

Gero Lenhardt

Zwischen pädagogischem Anspruch und alltäglicher Selektion

1.11.02

Übersicht:

- I. PISA – Ergebnisse
- II. Naturalistisches Bildungscredo als nationaler Habitus
- III. Begabungsglaube und Unterrichtspraxis
- IV. Schüler und Leistungsmotivation
- V. Bildung in den westlichen Demokratien
- VI. Schlussbemerkung

**Max Planck Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94, 14195 Berlin**

e-Mail: Lenhardt@mpib-berlin.mpg.de

I. PISA – Ergebnisse

Die deutschen Schulen haben in dem internationalen PISA – Leistungsvergleich besondere abgeschnitten. Zwei Befunde stechen hervor:

- (1) Die deutschen Schulen entlassen besonders schwache Schüler in besonders großer Zahl. Dabei sind die leistungsstärksten Schüler nicht besser als die leistungsstärksten Schüler in anderen Ländern. Der niedrige Leistungsdurchschnitt geht also darauf zurück, dass unsere Schulen in besonders großem Umfang besonders schwache Schüler hervorbringen.
- (2) Die Schulen in Deutschland gleichen die unterschiedlichen sozialen Bildungsvoraussetzungen der Schüler am wenigsten aus. Die jungen Leute aus bildungsfernen sozialen Schichten erfahren bei uns weniger Unterstützung als in anderen Ländern.

Wie diese Ergebnisse zustande kommen, lassen die PISA-Autoren im Dunkeln. Zu ihrer Erklärung soll die folgende These erörtert werden: In Deutschland ist die Vorstellung verbreitet, den meisten Schülern sei eine anspruchsvollere Bildung nicht möglich. Es fehle ihnen von Natur aus an den erforderlichen Begabungen. Das gilt nicht weiter als bedenklich, denn eine bessere Bildung der Mehrheit werde von der Berufswelt nicht benötigt. Schon heute, so fürchten manche, hätten wir zu viele Studenten und zu wenig Lehrlinge. Es drohe ein akademisches Proletariat. Die Gesetzmäßigkeiten der Natur begrenzten den Bildungsbedarf der Gesellschaft. Tatsächlich stehen der Bildung aber nicht natürliche Grenzen entgegen, bildungsfeindlich ist vielmehr der *Glaube* daran.

Neben dem naturalistischen Bildungscredo stehen die bürgerlichen Bildungsvorstellungen. Sie haben auch in Deutschland an Wirksamkeit gewonnen. Ihnen zufolge sind die Einzelnen mit der Fähigkeit begabt, über ihre Entwicklung frei zu verfügen und etwas aus sich zu machen. Die Gesellschaft gilt hier als eine Ordnung, die individuelle Autonomie ermöglicht und verlangt. Die bürgerlichen Bildungsvorstellungen sind in den deutschen Schulen aber weniger wirksam als in denen der anderen westlichen Demokratien. Der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf findet sich noch überall in der Gesellschaft, in der Politik ebenso wie bei den Lehrerverbänden, bei den Lehrern, bei den Eltern und bei Schülern. Das soll zunächst skizziert werden.

II. Naturalistisches Bildungscredo als nationaler Habitus

Beginnen wir mit der Bildungspolitik. In den Bildungsvorstellungen der CDU kommt der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf besonders anschaulich zum Ausdruck. Deswegen sollen sie hier zitiert werden:

„Das Bildungs- beziehungsweise Ausbildungssystem und das Beschäftigungssystem laufen zunehmend auseinander. Auf der einen Seite gibt es immer mehr Abiturienten, die ein wissenschaftliches Studium aufnehmen wollen, ohne dafür geeignet zu sein; auf der anderen Seite nimmt trotz des qualitativ hohen Standards der deutschen Berufsausbildung und guter Beschäftigungsperspektiven für Fachkräfte das Interesse der jungen Menschen an dieser Ausbildung ab. Aus dem Mangel an qualifizierten Fachkräften erwächst eine weitreichende Gefährdung der Leistungsfähigkeit unserer Volkswirtschaft. Eine Korrektur der Bildungspolitik zugunsten berufsbezogener Bildung ist unverzichtbar“.

Von den neokonservativen Ordnungsvorstellungen unterscheiden sich die sozialdemokratischen nicht prinzipiell, auch wenn die SPD eine expansive Bildungspolitik für notwendig hält und die Begabungen des deutschen Volkes höher veranschlagt. Aber auch in sozialdemokratischer Perspektive soll die Bildung instrumentellen Gesichtspunkten folgen. Als „führende Wirtschaftsmacht“ muss Deutschland „in die Köpfe investieren“ und „eine Spitzenstellung in Naturwissenschaft und Informationstechnik einnehmen“, so fordert der bildungspolitische Leitantrag des SPD - Bundesparteitag im Herbst 2001, im Ton kaiserlicher Flottenpolitik. Dabei ist eine staatliche Bewirtschaftung der Bildung verfassungswidrig, gleichviel ob sie eine expansive oder kontraktive Bildungspolitik intendiert. Die Rechtsprechung hat daran auch keinen Zweifel gelassen.

Ähnlich wie die CDU argumentiert der Wissenschaftsrat. Dessen Vorsitzender verlangte mit Blick auf die Hochschulen: „Die Universität muss wieder zur Ausbildungsstätte der Hochbegabten werden“. Eine Flut unbegabter Studierender brächte die Hochschulbildung in Gefahr. So sieht man es auch im Hochschulverband, der Landesorganisation der Hochschullehrer. Der Hochschulverband tritt für eine restriktivere Selektion ein. Damit entspricht er einem verbreiteten Sentiment seiner Mitgliedern. Deutsche Professoren veranschlagen die Fähigkeiten ihrer Studenten gering, geringer als ihre Kollegen in vielen anderen Ländern. Das zeigt die Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching in einem Vergleich von 13 Ländern.

Auch der Deutsche Philologenverband stemmt sich dem Bildungsinteresse der Schüler entgegen und beruft sich dabei auf Begabung und Qualifikationsbedarf. Er sah die Begabungsreserve des deutschen Volkes bereits in den 1950er Jahren erschöpft, als die Abiturientenquote noch weit unter 10% lag. Auch heute engagiert er sich für die „Beibehaltung eines begabungsgerecht gegliederten Schulwesens, ... um Deutschland vor der drohenden Bildungskatastrophe zu bewahren“. Das gleiche fordert der Deutsche Lehrerverband, die Vereinigung zahlreicher Lehrerverbände. So ergibt sich ein paradoxer Befund: Die Standesorganisationen der Lehrer stellen sich der Verallgemeinerung der Bildung entgegen. Sie stützen das pädagogische Engagement ihrer Mitglieder nicht, sondern malen die Erfolgsaussichten des Lehrens und Lernens in düsteren Farben.

Wäre der Begabungsglaube sachlich gerechtfertigt, dann müssten wir die PISA-Ergebnisse mit der Annahme erklären, die Deutschen seien ein wenig begabtes Volk, sozusagen eine Menschenrasse mit beschränkten Geistesgaben. Eine solche Befürchtung wäre freilich unbegründet. In der Wissenschaft findet die Frage nach den Bestimmungsgründen der Intelligenz große Aufmerksamkeit. Ob unter diesen Bestimmungsgründen auch genetische zu finden sind, ist kontrovers. Übereinstimmung besteht aber in Folgendem: Der durchschnittliche Intelligenzquotient in den untersuchten Ländern ist während des 20. Jahrhunderts beträchtlich gestiegen. An genetische Grenzen ist die Bildung also einstweilen noch nicht gestoßen.

Ohne Fundament ist auch der Glaube an einen natürlichen Qualifikationsbedarf. Es gibt nur eine gesellschaftliche Nachfrage nach Arbeitskräften. Die liegt aber nicht fest, sondern gleicht sich mit dem Arbeitskräfteangebot auf der Grundlage der Bürgerrechte mehr oder weniger zwanglos aus. Die Hochschulabsolventen haben es verstanden, sich nützlich zu machen, und die Arbeitgeber haben es verstanden, von deren Qualifikationen profitlichen Gebrauch zu machen. Deswegen hat die Bildungsexpansion nicht zu Arbeitsmarktkrisen geführt. Obwohl sich die Expansion der weiterführenden Bildung ungeplant vollzog, ist ein akademisches Proletariat nicht entstanden. Die Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen beträgt nur einen Bruchteil des allgemeinen Durchschnitts, und ihre Einkommen haben ihre traditionelle Spitzenstellung behalten.

III. Begabungsglaube und Unterrichtspraxis

Der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf ist also ohne sachliches Fundament. Wirksam wird er in der Bildung aber gleichwohl. Er findet Ausdruck im mehrgliedrigen Bildungssystem und in der exzessiven Selektion der Schüler. Beginnen wir mit der Selektion. Die Schüler in Deutschland werden einer Selektion unterworfen, die in den anderen OECD-Ländern nicht ihresgleichen hat.

- Die Schüler werden beim Eintritt in die mehrgliedrige Sekundarstufe selektiert und unterschiedlichen Schulformen zugewiesen. In den westlichen Demokratien findet eine leistungsabhängige Selektion dagegen zumeist erst nach der Pflichtschulzeit statt.

- Die Schüler werden häufig auf Schulformen mit niedrigerem Leistungsanspruch zurückgestuft.

- Die Schüler werden bei der Einschulung besonders häufig zurückgestellt und an Sonderschulen verwiesen.

- Und schließlich, sie bleiben häufiger sitzen als die Schüler irgendeines anderen OECD-Landes.

Jeder dritte 15-jährige Schüler wurde schon einmal auf eine niedrigere Schulform relegiert oder ist einmal sitzengeblieben, unter den Hauptschülern sogar jeder zweite.

Die Anwälte der Selektion und des mehrgliedrigen Bildungssystems berufen sich auf das Leistungsprinzip, gelegentlich auch schneidig. Sie meinen damit aber nicht mehr als die mutlose Forderung, der Leistungsanspruch sei gegenüber schwachen Schülern zurückzunehmen. An ihren Begabungsmängeln ließe sich nichts ändern. Sie seien auf eine weniger anspruchsvolle Schule mit weniger Schuljahren zurückzustufen. Deswegen müsse es bei der Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe bleiben. Es gehört zu den Eigentümlichkeiten der deutschen Schulkultur, dass die forsche Absage an das Leistungsprinzip als besonders realitätstüchtig gilt. Der Bildung ist die Selektion aber abträglich. Denn wer die Hauptschule besucht, lernt bei gleicher Intelligenz weniger als ein Schüler der Realschule oder des Gymnasiums.

Die Selektion scheint aus einem zweiten Grund als notwendig. Lehrer könnten ihre pädagogischen Interventionen am treffsichersten zielen, wenn sie die Unterrichtssituation unter Kontrolle hätten. Gleichsam wie in einem naturwissenschaftlichen Expe-

riment sollen sie ihren pädagogischen Eingriff kalkulieren und auf den Naturstoff Begabung einwirken. Um das Unterrichtsgeschehen kontrollierbar zu machen, soll mit Selektion für leistungshomogene Schulklassen gesorgt werden. Die pädagogische Gleichbehandlungsmaxime hält aber nicht, was man sich davon verspricht. Ob eine Klasse leistungshomogen ist oder nicht, ist für die Lernfortschritte der Schüler ohne Belang. In diesem Befund stimmt die Bildungsforschung weitgehend überein. Die PISA – Autoren zeigen zudem: In keinem anderen OECD – Land sind die Schulklassen leistungshomogener als in Deutschland, und doch sind die Leistungen ihrer Schüler nicht besser.

Der Glaube, Schüler ließen sich planmäßig bilden, ist unrealistisch und belastet Lehrer mit einer pädagogischen Überforderung. Sie wird ihnen peinlich fühlbar im Umgang mit leistungsschwachen Schülern. Denn der Glaube an planbare Bildung lässt die Leistungsschwäche der Schüler nur allzu leicht als pädagogische Schwäche der Lehrer erscheinen. Deren Selbstbild gerät dann in Gefahr. Der Begabungsglaube weist ihnen aber auch einen Ausweg: Die verunsicherten Lehrer können die Leistungsmängel ihrer Schüler als Begabungsmängel erklären, die Betroffenen per Selektion entfernen und ihr berufliches Selbstbild damit außer Gefahr bringen. Von dieser Möglichkeit machen sie auch den lebhaftesten Gebrauch. Der pädagogische Allmachtanspruch der Schule resultiert also in einer sehr kleinmütigen Praxis.

Der Glaube an äußere Kontrolle, unter die die Entwicklung der natürlichen Begabungen notwendigerweise zu nehmen sei, ist Kehrseite eines pessimistischen Menschenbildes. Danach ist Bildung ohne Zwang nicht denkbar. Denn die Natur des Menschen sei bildungsfeindlich. Selektion gehört aber zu den wichtigsten Zwangsmitteln der Schule. So stößt man hinter der exzessiven Selektionspraxis der deutschen Schulen auf eine pessimistische Anthropologie. Mit einem Zitat aus dem Protestbrief eines Lehrers soll das hier in Erinnerung gebracht werden. Der Absender kritisiert darin einen Vorstoß der GEW gegen die Selektion.

„Wenn man mit lauter Fünfen und Sechsen das Klassenziel ebenfalls erreicht – wozu soll ich mich anstrengen? Das demotiviert! Die Leistungen ... der Klassen insgesamt würden weiter nachlassen. Ein wahrer Dammbbruch! Alle Maßnahmen, die zur Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Einsatzfreude, Ehrlichkeit, Leidensbereitschaft usw. beitragen sollen, (das sind lauter Tugenden, die beim Erwerben ‚weh‘ tun) laufen noch in viel höherem Maße als bisher ins Leere..... Wer dauernd dem Qualitätsanspruch

nicht gerecht wird, sollte die Schule bzw. die Schulart wechseln bzw. wechseln müssen.“

Bei der GEW sind viele Protestbriefe dieses Inhalts eingegangen. Das pessimistische Menschenbild ist weit verbreitet. Der Bildungsredakteur der Frankfurter Allgemeinen Zeitung Konrad Adam hat es in Kritik liberaler Bildungsauffassungen einmal mit den folgenden Worten propagiert: „Nichts zu lernen, Gewalt zu üben und die eigenen Wünsche über die aller anderen zu stellen, - das braucht man niemandem beizubringen, Kindern schon gar nicht. Das Tier liegt immer schon zum Sprung bereit.“ Tatsächlich funktionieren unsere Schulen ungefähr so, wie das protestierende GEW-Mitglied schreibt. Das mehrgliedrige Bildungssystem verleiht Lehrern Entscheidungsgewalt über die Bildungs- und Lebenschancen ihrer Schüler. Diese Macht können sie auch nicht anlehnen, denn sie müssen Selektionsentscheidungen treffen. Sie tritt den Schülern in jeder Versetzungsentscheidung vor Augen, in jedem Zeugnis, in jeder Note, in jedem Lob, in jedem ausbleibendem Lob und in jedem Tadel; sie ist allgegenwärtig.

So lässt der Begabungsglaube zwischen Lehrern und Schülern Gegensätze entstehen, die weit über die unvermeidlichen Spannungen im Generationenverhältnis hinausgehen. Die jungen Leute sehen sich durch Selektion, durch die Kontrollbedürfnisse, Versagensängste und durch das Misstrauen ihrer Lehrer bedroht. Wer auf Selbstachtung und Unabhängigkeit hält, kann sich dem nur widersetzen. Tatsächlich ist die Schulzufriedenheit deutscher Oberschüler im internationalen Vergleich auch besonders niedrig. Ihrem Widerstand gegen die Schule können auch wohlmeinende Lehrer kaum entgehen. Lehrer haben sich neben dem Begabungsglauben zumeist auch demokratische Wertvorstellungen zu Eigen gemacht. Sie wissen deswegen, dass man niemanden um Lern- und Lebenschancen bringen darf. Das Bildungssystem belastet sie also mit gravierenden Wertkonflikten. Mit diesen Konflikten hängt gewiss zusammen, dass viele von ihnen unzufrieden, ausgebrannt und krank sind und in früher Berufsunfähigkeit enden.

IV. Schüler und Leistungsmotivation

Nachdem von Bildungspolitikern, von Verbandsfunktionären und von Lehrern die Rede war, ist jetzt an Schüler und Eltern zu denken. Sie sind nicht nur Opfer des Begabungsglaubens, sondern lassen ihn auch selbst wirksam werden. Das zeigen internationale Bildungsvergleiche. Heranwachsende aus Los Angeles, West- und Ostberlin sowie Moskau wurden befragt, wie Misserfolgserlebnisse ihren Glauben an das eigene Leistungsvermögen beeinflussen. Junge Amerikaner, so ergab sich, lassen sich ihr Vertrauen in die eigenen Kräfte durch Misserfolg kaum nehmen. Mehr als alle anderen sind sie davon überzeugt, dass man mit persönlichen Anstrengungen weiterkommt. Westberliner Schüler lassen sich dagegen durch schwache Leistungen leichter entmutigen. Ihre Entmutigung ist Kehrseite des Begabungsglaubens, den ihnen Schule und Gesellschaft ansinnen.

Der Begabungsglaube münzt sich in den verschiedenen sozialen Schichten zu unterschiedlichen Reaktionen um. In den oberen erzeugt er Selbstvertrauen und Zuversicht. Beflügelt durch die Volksweisheit „wer's hat, der hat's“ setzen sich die Schüler aus den oberen sozialen Schichten eher über eine ungünstige Schullaufbahneempfehlung ihrer Lehrer hinweg. Sie treten bei gleich schwacher Leistung eher in eine höhere Schule ein als ihre Kameraden aus den unteren sozialen Schichten. Der Glaube an die eigene Begabung steht ihrer Leistungsbereitschaft aber entgegen. Er lässt so etwas wie einen Geniekult entstehen. Danach schadet Fleiß dem Schülerimage. Der Geniekult kommt in der sprichwörtlichen Figur des „Strebers“ oder des „fleißigen Lerner“ zum Ausdruck. Den derart Stigmatisierten begegnen Schüler und selbst Lehrer mit einer gewissen Verachtung. Der Geniekult trägt dazu bei, dass die leistungsstärksten der deutschen Schüler im internationalen Vergleich nur Mittelmaß erreichen.

Der Begabungsglaube motiviert die weniger erfolgreichen Schüler ebenfalls zu Leistungsverweigerung. Bei ihnen lässt er schulischen Misserfolg zu einer besonders schmerzlichen Kränkung werden. Kein Schüler wendet die Redensart „doof bleibt doof“ gerne auf sich selbst an. Der Begabungsglaube vermittelt dem Leistungsversagen schicksalhafte Bedeutung, die sich mit der Selektion im mehrgliedrigen Bildungssystem tatsächlich auch schnell realisiert. Wer sich seines Begabungsglaubens

wegen in einer aussichtslosen Lage sieht, kann auf Anstrengungen verzichten und aus dem Leistungswettbewerb ausscheiden. Er kann auf diese Weise seine schlechten Noten wenigstens als Resultat der eigenen Entscheidung darstellen. Schulversagen wird damit zum Beweis persönlicher Unabhängigkeit. Mit Leistungsverweigerung kann man also sein Gesicht retten. So lernen die leistungsschwachen Schüler, dass Bildung ihre Sache nicht ist und stimmen in dieser Ansicht mit der Gesellschaft überein.

Die Bildungsorientierungen der Lehrer, der Schüler, der Eltern und der Gesellschaft überhaupt erklären, warum es in Deutschland in besonders großer Zahl besonders schwache Schüler gibt. Man traut den jungen Leuten wenig zu, entmotiviert sie und entzieht ihnen durch Selektion Bildungsmöglichkeiten. Betroffen sind davon gerade die Schüler, die mit den schulischen Leistungsansprüchen die größte Mühe haben und auf Unterstützung angewiesen wären. Das sind vor allem die Heranwachsenden aus den unteren Berufs- und Bildungsschichten, sowie aus Einwandererfamilien. Die Schulen gleichen deren ungünstige Bildungsvoraussetzungen nicht aus wie in anderen Ländern, sondern schreiben sie mit ihrer Selektionspraxis fest. So erklärt sich der enge Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft, auf den die PISA-Untersuchung gestoßen ist.

Der PISA-Bericht konstatiert: „Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht so wie in anderen Ländern, die schwachen Schülerinnen und Schüler zu fördern.“ Diese Formulierung wird der Schulpraxis nur bedingt gerecht. Wo der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf herrscht, da misslingt die Förderung der schwachen Schüler nicht, sondern gilt als unmöglich und unnötig. Sie ist letztlich also nicht gewollt.

V. Bildung in den westlichen Demokratien

Blicken wir jetzt auf die Schulen der anderen westlichen Demokratien. Hier gewannen in der Reformperiode der 1970er Jahre bürgerliche Bildungsvorstellungen die Oberhand. Man geht seitdem von der Vorstellung universeller Bildungsfähigkeit aus und begreift die Gesellschaft als eine Ordnung, die individuelle Autonomie ermöglicht und verlangt. Dem demokratischen Menschenbild zufolge hat jedermann Teil an der Bildungsfähigkeit, in der alle Menschen übereinstimmen. Die allgemein menschliche Bildungsfähigkeit soll in der Schule zählen, und nicht die tatsächliche Leistung, in der sich die Schüler unterscheiden. Lehrer und Schüler sollen sich an der Möglichkeit der Bildung orientieren und sie damit Wirklichkeit werden lassen. Leistungsversagen und abermaliges Leistungsversagen sollen mit einer neuen Anstrengung beantwortet werden und mit der Zuversicht, dass der Erfolg nicht ausbleiben kann. An den Erfolgsaussichten zu zweifeln, erscheint als abwegig. Leistungsschwache Schüler sollen also auch nicht um Lernchancen gebracht werden, in dem man sie auf Schulen mit niedrigeren Ansprüchen und weniger Schuljahren herabstuft. Man hat deswegen die überkommene Hierarchie von höherer und niederer Bildung durch die Einheitsschule ersetzt. In den wenigen Fällen, in denen das nicht geschehen ist, hat man eine schulförmige Leistungsgliederung auf höhere Klassenstufen hinausgeschoben.

Der pädagogische Optimismus der Einheitsschule ist keine Erfindung von Bildungsreformern, sondern entspricht dem optimistischen Menschenbild der Demokratie. Das zeigt ein Blick auf die Bürgerrechte. Man kann in der modernen Gesellschaft beruflich, politisch oder familiär versagen und die größten Niederlagen verursachen, aber man kann die Bürgerrechte nicht verlieren. Das bedeutet: Man bleibt mit der Erwartung konfrontiert, eine neue Anstrengung zu unternehmen, und damit zugleich auch mit dem Vertrauen, dieser Erwartung gewachsen zu sein. Dieses Vertrauen gilt bedingungslos, so wie man auch die Bürgerrechte bedingungslos besitzt. Dem demokratischen Menschenbild entspricht die Einheitsschule. Hier können sich die Schüler zu Bürgern bilden, in dem sie mit Leistungsansprüchen konfrontiert werden und dabei die Erfahrung bedingungsloser Anerkennung machen.

Die bürgerliche Einheitsschule verschaffte den Lehrern eine neue Rolle. Ihre Aufgabe ist nicht mehr, Bildung in pädagogischer Allgewalt zu fabrizieren und als Herr-

scher über das Schicksal ihrer Schüler Bildungsmöglichkeiten zuzuteilen und zu entziehen. Sie sollen stattdessen ihren Schülern Bildungsmöglichkeiten bedingungslos offen halten. Welchen Gebrauch sie von den Bildungsmöglichkeiten machen, entscheiden die Schüler entscheiden selbst. Dabei entwickelt sich eine Anzahl von ihnen zu schwachen Schülern. Es widerspräche aber dem Menschenbild der Demokratie, ihnen die Bildungsfähigkeit abzusprechen und sie um Lernmöglichkeiten zu bringen. Ihr Bildungsproblem würde damit nicht behoben, sondern festgeschrieben. In der bürgerlichen Einheitsschule stehen also Vertrauen und pädagogische Zuversicht an der Stelle des pessimistischen Menschenbildes und der Selektionsdrohung, die den Schulalltag im mehrgliedrigen Bildungssystem in Deutschland so konfliktreich machen. Als Kuschelpädagogik kann man die westliche Schulpraxis nur dann missverstehen, wenn man aggressive Kontrolle und die pädagogisch mutlose Selektion für den Inbegriff von Schulbildung hält.

Die bürgerlichen Einheitsschulen unterscheiden sich von denen, die im Staatssozialismus entstanden waren. Der Staatssozialismus hatte die Ungleichheit der Bildung bekämpft, aber Freiheit hatte er den Schülern und ihren Lehrern nicht gelassen. Die Schüler wurden als pädagogische Objekte behandelt, die von ihren Lehrern planmäßig gebildet werden sollten. Der Freiheit stand also nicht die Gleichheit entgegen, sondern bürokratische Kontrolle. Indem die sozialistische Einheitsschule ihren Lehrern und Schülern Unabhängigkeit verweigerte, machte sie aus Gleichheit Uniformität. Die bürgerliche Einheitsschule verbindet dagegen Gleichheit mit individueller Unabhängigkeit. Sie zielt auf die gleiche Bildung aller als Individuierung eines jeden.

VI. Schlussbemerkung

Im internationalen Vergleich erscheint die deutsche Diskussion über Begabung und Qualifikationsbedarf als sektiererisch. Dass es in der BRD starke politische Kräfte gibt, die sich gegen die Expansion der weiterführenden Bildung engagieren, kann man z.B. Amerikanern kaum verständlich machen. Man muss dazu einen erheblichen Argumentationsaufwand betreiben und viele empirische Belege herbeischaffen. Dann reagieren sie betroffen und mit Scham. Denn die bildungsfeindliche Praxis erscheint ihnen als so etwas wie Kindesmisshandlung, auf jeden Fall aber als Verrat an der demokratischen Menschheitsutopie. Bei ihnen gilt die Vorstellung, die sich auch

in den anderen westlichen Demokratien Europa durchgesetzt, dass nämlich die Bildung eines jeden im Interesse aller liegt. Den bildungspolitischen Protagonisten in Deutschland ist die Idee sicher nicht fremd, dass die Schüler um ihrer selbst willen ein Recht auf Bildung haben und auch das Recht, autonom darüber zu verfügen. Sie spielt in den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen aber nur eine untergeordnete Rolle.

Die bildungspolitischen Diskussionen in Deutschland sind realitätsblind. Mit dieser guten Nachricht will ich schließen. In der BRD hat sich die Einheitsschule zwar nicht durchgesetzt, aber in einer Fülle kleinerer Bildungsreformen ist das demokratische Menschenbild doch vorangekommen. Mit einem gewissen Rückstand hinkte die Bildungsentwicklung in der BRD der westeuropäischen schon immer zuverlässig hinterher. Aber Lehrern, denen an der Bildung ihrer Schüler liegt, muss der Rückstand doch unbefriedigend erscheinen. Was können sie tun? Die Bildungsforschung kann ihnen diese Frage nicht beantworten. Sie kann nur die gegenwärtige Schulpraxis an demokratischen Wertvorstellungen messen und zeigen, inwiefern sie dagegen verstößt. Was daraus folgt, müssen die Lehrer selbst entscheiden. Sie können nur selbst herausfinden, wie sie ohne Selektionsdrohungen und Herabsetzungen mit ihren Schülern verkehren wollen. Sie können über ihre Emotionen nur selbst verfügen, die im Umgang mit unreifen jungen Leuten aufs äußerste gereizt werden können. Sie können nur selbst die Spielräume ausloten, die ihnen Schulordnung, Vorgesetzte und Eltern für eine alternative Praxis lassen. Und sie können nur selbst entscheiden, welche Risiken sie bei Regelverstößen auf sich nehmen wollen, um zu einer weniger bildungsfeindlichen Praxis zu gelangen. Einfach ist das alles nicht, aber vermutlich doch befriedigender als die gegenwärtige mutlose Schulpraxis.