wie die Untersuchung feststellte. Zudem hat man nicht

¹ Gemeint ist: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin/ Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel/ Humboldt Universität, Berlin: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Berlin 1997 (H.G.)

punktueller Wissenstests veranstaltet, sondern den Lernzuwachs zwischen der 7. und 10. Klasse ermittelt. Demnach haben schon zu Beginn des 7. Schuljahres Realschüler gegenüber Gesamtschülern in Englisch und Mathematik einen Leistungsvorsprung von etwa einem Schuljahr, der am Ende der 10. Klasse noch höher ist. Bei gleichen Ausgangsvoraussetzungen sind die Leistungszuwächse in Englisch, Mathematik und auch Physik an Realschulen höher als an Gesamtschulen. Erfolgreicher sind auch nicht die Erweiterungskurse der Gesamtschule, die mit entsprechend höheren Anforderungen leistungsfähigere Schüler auf die gymnasiale Oberstufe vorbereiten sollen. Selbst hier beträgt der Vorsprung der Realschüler am Ende des 10. Schuljahres fast ein halbes Jahr.

Ähnlich schlecht wie beim Wissenszuwachs schneiden die Gesamtschulen beim sozialen Lernen ab, das ja bei dieser Schulform im Mittelpunkt des erzieherischen Interesses steht. Untersucht wurden dafür die sozialen Motive der Schüler: das egoistische Motiv - man erhofft sich Vorteile für sein Verhalten - , das altruistische Motiv - man hilft jemandem, weil man für ihn das Beste will - und das Konformitätsmotiv - man richtet sich nach dem, was die anderen tun. Auf dem Weg von der 7. bis zur 10. Klasse nimmt das egoistische Motiv bei Gesamtschülern deutlich auf Kosten des altruistischen Motivs zu, während es bei Realschülern umgekehrt in diesem Zeitraum absinkt.

Ermittelt wurde auch die Entwicklung des Selbstwertgefühls. Es sinkt bei Gesamtschülern zwischen dem 7. und 10. Schuljahr unter das von Realschülern und sogar Hauptschülern; bei diesen ist es im 7. Schuljahr am schwächsten und nimmt danach am stärksten zu. Die Erklärung dafür liegt wohl vor allem darin, daß Hauptschüler sich zunächst als schlechtere Schüler im Vergleich zu den anderen fühlen, im Laufe der weiteren Schulzeit jedoch Selbstbewußtsein entwickeln, weil sie die Erfahrung machen, unter gleich Leistungsfähigen eine Chance zu haben, sozusagen den Vergleich mit ihren Mitschülern nicht scheuen zu müssen. Insgesamt gesehen sind also Realschulen den Gesamtschulen im

² Gemeint ist: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Bildungsverläufe und

Hinblick auf fachliches und soziales Lernen deutlich überlegen. "Kein Nutzen für Hauptschüler, viel Schaden für Realschüler und Gymnasiasten" - so faßte die "Frankfurter Allgemeine Zeitung" die Untersuchungsergebnisse über die Gesamtschule in diesem Schulvergleich zusammen.

Diese Forschungsergebnisse unterstreichen noch einmal, was die Experten längst wissen, die Gesamtschulbefürworter aber immer wieder geleugnet haben, daß nämlich zwischen dem pädagogischen Anspruch der Gesamtschule und ihrer Realität ein erheblicher Widerspruch besteht. Deshalb ist es an der Zeit, die Idee dieser Schulform noch einmal in den Blick zu nehmen, um dann zu untersuchen, warum sie sich offensichtlich in wesentlichen Punkten nicht hat realisieren lassen.

Die Gesamtschule ist das bedeutendste Produkt der schulreformerischen Bewegung der letzten dreißig Jahre und repräsentiert zugleich deren pädagogische Maximen am entschiedensten. Dazu gehört der Anspruch, die "Bildungsbarrieren" der bisher benachteiligten sozialen Gruppen dadurch zu beseitigen, daß wie in der Grundschule alle Kinder in dieselbe Schule gehen und dann je nach ihren Fähigkeiten nach der Sekundarstufe I, also nach dem 10. Schuljahr, oder nach der Sekundarstufe II, also mit dem Abitur, ihren Abschluß finden. Die Idee der Gesamtschule war allerdings nicht neu, schon vor dem Ersten Weltkrieg hatten Volksschullehrer und Sozialdemokratie sie als "Einheitsschule" verfochten, um das Bildungsprivileg des Bürgertums zu brechen, das sich ihnen in der sozialen Exklusivität des Gymnasiums offenbarte. Zu ihm hatten damals Arbeiterkinder auch dann kaum einen Zugang, wenn sie begabt genug dafür waren. Deshalb sollten sie mit den Kindern des Bürgertums in eine *gemeinsame* Schule gehen, und nur Begabung und Leistung sollten über die Höhe des Abschlusses entscheiden. Von Anfang an war also die Einheitsschule ein primär *politisches* Konzept, die *pädagogischen* Begründungen etwa im Hinblick auf die möglichen Lernerfolge der Schüler

waren daran gemessen sekundär. Abgesehen von der vierjährigen gemeinsamen Grundschule, die seit 1920 für alle Kinder verbindlich ist, blieb dieses Konzept in Deutschland jedoch ein nicht realisiertes Programm. Nach dem zweiten Weltkrieg stand es noch einmal auf der Tagesordnung, als die alliierten Sieger davon ausgingen, daß das deutsche dreigliedrige Schulsystem eine Mitschuld am Nationalsozialismus trage und deshalb reformiert werden müsse. Vor allem die Amerikaner und die Sowjets versuchten, in ihren Besatzungszonen ein Einheitsschulsystem durchzusetzen, was in der sowjetischen Besatzungszone gelang, in der amerikanischen jedoch am Widerstand der Deutschen scheiterte. Die Reformbemühungen Ende der sechziger Jahre knüpften jedoch nicht wieder an die deutsche Tradition an. Der Begriff "Einheitsschule" wurde sogar sorgsam vermieden, weil er Assoziationen an das Schulsystem der DDR hervorgerufen hätte, die ihrerseits die Tradition der früheren Einheitsschule bewußt aufgenommen hatte. In der Bundesrepublik stützte man sich statt dessen auf englische, amerikanische und schwedische Vorbilder, die gegen eine politische Mißdeutung gefeit zu sein schienen.

Die Einrichtung von Gesamtschulen begann Anfang der sechziger Jahre in Berlin; andere Bundesländer folgten. Die zunächst unkoordinierten regionalen Entwicklungen erhielten eine Grundlage durch die 1969 vorgelegten Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats, 40 Gesamtschulen in der Bundesrepublik als Versuchsschulen einzurichten. Im Kern ging es dabei um die Jahrgangsstufen 5 bzw. (bei 6-jähriger Grundschule) 7 bis 10, also um die Sekundarstufe I, aber auch gymnasiale Oberstufen konnten eingerichtet werden. Die einzelnen Länder schlossen sich dem Versuchsprogramm mit unterschiedlichen Absichten an: Hessen etwa wollte von Anfang an die Gesamtschulen flächendeckend einführen, Baden-Württemberg und Bayern wollten nur prüfen, wie ihre Leistungsfähigkeit im Vergleich zum herkömmlichen Schulwesen einzuschätzen sei. Nach erheblichen bildungspolitischen Auseinandersetzungen kam es 1982 zu einer Vereinbarung

der Kultusminister über die wechselseitige Anerkennung von Gesamtschulabschlüssen; sie bedeutete auch ein Sichabfinden mit den unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Ländern. Von nun an wurde es immer schwieriger, zu bundesweit einheitlichen Regelungen zu gelangen. Vor allem die sozialdemokratisch regierten Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Hessen favorisierten diese neue Schulform. Sie sollte möglichst flächendeckend eingeführt werden und das dreigliedrige Schulsystem, also auch das Gymnasium, ersetzen. Daß dies nur teilweise gelang, resultiert vor allem aus dem massiven Widerstand, der aus der Bevölkerung und von der politischen Opposition dagegen mobilisiert wurde. Insgesamt gelang es der Gesamtschule nicht, die anderen Schulformen zu verdrängen.

Der Grundgedanke der Gesamtschule ist auf den ersten Blick bestechend: Die bisherigen Haupt- und Realschulen sowie die Gymnasien werden in *einer* Schulform zusammengefaßt, die wegen ihrer Größe den Unterricht so zu organisieren vermag, daß zahlreiche den Fähigkeiten wie den Neigungen der Schüler jeweils angepaßte Differenzierungen vorgenommen werden können. An die Stelle der bisherigen Schulformen in unterschiedlichen Gebäuden treten schulinterne Kurse in den einzelnen Fächern, die der Leistungsfähigkeit der Schüler möglichst angepaßt sind, so daß eine optimale Förderung des einzelnen gewährleistet ist. Wenn ein Schüler seine Leistungen verbessert, kann er in den nächsthöheren Kurs aufsteigen und muß nicht, wie bisher, deswegen die Schule wechseln. Um individuellen Begabungen und Interessen eine Chance zu geben, werden eine Fülle von Wahlpflicht- und Wahlangeboten offeriert. Wird die Gesamtschule als Ganztagschule eingerichtet, kann sie zudem die Versorgung und Betreuung der Kinder übernehmen, somit die Eltern entlasten, bei den Hausaufgaben fördernd und kontrollierend helfen und neben dem Unterricht unter Nutzung der schulischen Ressourcen attraktive Freizeitangebote bereitstellen. Auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten schien es vernünftig, eine schon wegen des Ganztagscharakters zwar etwas teurere Schulform

einzurichten, die aber insgesamt kostengünstiger ausfalle, wenn dafür die anderen Schulformen aufgelöst würden. Diese Konzentration der Kräfte sollte zu einer "demokratischen Leistungsschule" führen, die effektiver als jede andere Schulorganisation die Begabungsreserven mobilisieren werde. Ihr ideeller Kern sollte nicht mehr "Bildung", sondern "Wissenschaftsorientierung", die Gesamtschule eine "wissenschaftliche Schule für alle" sein.

Um nun ihre Erfolge bzw. Mißerfolge recht beurteilen zu können, die sich in den erwähnten Untersuchungen manifestieren, muß man allerdings zunächst feststellen, daß es *die* Gesamtschule nicht gibt. Vielmehr wurde sie in zwei Varianten, als "integrierte" Form - wie eben beschrieben - und als "kooperative" realisiert; im letzteren Falle wurden die Dreigliedrigkeit beibehalten und die einzelnen Schulformen lediglich an einem Ort und in einer Organisation zusammengefaßt, wobei durch Abstimmung der Lehrpläne und durch Zusammenarbeit der Kollegien die Übergänge zwischen den einzelnen Schulformen durchlässiger gemacht werden sollten. Auch sonst lassen sich deutliche Unterschiede ermitteln. Nur in Nordrhein-Westfalen sind alle Gesamtschulen ganztägig und fast alle mit gymnasialer Oberstufe eingerichtet, in Bremen berechtigt sie lediglich zum Abschluß der Sekundarstufe I, in Hessen überwiegen Gesamtschulen der Sekundarstufe I ohne Ganztagsbetrieb. Insofern sind die für Nordrhein-Westfalen angestellten Vergleiche nicht ohne weiteres auf alle Gesamtschulen übertragbar. Gleichwohl bleibt zu klären, worauf die offensichtlichen Mißerfolge in Nordrhein-Westfalen beruhen.

Sie ergeben sich nicht einfach zwangsläufig aus dem ursprünglichen Konzept, als vielmehr aus der Art und Weise, wie es realisiert wurde. Eine Reihe von Faktoren verbanden sich dabei zu einer Mißerfolgskette. Von Anfang an war die Gesamtschule einem erheblichen politischen Erwartungsdruck ausgesetzt und mußte sich ständig im Vergleich zum etablierten Schulwesen rechtfertigen. In diesem Prozeß geriet sie auch dadurch in Schwierigkeiten, daß sie zuviel auf einmal anstrebte und durch permanente Experimente und dadurch bedingte

Dauerkommunikation die Kräfte der Beteiligten verschleiß. Sie wurde auf diese Weise gleichsam ideologiebedürftig, suchte ständig nach pädagogischen Besonderheiten, die sie von den anderen Schulformen unterscheiden könnte, und wurde so offen für alle möglichen vernünftigen wie auch weltfremden pädagogischen Ideen.

Schnell rächte sich, daß ihr Konzept primär auf politischen und erst nachrangig auf pädagogischen Motiven beruhte. Als politisches Konzept war es zudem weitgehend geschichtslos gedacht, d.h. es erwuchs nicht aus einer Analyse des bestehenden Bildungswesens mit dem Bestreben, dessen erkannte Mängel zu korrigieren. Geschichtslos und somit auch politisch illusionär war schon die Vorstellung, ein über lange Zeit gewachsenes Schulsystem einfach durch ein neu ausgedachtes rundum ersetzen zu können. Weil die Gesamtschule nicht als Korrektur oder Verbesserung des bestehenden Schulwesens, etwa als schulreformerische Variante im Sinne einer möglichen Marktlücke, sondern als kompromißlose Alternative dazu verstanden wurde, mußte diese Institution eine politische und pädagogische Gegenwehr mobilisieren, der sie nicht gewachsen sein konnte und die sie teilweise in eine Lagermentalität von böswillig verkannten Genies trieb. Auf diesem Hintergrund fiel es den Verteidigern der Gesamtschule immer schwerer, die inneren Widersprüche ihres Konzeptes als Zielkonflikte zu erkennen und zweckmäßig und produktiv damit umzugehen.

Zu den Zielkonflikten gehörte von Anfang an die Forderung nach optimaler Förderung des einzelnen Schülers zu seiner höchstmöglichen Leistung, wie sie ursprünglich im Verständnis der "demokratischen Leistungsschule" angelegt war, einerseits, und die Forderung nach dem Ausgleich von sozial bedingten Benachteiligungen andererseits. Dieser Konflikt wurde mit der Zeit immer mehr verleugnet und zugunsten der Kompensation und auf Kosten des Leistungsprinzips gelöst. Diese Wende hatte auch damit zu tun, daß schon Anfang der siebziger Jahre eine kapitalismuskritische Position das Leistungsprinzip generell in Frage stellte und statt dessen auf die Beseitigung

der sozialen Ungleichheit abhob. In diesem Zusammenhang erhielt die Gesamtschule allmählich eine politisch motivierte Aufgabenerweiterung, die sie überfordern mußte. Es geht in ihr längst nicht mehr nur um die Beseitigung sozialer Mobilitätsbarrieren; dafür würde ja ausreichen, von Hause aus bildungsbenachteiligte Kinder besonders intensiv zu fördern. Im Laufe der Zeit entwickelte sich vielmehr die Vorstellung einer eigentümlichen Schulkultur für die ganze nachwachsende Generation, die den einzelnen aus seinem partikularen Milieu herauslöst und zugleich in eine umfassendere Gesamtkultur einbindet. Dies ist der Kerngedanke des bis heute aktuellen "sozialen Lernens": Die Schule als Mittelpunkt und gelebtes Beispiel einer die gesellschaftlichen Widersprüche außerhalb ihrer Mauern wieder integrierenden, durch unmittelbare menschliche Beziehungen geprägten und fundierten Kultur. Damit setzt sich die Schule aber normativ über die bestehende Gesellschaft, beansprucht eine Vorreiterrolle für deren Vermenschlichung, antizipiert eine bessere Zukunft in der Hoffnung, die durch sie Geformten würden diese später auch realisieren. Dieser Grundgedanke des "sozialen Lernens" ist im Laufe der Gesamtschulentwicklung mehrfach uminterpretiert worden; zunächst diente er als Korrektur einer als einseitig empfundenen Wissensorientierung, neuerdings wird damit auch die Öffnung der Schule zum sozialen Umfeld im Sinne einer "Lebensweltorientierung" propagiert. Ein solches Kulturverständnis muß aber angesichts einer komplexen, differenzierten und pluralistischen Gesamtkultur außerhalb der Schule von vornherein von sozialromantischen und insofern höchst problematischen Vereinfachungen ausgehen. Distanzierte menschliche Beziehungen, wie sie etwa gegenüber politischen Institutionen, Verbänden oder auch Konsumanbietern angebracht sind, können auf diese Weise z.B. nicht eingeübt werden.

Während sich im dreigliedrigen Schulwesen unterschiedliche Begabungen und Leistungsfähigkeiten im Rahmen der einzelnen Schulformen im Sinne einer "*äußeren* Differenzierung" gleichsam selbst sortieren, muß die Gesamtschule dafür eine andere Lösung, nämlich innerhalb ihrer Mauern finden. Dies

geschieht durch die sogenannte "*innere* Differenzierung", wozu nicht nur Leistungskurse mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus gehören, sondern auch vielfältige Wahlangebote, die dem Ziel dienen, möglichst vielen Fähigkeiten der Schüler auch ein entsprechendes Angebot zu machen. Da eine solche Vielfalt um so effizienter zu organisieren ist, je mehr Schüler und Lehrer zur Verfügung stehen, wurden viele Gesamtschulen in großen Schulkomplexen mit mehreren tausend Schülern angesiedelt. Zusammen mit den schnell für die Schüler unübersichtlich gewordenen Differenzierungen des Lehr- und Lernangebotes ergab sich daraus, daß der Klassenverband als orientierende und insofern auch disziplinierende Schüलगemeinschaft weitgehend verschwand. Auf diese Weise wurden die Schüler gleichsam sozial heimatlos in ihrer eigenen Schule, verbringen den Tag in immer wieder anderen Kursen und Gruppen. Dieser Nachteil wurde um so gravierender, je mehr die Disziplin ohnehin absank. Paradoxe Weise zerstörte auf diese Weise gerade das pädagogische Konzept, das sich der Idee des sozialen Lernens in besonderer Maße verschrieben hatte, selbst die elementaren Grundlagen dafür.

Statt einer neuen Schulkultur entstand eine Kultur der Anonymität mit der Folge, daß die Lehrer ihre Schüler kaum noch kennen und deshalb ihre Lernfortschritte wie auch ihre Schwierigkeiten und Probleme kaum noch wahrnehmen und beurteilen können, wie dies im gegliederten Schulsystem zumindest dem Klassenlehrer möglich ist. Die soziale Heimatlosigkeit der Schüler in ihrer eigenen Schule führt verständlicherweise leicht zu einem Klima von Aggressivität, weil die Schüler sich ständig in immer neuen Gruppen zurechtfinden und ihre Position darin behaupten müssen. Sie sind sozusagen immer wieder neu damit beschäftigt, ihr soziales Überleben zu sichern. "Disziplin" in der Schule, die dem Verdikt des Autoritären anheimfiel, hat offensichtlich, wie man aus dieser Fehlentwicklung lernen kann, eine dreifache Bedeutung: Sie ermöglicht die gemeinsame Unterrichtsarbeit, schützt die Schüler vor einander und verleiht den menschlichen Beziehungen einen

ästhetisch wohltuenden Stil. Deshalb besteht sie nicht nur zwischen dem Lehrer und jedem einzelnen Schüler, sondern bedarf vor allem eines sozialen Gefüges, wie ihn der Klassenverband darstellt. Nur wenn die Schüler aus Erfahrung zu begreifen vermögen, daß Disziplin das *gemeinsame* Leben angenehmer, erfolgreicher und schöner macht, werden sie für ein entsprechendes Verhalten zu gewinnen sein.

Allerdings leiden unter den Folgen der "inneren Differenzierung" nicht alle Schüler in gleichem Maße. Wer außerhalb der Schule - etwa in seiner Familie und im Freundeskreis - sozial fest verankert ist und daraus Selbstbewußtsein beziehen kann, kann auch eher mit der sozialen Unübersichtlichkeit in Gesamtschulen produktiv umgehen; "Klassengemeinschaft" kann von solchen Schülern sogar als unangenehmer sozialer Konformitätsdruck empfunden werden. Für die sozial benachteiligten Kinder jedoch, die außerdem noch Lernschwierigkeiten haben, sieht das anders aus. Ihnen hat die Gesamtschule der Idee nach die meiste Aufmerksamkeit schenken wollen, aber am wenigsten genutzt, wie die eingangs erwähnte Untersuchung gezeigt hat. Waren sie früher in einer ihnen angemessenen Schulform, etwa der Hauptschule, unter ihresgleichen, so müssen sie nun täglich im Vergleich zu den Begabteren ihre Defizite erleben. Die geistige und damit auch soziale Diskriminierung der schwächeren Schüler, die eigentlich durch das gemeinsame Leben in der Gesamtschule verhindert werden sollte, wurde tatsächlich durch diese eher verstärkt. Das weiß man aus Forschungen schon seit langem, aber auch in dieser Frage hat sich die Gesamtschule einem ihr immanenten Zielkonflikt nicht gestellt. Es ist offensichtlich kaum möglich, die Ziele der optimalen Förderung des einzelnen einerseits und des Ausgleichs der unterschiedlichen Begabungen andererseits zugleich zu erreichen. Benachteiligt sind deswegen sowohl die besonders guten wie die eher schlechten Schüler. Keine Schulform hat faktisch so wenig zur Herstellung von Chancengleichheit beigetragen wie die

Gesamtschule. An diesem Punkte klaffen Idee und Wirklichkeit am meisten auseinander.

Nachteilig im Sinne der ursprünglichen Idee wirkte sich auf die Dauer auch aus, daß das Gymnasium, das ja nicht abgeschafft werden konnte, die leistungsfähigeren Schüler abzieht. Zum pädagogischen Konzept gehört aber, daß die guten Schüler die weniger guten mitreißen; die Schülerschaft soll nicht nur die gesamte Bevölkerung repräsentieren, sondern auch die unterschiedlichen Begabungen umfassen. Viele Eltern - auch aus den Reihen der Gesamtschulbefürworter - schicken ihre Kinder jedoch lieber aufs Gymnasium, wenn sie ihnen dafür begabt genug erscheinen. So wurden viele Gesamtschulen zu einem Sammelbecken von Hauptschulfähigen, in dem sie jedoch - im Unterschied zur Hauptschule - keine soziale Geborgenheit und vor allem auch keine klare Zielrichtung für den Schulabschluß finden. Aus Furcht vor zu früher Selektion der Schüler sind nämlich in der Gesamtschule nicht nur Zeugnisnoten verpönt, vielmehr soll auch die Wahl des Schulabschlusses möglichst lange hinausgezögert werden. Während bei Hauptschülern der zu erstrebende Schulabschluß schon Jahre vorher klar vor Augen steht, wissen entsprechend leistungsfähige Gesamtschüler lange nicht, was sie zu welchem Zweck eigentlich lernen sollen; dieser Schwebezustand führt zu zusätzlichen Verunsicherungen.

Was also bleibt von der Gesamtschule? Offensichtlich muß sie zunächst einmal zu einer ehrlichen Bilanz finden und dabei die erwähnten Zielkonflikte wieder in den Blick nehmen. Das strebt z.B. der von Gesamtschullehrern selbst initiierte "Arbeitskreis Gesamtschule" in Nordrhein-Westfalen an. Ebenso unhistorisch wie der frühere Totalanspruch dieser Schulform wäre jedoch, sie nun einfach wieder abschaffen zu wollen. Sie hat sich in der Vergangenheit am meisten selbst geschadet, nämlich dadurch, daß sie pädagogische mit politisch-ideologischen Zielen allzu selbstverständlich verknüpfte, teilweise könnte man sogar von einer Überformung der pädagogischen Ziele durch die politisch-

ideologischen sprechen. Wäre sie pragmatisch beim ursprünglichen Ansatz, nämlich der optimalen Förderung des einzelnen Schülers zu seiner bestmöglichen Leistung, geblieben, und hätte sie auf darüber hinausgehende Kultur- und Sozialromantik verzichtet, stünde sie heute besser da und wäre wohl auch erfolgreicher gewesen. Die innere Differenzierung, die sie angestrebt hat, kann die äußere nicht ersetzen. Das soll heißen: Will sie den unterschiedlichen Begabungen und Leistungsfähigkeiten ihrer Schüler wirklich gerecht werden, muß sie ähnlich verfahren wie das gegliederte Schulwesen auch, nämlich leistungshomogene Lerngruppen bilden und ihnen erreichbare Abschlußziele rechtzeitig anbieten. So gesehen ist weniger die *integrierte* Gesamtschule zukunftsträchtig, als vielmehr die *kooperative*. Sie kann nämlich zu Schulverbundsystemen führen, die insbesondere in kleinen Gemeinden und auf dem Lande wirtschaftlich günstig sind und auf wechselnde Schülerzahlen flexibel zu reagieren vermögen. Dafür gibt es inzwischen sogar lokale Bündnisse zwischen den ehemals verfeindeten bildungspolitischen Parteien.

Verfehlt wäre jedoch, Gesamtschulen grundsätzlich als pädagogisch zweitrangig abzulehnen. In der erwähnten TIMSS-Studie³ liefert das schwedische Gesamtschulmodell ähnlich gute Leistungen wie die gegliederten Schulsysteme der Schweiz und der Niederlande und bessere als alle deutschen Schulformen. Im Einzelfalle gibt es auch bei uns hervorragende Gesamtschulen wie es miserable Gymnasien gibt. Gute Gesamtschulen sind solche, die eine Bilanz aus ihren Erfahrungen bereits gezogen haben, die nicht mehr von ideologischen Prinzipien her arbeiten, sondern an den Ausgangspunkt der Gesamtschulidee zurückgekehrt sind: gerade den benachteiligten und vernachlässigten Schülern durch eine möglichst gute Schulausbildung eine optimale gesellschaftliche Partizipation und Perspektive zu ermöglichen. Wird das methodische und soziale Repertoire, das die Gesamtschule inzwischen erprobt hat, auf diesen Zweck konzentriert, hat sie zumindest im Bereich der Sekundarstufe I immer

³ siehe Anm. 1

noch eine gute Chance im Wettbewerb mit den anderen Schulformen. Schlechte und gute Schulen unterscheiden sich vor allem durch die Qualität und den Korpsgeist des Lehrerkollegiums, dessen Zusammensetzung allerdings kaum aus einem gemeinsamen pädagogischen Willen erwächst, als vielmehr durch administrative Zufälle; gute Lehrer können einander leider nicht kooptieren, schlechte allerdings zum Glück auch nicht.

© **Hermann Giesecke**

F 32. Was haben Eltern mit der Schule zu tun? (1998)

Gesendet vom NDR 4 am 2.12.1998, 19.30-20.00 Uhr

In neuen Schulgesetzen - so zuletzt in Hamburg und Schleswig-Holstein - werden den Eltern der Schüler teilweise erhebliche Mitwirkungsrechte eingeräumt. Offensichtlich gilt dies als Fortschritt an schulpolitischer Demokratisierung. In Hamburg etwa müssen die Eltern einer Schulklasse mindestens zweimal im Jahr von den gewählten Elternvertretern zu Elternabenden eingeladen werden, in denen die Lehrer ihnen den Stoffplan für die nächste Zeit vortragen. Die Eltern einer Klasse entsenden Vertreter in die Klassenkonferenz - außer wenn diese als Zeugniskonferenz zusammentritt -, die Elternvertreter aller Klassen bilden den Elternrat der Schule, der Delegierte in die Schulkonferenz schickt. Über die einzelne Schule hinaus gibt es noch Kreiselternräte sowie - als höchstes Elternngremium in der Hansestadt - die Elternkammer, die wiederum dem Landesschulbeirat Delegierte zur Verfügung stellt. Im obersten Entscheidungsgremium der einzelnen Schule, der Schulkonferenz, regeln die Elternvertreter gemeinsam mit den Lehrern, den Repräsentanten der Schüler sowie einem Vertreter des nichtunterrichtenden Personals alles, was die Schuladministration sich nicht ausdrücklich selbst vorbehalten hat. So muß sich die Schule zwar weiterhin an den Lehrplänen orientieren, darf aber in diesem Rahmen ihr sogenanntes spezifisches Schulprofil entwickeln, nämlich besondere didaktisch-methodische Schwerpunkte setzen, den Unterricht fächerübergreifend gestalten, über den Einsatz von Finanzmitteln verfügen, Fördermaßnahmen für Kinder mit Lernschwierigkeiten einrichten, Freizeitangebote außerhalb der Unterrichtszeit anbieten, um nur einiges zu nennen. Die Schule entwickelt sich auf diese Weise, so scheint es jedenfalls, von einer obrigkeitsstaatlichen Institution, als die sie Ende des 18. Jahrhunderts einmal durchgesetzt wurde, zu einer bürgernahen Einrichtung.

Neu daran ist nicht, daß Eltern in vielfältiger Weise mit der Schule ihrer Kinder verbunden sind; neu ist die Verrechtlichung dieser Beziehung. Auch früher haben Eltern im Interesse des Schulschicksals ihrer Kinder den Kontakt mit Lehrern aufgenommen, haben ihre Schule materiell und bei Veranstaltungen unterstützt und nicht selten dafür Fördervereine gegründet. Nun jedoch werden sie zu Rechtssubjekten innerhalb des Rechtsgefüges der Schule selbst. Das ist nicht so einfach, wie die Aufzählung der Gremien und ein Blick in deren jeweilige Kompetenzen zeigt; Elternvertreter zu sein bedarf nun fast einer juristischen Vorbildung, kann jedenfalls zu einem arbeits- und zeitintensiven Engagement werden - neben einer vollen Berufstätigkeit kaum zu schaffen. Was steckt hinter dieser offensichtlich unaufhaltsamen Tendenz und wie ist sie politisch und pädagogisch zu beurteilen?

Die Freude des Gesetzgebers an soviel Demokratie ist nicht uneigennützig. Er weiß nämlich nicht mehr so recht, wozu seine Schulen eigentlich da sind. Die Lehrpläne sind weitgehend konfus geworden, Untersuchungen zeigen, daß die Lehrer sie kaum noch kennen. Die klassischen Aufgaben der Unterrichtung sind zunehmend ergänzt worden durch Erziehungserwartungen, die eigentlich Sache der Eltern sind und die sie nun der Schule aufhalsen. Also sollen die Beteiligten an Ort und Stelle entsprechend den lokalen Gegebenheiten sich ausdenken, wie sie das hinkriegen können. Auf diese Weise kann zugleich fundamentale Kritik am Schulsystem kanalisiert werden: Kritiker werden auf die Gremien verwiesen, in denen sie ihre Position "einbringen" können, und wenn sie damit keinen Erfolg haben, dann will die Mehrheit eben etwas anderes. Die in den neuen Gesetzen forcierte Individualisierung der Schule macht den generellen öffentlichen Diskurs über deren grundlegende Aufgaben, über deren Lehrpläne etwa, zu einer zweitrangigen Frage. Wer da etwas ändern will, kann sich doch an die Schule seiner Kinder halten und in seiner Schulkonferenz das Profil der Schule mitbestimmen. Die so aufwendig inszenierte Mitbestimmung kann leicht dazu führen, daß öffentliche Kritik im komplizierten schulischen Rechtsgefüge

versendet, ohne daß die Machtfrage wirklich neu gestellt wird; denn die Administration sitzt auch jetzt am längeren Hebel, was ihr nicht gefällt, kann sie nach wie vor verhindern, nun allerdings so, daß sie die Verantwortung für ihr Handeln weitgehend verdunkeln kann. Dazu trägt auch bei, daß die Elternvertretungen kaum einen langfristigen Willen entwickeln können, weil die Schulzeit der Kinder zeitlich begrenzt ist und schon ein Wechsel in eine andere Schule oder Schulart die Mitwirkung wieder beendet. Eine erhebliche Fluktuation des mitbestimmenden Elternpersonals ist die Folge.

Die Hofierung des Elternwillens kann - was jetzt schon in manchen Gebieten abzusehen ist - zudem dazu führen, daß bestimmte, z.B. gebildete deutsche Eltern, von der Grundschule an bestimmte Schulen für sich requirieren, zu denen die Kinder anderer Eltern, z.B. Ausländer, keinen Zugang mehr haben. Aus Schulen mit hohem Ausländeranteil ziehen heute schon viele deutsche Eltern ihre Kinder ab - in der kaum zu kritisierenden Annahme, daß wegen der sprachlichen Defizite der anderen Kinder ihre eigenen unterfordert würden. Ein neues, durch den Elternwillen erzwungenes Klassenschulwesen wäre die Folge. Auf diese Weise flüchtet nämlich das kritische Potential aus der Gefahrenzone, anstatt darauf zu dringen, daß den benachteiligten Kindern - wozu übrigens auch die deutscher Aussiedler gehören - eine zusätzliche Förderung gewährt wird, so daß sie mithalten können. Auf diesem Wege kann sich die Administration aus der Verantwortung stehlen. Derartige schulpolitische Fehlentwicklungen lassen sich jedenfalls nicht auf dem Wege der Elternmitbestimmung verhindern, sondern nur dadurch, daß der Staat *allgemeine* bildungspolitische und pädagogische Prinzipien zur Not auch *gegen* einen partikularen Elternwillen durchzusetzen in der Lage ist. Bei aller berechtigten Kritik an der bisherigen Schulbürokratie darf man nicht übersehen, daß ihre Aufgabe nicht zuletzt darin besteht, die Schwachen und Benachteiligten zu schützen; für *deren* Rechte werden nach aller Erfahrung nicht die mitbestimmenden Eltern eintreten.

In den neuen Schulgesetzen werden die Eltern offenbar als eine besondere politische Größe betrachtet, die einer eigenen politischen Repräsentation bedürfe. Tatsächlich jedoch spiegeln die Eltern das *ganze* politische Spektrum wider, wie es sich etwa in einer Wahl ausdrückt. Werden sie trotzdem als eigentümlicher bildungs- und schulpolitischer Faktor angesehen, dann werden sich zumindest in den höheren Gremien diejenigen durchsetzen, die eine dafür geeignete Vorbildung haben und die nötige Zeit aufbringen können und wollen. Sie sind also keineswegs repräsentativ für alle Eltern, die sie angeblich vertreten. Anders wäre die Lage, wenn unsere Schulen im wesentlichen von den Eltern finanziert würden, wie dies bei Privatschulen teilweise der Fall ist. Dann hätten die Eltern als Zahlende natürlich auch das Recht, ihren Einfluß bis hin zur Anstellung der ihnen genehmen Lehrer geltend zu machen. Aus guten Gründen ist unser Staat aber nicht basisdemokratisch, sondern repräsentativ verfaßt. Die politische Willensbildung erfolgt über Wahlen, und die Gewählten sollen das *ganze* Wahlvolk repräsentieren. Das Schulwesen ist eine Veranstaltung *aller* Steuerzahler, nicht nur der Eltern derjenigen Kinder, die gerade eine Schule besuchen. So gesehen ist die Mitbestimmung der Eltern eine solche, die andere - nämlich alle Steuerzahler - finanzieren, ohne daß diese ihrerseits zur Mitbestimmung - außer bei politischen Wahlen - gebeten werden.

Außerdem entsprechen üblicherweise unseren staatsbürgerlichen Rechten auch Pflichten. Unsere modischen Schulgesetze verlangen aber von den Eltern keine Gegenleistung, die ihnen gewährten Rechte sind an keinerlei einklagbare Pflichten gebunden. Die Abstimmungen in der Schulkonferenz etwa sind insofern höchst einseitig, als sie zwar die Lehrer binden können, nicht aber die Eltern. Dieses Ungleichgewicht läßt die Sache fast so erscheinen, als seien die Lehrer Dienstpersonal der Eltern. In dieser Struktur ist jedenfalls von vornherein angelegt, daß die Lehrer für möglicherweise augenblicksbestimmte und stimmungorientierte Entscheidungen, die ihren beruflichen Alltag betreffen, die

Zeche zahlen müssen, während die Eltern höchstens moralisch in die Pflicht zu nehmen sind.

Daran wird deutlich, daß Verantwortung in diesem neuen Schulsystem nicht nur von oben an die einzelne Schule nach unten delegiert wird, sondern dort auch in den Gremien verschwindet. War früher ein Lehrer persönlich für das verantwortlich, was in seiner Klasse geschah, also auch für didaktische und methodische Fehler, so kann er nun auf Beschlüsse seiner Gremien verweisen, denen er ja nur loyal folge. Wer andererseits seine pädagogischen Vorstellungen durchhalten möchte, wird dafür viel Mühe und Zeit in den Gremien aufwenden müssen, die der eigentlichen pädagogischen Arbeit verloren geht. Die größte Chance erhält das Mittelmaß, Lehrer und Eltern werden lernen, Gremien für ihre Zwecke zu instrumentalisieren, ohne daß ein Nutzen für die Schüler gewährleistet ist. Die früher oft bürokratisch von oben gegängelte Schule wird nun von unten her bürokratisiert; denn viele Sitzungen, Konferenzen, Beschlüsse und Auseinandersetzungen werden nötig, um das eigenständige Profil der Schule zu gestalten, und im Grunde können wiederum nur diejenigen Eltern mitwirken, die dafür die nötige Zeit und Vorbildung haben. Die Gremialisierung der Schule ist aus der politischen Sphäre übernommen, aber dort hat sie einen Sinn, dort gibt es zur ihr keine Alternative, weil politisch entscheidungsreife Willensbildung anders unter demokratischen Regeln nicht zu haben ist. In der Schule jedoch geht es um etwas anderes, um die optimale Inszenierung von Lernprozessen, die von ganz anderer Art ist und einer anderen institutionellen Verfaßtheit bedarf. Es kommt ja auch niemand auf die Idee, Mitbestimmung der Steuerzahler in ihrem zuständigen Finanzamt zu fordern; wer unzufrieden mit den Steuern ist, wird vielmehr auf die nächste Wahl verwiesen.

Ferner setzt die Idee der *Repräsentation* der Eltern in der Schule - im Unterschied zur bloßen Interessenvertretung für das eigene Kind - eigentlich voraus, daß die Eltern eben nicht nur das eigene Kind im Blick haben, sondern

sich als Vertreter *aller* Eltern und *aller* Schüler der Schule verstehen. Woher soll aber ein derartiges Mandat inhaltlich kommen? Gewiß, Elternvertreter werden von anderen Eltern gewählt, aber doch nicht auf Grund eines bestimmten Programms oder bestimmter Wahlzusagen. Nach allen Erfahrungen wird diese Form der Elternmitbestimmung im wesentlichen dazu benutzt, in den Gremien das durchzusetzen, was für das Interesse des eigenen Kindes gehalten wird, wobei allenfalls noch vermutet wird, daß dieses Interesse identisch sei mit dem aller anderen Schüler und deren Eltern. Die demokratisch-politische Idee, die hinter der Elternrepräsentation steckt, kommt also kaum zum Zuge, und deshalb ist diese verrechtlichte Form der Mitbestimmung wenig mehr als eine Wiedereroberung der Schule durch die Mittelschicht, nachdem dieser Einfluß in den siebziger Jahren unter den Verdacht des "Klassencharakters" geraten war und deshalb abgeschafft werden sollte.

Auch finanzielle Gründe sind im Spiel. Der Gedanke, den Schulen größere Autonomie einzuräumen und damit folgerichtig auch die Eltern stärker einzubeziehen, bekommt nicht zufällig in dem Augenblick eine politische Chance, in dem die öffentlichen Kassen leer sind und sich für die staatliche Administration auf diese Weise die Möglichkeit eröffnet, die Verantwortung für die knapper gewordenen Mittel nach unten, nämlich an die einzelne Schule und die betroffenen Eltern weiterzugeben.

Auch die bisherige Geschichte des Elterneinflusses verheißt wenig Gutes, sie ist nämlich im wesentlichen die Geschichte seiner politischen Instrumentalisierung. Unter Berufung auf das Elternrecht mobilisierte die katholische Kirche in der Weimarer Zeit ihre Elternschaft bis hin zu Schulstreiks, um die Konfessionsschule zu erhalten und die Einrichtung weltlicher Schulen zu verhindern, obwohl diese in der Verfassung ausdrücklich vorgesehen waren. Die Nationalsozialisten wiederum versuchten, durch manipulierte Abstimmungen unter Eltern umgekehrt eine öffentliche Begründung für die Beseitigung der Konfessionsschulen zu finden. In den siebziger Jahren wurde gegen

Schulreformen in Hessen und Nordrhein-Westfalen, die die parlamentarische Hürde bereits genommen hatten, konservativer Elternprotest öffentlich in Szene gesetzt. Die gegenwärtige Tendenz zur rechtlich verfaßten Mitbestimmung der Eltern geht auf diese Konflikte zurück und kann als Domestizierung durch Integration gedeutet werden.

Hintergrund solcher Auseinandersetzungen ist die Frage nach dem Verhältnis von familiärer und öffentlicher, also staatlicher Erziehung. Diese wurde in dem Maße nötig, wie infolge der gesellschaftlichen Differenzierungsprozesse die Familie sich aus der Öffentlichkeit in die private Sphäre zurückziehen mußte. Im Rahmen dieser Entwicklung privatisierte sich auch die Erziehungskompetenz der Familie, öffentlich relevante Einstellungen und Verhaltensweisen können die Kinder deshalb dort nur noch in begrenztem Maße lernen - von der Notwendigkeit des schulischen Unterrichts ganz zu schweigen. So richtig die immer wieder zu hörende These ist, daß Familie und Schule *gemeinsam* für die Erziehung verantwortlich seien, so sind die Unterschiede doch auch unübersehbar.

Mit dem Schulbeginn verläßt das Kind den familiären Umkreis und tritt ins *öffentliche* Leben ein. Daraus folgt unter anderem, daß der Schulunterricht nicht einfach die Fortsetzung des elterlichen Erziehungswillens mit anderen Mitteln sein kann. Im privaten Rahmen der Familie dürfen z.B. Vorurteile aller möglichen Art, etwa rassistische oder sexistische, vertreten werden, jedenfalls kann das niemand verhindern; die Schule dagegen ist *universellen* Maßstäben wie Toleranz und Wahrheit verpflichtet, also solchen Regeln und Normen, die für den Umgang der Menschen in der Gesamtgesellschaft gültig sein müssen. Insofern ist die Schule zwar einerseits Partner der Eltern, muß sich andererseits ihnen aber auch entgegenstellen und sie auf ihre Pflichten hinweisen, wenn sie etwa ihre Kinder vernachlässigen oder gar mißhandeln. Dieser Aspekt ist bei der Mitbestimmungseuphorie in den letzten Jahrzehnten deutlich zu kurz gekommen. Auch wenn Eltern ihre Kinder lieben, sind sie nicht frei von

Fehleinschätzungen etwa über die schulische Leistungsfähigkeit oder über die beruflichen Aussichten. Eltern müssen auch akzeptieren, daß ein der Aufklärung verpflichteter Unterricht andere Einsichten und Überzeugungen entstehen läßt, als sie selbst vertreten. Nicht hinnehmen müssen sie dagegen, wenn die Schule Erziehungsziele propagiert, die die moralische Grundorientierung der Schüler betreffen. Das geschah beispielsweise in den siebziger Jahren durch einen allzu forschen Sexualkundeunterricht; Gerichte verfügten daraufhin zu Recht, daß die Schulen solche pädagogischen Ziele mit den Eltern abzustimmen hätten. Das gilt jedoch nicht, wenn die Schule sich neben dem aufklärenden Unterricht auf solche Erziehungsziele beschränkt, die zum Zwecke der erfolgreichen Unterrichtung nötig sind: Disziplin, Aufmerksamkeit, Konzentration, Kooperativität und Gewaltfreiheit. Nur wenn von der Schule darüber hinausgehende generelle Erziehungsleistungen erwartet werden, ergibt die formelle Mitbestimmung der Eltern dort einen Sinn. Für eine solche allgemeine Erziehung tritt der pädagogische Zeitgeist auch unentwegt ein, wobei er den normativen Pluralismus in unserer Gesellschaft nicht gebührend in Rechnung stellt.

Damit sind wir bei der pädagogischen Seite der Sache. Die teilweise heftige Diskussion über die neuen Schulgesetze hat eher den Blick dafür getrübt, welche Rolle die Eltern gegenüber der Schule ihrer Kinder vernünftigerweise spielen sollten. Vielleicht wäre es in manchen Fällen sinnvoller, die Zeit, die in die Gremienarbeit gesteckt werden soll, lieber den Kindern unmittelbar zuzuwenden. Jedenfalls ist es geboten, auch wieder einmal von den *Pflichten* zu sprechen, die Eltern ihren Kindern im Hinblick auf deren Schulschicksal schulden, nachdem in den neuen Schulgesetzen nur von ihren *Rechten* die Rede ist.

Dazu gehört gewiß auch Interesse für das, was in der Schule selbst geschieht, etwa im Rahmen des Schullebens. Die Eltern schulden den Tätigkeiten ihrer Kinder generell ihre Aufmerksamkeit, also auch etwa dann, wenn außerhalb des

Unterrichts Schulfeste, Aufführungen von Chören, Orchestern, Theatergruppen usw. stattfinden. Die Teilnahme daran oder auch - je nach zeitlicher Möglichkeit - die Mitarbeit bei der Vorbereitung und Durchführung sollten selbstverständlich sein. Aber das sind Höhepunkte, die aus dem Alltag herausragen.

Die Alltagspflichten beginnen trivial: Dafür zu sorgen, daß die Kinder nicht ohne Frühstück in die Schule kommen, daß sie regelmäßig erscheinen und ihre Hausaufgaben erledigt haben. Lehrer wissen, daß das keineswegs selbstverständlich ist. In manchen Grundschulen wird bereits Frühstück angeboten, damit die Kinder überhaupt etwas in den Magen bekommen. Eltern müssen sich klarmachen, daß die Schule für ihre Kinder ein unentbehrlicher Weg zur Teilnahme an den gesellschaftlichen Möglichkeiten ist. Mit leichtfertigen Entschuldigungen fürs Schwänzen oder mit Animositäten gegen die Schule führt man nicht die Lehrer hinters Licht, sondern betrügt nur die eigenen Kinder. Schulbildung ist auch wichtig zur Emanzipation von den notwendigerweise unzulänglichen Lernchancen in der Familie - was Eltern selten einsehen. Sie ist das wesentliche Mittel, mit dem das Kind sich von den materiellen, sozialen, milieubedingten und psychischen Determinanten seiner Herkunft zu distanzieren und sich einen Weg in ein selbstverantwortliches und selbständiges Leben zu bahnen vermag. Dabei muß es sich auch emotional von den Eltern lösen können, um neue Beziehungen von anderer Art einzugehen. Schule ist auch nötig, damit das Kind sich von seiner Familie emanzipieren kann. Dieser Weg ist im allgemeinen mühsam, mit Stolpersteinen versehen und mit Wegweisern besetzt, zwischen denen man sich entscheiden muß. Deshalb braucht das Kind Beratung und Unterstützung durch seine Eltern.

Es hat unmittelbar wenig davon, wenn seine Eltern in den Mitbestimmungsgremien seiner Schule tätig sind. Es erwartet, daß *seine* Probleme mit der Schule im Mittelpunkt der elterlichen Aufmerksamkeit stehen und daß diese Probleme *mit ihm* besprochen werden. Ihm nützt auch nicht, wenn seine Eltern in falsch verstandener Solidarität ungeprüft Partei gegen Lehrer

ergreifen. Wichtiger ist, gemeinsam mit dem Kind den Schwierigkeiten auf den Grund zu gehen und nach einer Lösung zu suchen. Dafür sind vertrauliche Gespräche mit Lehrern allemal ergiebiger als das, was sie im offiziellen Klima eines Gremiums verlauten lassen können.

Die Eltern vertreten als Erziehungsberechtigte ihre Kinder selbstverständlich auch im rechtlichen Sinne gegenüber der Schule, und manchmal müssen sie darauf auch pochen. Aber das sollten sie nur in Ausnahmefällen tun - bei groben Verstößen eines Lehrers oder wenn das Kind Gewalt von Mitschülern ausgesetzt ist, gegen die es sich allein nicht wehren kann. Kinder müssen nämlich auch lernen, mit Lehrern und Mitschülern auszukommen, die ihnen nicht sympathisch sind, sonst werden sie in diesem Punkte weltfremd; denn im Berufsleben kann man sich die Vorgesetzten und Kollegen auch nicht aussuchen, sondern muß sich mit ihnen irgendwie arrangieren.

In der Familie kann das Kind nicht lernen, was Schule ist; das muß die Schule ihm selbst beibringen. Voraussetzung dafür ist aber, daß es bereits grundlegende soziale Verhaltensweisen im Rahmen der Familienerziehung gelernt hat: eigene Wünsche und Bedürfnisse zeitweise zurückstellen, auf andere Menschen eingehen, soziale Differenzierungen etwa zwischen Familienmitgliedern, Nachbarn, Freunden und Fremden wahrnehmen und handhaben können und die Grundregeln der Höflichkeit kennen.

Grundsätzlich ist die Schule Sache des Kindes, nicht die seiner Eltern. Es muß die Leistungsansprüche im Prinzip aus eigener Verantwortung und mit zunehmender Selbständigkeit bewältigen und stolz darauf sein können. Wenn das Kind Hilfe braucht - sei es wegen der Hausaufgaben oder wegen eines Konflikts in der Schule -, soll es das zu erkennen geben, damit man dann gemeinsam mit ihm beraten kann, was zu tun ist. Die Norm sollte aber sein, daß das Kind allein in der Schule klarkommt. Seine Erlebnisse sollte es zu Hause ungeschminkt ausbreiten und dabei durchaus auch auf die Lehrer schimpfen dürfen, wenn ihm danach zumute ist, aber wohlfeile Kameraderie kann ihm

nicht helfen, seine Erlebnisse in Erfahrungen zu verwandeln. Das Kind geht nun wie die Eltern in ihrem Beruf einer vergleichbaren außerfamiliären Tätigkeit nach und möchte damit ernst genommen werden. Es möchte erzählen, was es in der Schule gelernt hat, dazu Fragen stellen und die Meinung der Eltern hören. Dabei kann es zu einem für beide Seiten ergiebigen geistigen Erfahrungsaustausch kommen.

Nicht selten wird die Schulleistung der Kinder jedoch zu einer Prestigefrage für die Eltern, was insofern naheliegt, als der Schulerfolg ja als äußeres Zeichen für deren "gute Erziehung" zu taugen scheint. In solchen Familien kann "Schule" zum alles beherrschenden Thema werden: Was in der Schule los war, was der Lehrer gesagt hat, wer welche Noten in der Klassenarbeit gehabt hat, welche Schulaufgaben zu erledigen sind, daß man dieses oder jenes erst dann tun darf, wenn die Schularbeiten gemacht sind. Andere Interessen und Probleme - das Leben des Kindes besteht nicht nur aus Schule - können dann kaum zur Sprache kommen; irgendwann werfen die Kinder entnervt das Handtuch, um nur schnell den bohrenden Fragen zu entgehen. Treffen sich solche Eltern untereinander, gibt es oft nur ein einziges Thema: Schule und Schulleistungen. Dabei werden die Fortschritte oder Rückschritte der eigenen Kinder mit denen der anderen verglichen, was - je nach Ergebnis dieses Vergleichs - zu Hause unter Umständen zu vermehrten Anstrengungen in dieser Sache oder gar zur gemeinsamen Mobilmachung gegen mißliebige Lehrer führt. Der Druck der Eltern auf die Schulleistungen kann so stark werden, daß die Kinder jede Lust und Motivation verlieren. Dagegen ist festzuhalten: Das Kind lernt in der Schule für *sein* Leben, nicht für das seiner Eltern, und deshalb dürfen die Eltern die Schulleistungen nicht zu einer *Beziehungsfrage* gegenüber den Kindern machen, als fühlten sie sich wegen schlechter Noten nicht genügend geliebt. Angesagt ist vielmehr Sachlichkeit: Mit dem, was das Kind an Qualifikationen erwirbt, wird es eben später auch leben müssen.

Aber auch die gegenteilige Einstellung ist oft zu beobachten: Die Eltern kümmern sich wenig um die Schulprobleme ihrer Kinder - entweder, weil es sie gar nicht interessiert, oder in der Annahme, die Lehrer seien dafür zuständig, immerhin habe die moderne Pädagogik ja versprochen, daß jedes Kind zu höherem Schulabschluß fähig sei, wenn die Lehrer sich dafür nur die richtige Mühe geben. Stellt sich der erwünschte Erfolg dennoch nicht ein, wird nicht selten das Gericht bemüht.

Beide Haltungen kommen dem Kind nicht zugute. Es ist zwar richtig, ihm eine möglichst hohe Allgemeinbildung zu ermöglichen, weil sich damit die Chancen auf dem Arbeitsmarkt wie auch die übrigen Lebenschancen erhöhen. Andererseits hat es keinen Sinn, Schüler in Bildungsgänge zu drängen oder gar zu zwingen, denen sie offensichtlich nicht gewachsen sind. Eltern neigen dazu, auf die angebliche Faulheit der Kinder abzuschieben, was eher mangelnder Begabung zuzuschreiben ist. Das Kind braucht eine Schulform, in der es sich nicht ständig als "schlechter Schüler" erlebt, sondern mit gutem Willen wenigstens durchschnittliche Leistungen erzielen kann; sonst verliert es Interesse, Motivation und Selbstvertrauen. Wenn ein Kind die Hausaufgaben - von Ausnahmen abgesehen - auf Dauer nicht bewältigt oder gar regelmäßig Nachhilfeunterricht benötigt, kann das ein Hinweis darauf sein, daß es vielleicht die falsche Schule besucht. Wenn elterlicher Ehrgeiz das nicht wahrhaben will, lernt das Kind nicht, seine Leistungsfähigkeit realistisch einzuschätzen. Allerdings ist die Grenze zwischen Faulheit und Fähigkeit nicht immer leicht zu ermitteln. Im Zweifelsfalle ist ein Gespräch darüber mit solchen Lehrern angebracht, denen das Kind vertraut. Andererseits müssen die Eltern ihm aber auch klar machen, daß nichts wirklich wichtiges im Leben ohne Mühe und Anstrengung zu erreichen ist und daß deshalb Erfolge nicht in den Schoß fallen. Man kann die Schule als eine Dienstleistung für die Entwicklung wichtiger Fähigkeiten des Kindes ansehen, aber deren Angebot ist nicht zum intellektuellen und sozialen Nulltarif zu haben.

Die von mir eher skeptisch beurteilte formelle Mitbestimmung von Eltern in der Schule mag sich auf Dauer gleichwohl positiv auswirken, wenn sie das Stadium des politischen Populismus verläßt und die erwähnten Fehlentwicklungen vermeidet. Vielleicht lernen die Beteiligten dabei ja auch, nicht ihre eigenen Interessen, sondern die der Schüler in den Blick zu nehmen, für die die Schule schließlich da ist. Aber das wird nur gelingen, wenn die unterschiedlichen pädagogischen Aufgaben der Schule einerseits und der Familie andererseits wieder ins Bewußtsein treten. Der inhaltsleere Hinweis darauf, daß beide gemeinsam für die Erziehung der Kinder zuständig seien, nützt wenig. Die Schule ist im Kern Ort des Unterrichts und zugleich Lernort der dafür nötigen und darüber hinaus auch für das öffentliche Verhalten unentbehrlichen Verhaltensweisen. Die Kompetenz der dort tätigen Lehrer darf gewiß im einzelnen kritisiert, aber grundsätzlich nicht in Frage gestellt werden; sonst kann bei den Schülern nur Konfusion entstehen. Die Eltern sind einerseits die rechtlichen Vertreter ihrer Kinder, andererseits aber auch wieder für das Auftreten ihrer Kinder in der Schule in die Pflicht zu nehmen. Nur im Rahmen einer ausgewogenen Balance zwischen Rechten und Pflichten kann die formelle Elternmitbestimmung in der Schule *für die Kinder* Sinn machen; und darauf kommt es ja wohl an.