

Sind Schulreformen eine Bedrohung für Schülerinnen und Lehrerinnen?

100 Jahre verpasste Chancen

Ein Meinungsforschungsinstitut fragte im Jahr 2004, ob die Menschen mit Reformen etwas Gutes oder Schlechtes verbinden. 80 Prozent sahen darin etwas Negatives, nur 14 Prozent fanden, dass Reformen etwas Gutes sein könnten.

Es war irgendwann in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts, als der Reformbegriff einen Bedeutungswandel erlebte. Stand er bis dahin für Verbesserungen der sozialen Verhältnisse zum Beispiel in der Bildung (mehr Lehrer, kleinere Klassen, höhere Bildungsabschlüsse für alle Kinder), wurde er in den 16 Jahren der konservativen Regierung Kohl mehr und mehr zu einem negativ besetzten Begriff. In diese Zeit fällt auch die Verwendung des veränderten – man könnte auch sagen pervertierten – Reform-Begriffs auf den Bildungssektor. G8 oder G9, Verschärfung von Differenzierungsregeln für die Gesamtschule, Qualitätskontrollen, Evaluationen, Schulbauten mit privaten Unternehmen, nicht zu vergessen, die Digitalisierung, das sind heute die Reformthemen. Mit anderen Begriffen geht es ebenso: Unter Autonomie segelt die Verschärfung des Wettbewerbsprinzips zwischen den Schulen statt der Selbstbestimmung des Einzelnen Individuums oder der Freiheit von Schulen, sich jenseits bürokratischer Lehrpläne einen Weg für ihre Schülerinnen und Schüler zu suchen.

Ich will heute vergessene Reformtraditionen in Erinnerung rufen. An sie anzuknüpfen kann vielleicht dabei helfen, dem neoliberalen Reformsprech etwas anderes entgegenzusetzen. Ich lasse ein Thema aus, über das ich auch den Vormittag hätte füllen können: Digitalisierung.

ein Blick zurück: Entschiedene Schulreformer in der Weimarer Republik

Durch die Novemberrevolution 1918 stand eine Demokratisierung der Schule auf der Tagesordnung. Die Jugendbewegung und Lebensreformbewegung waren sozusagen die Speerspitzen einer kulturellen Revolution. 1919 wurde der *Bund Entschiedener Schulreformer*¹ gegründet, der unter anderem die Ideen und Modelle einer "elastischen" und "differenzierten" Einheitsschule propagierte.

Die Reichsschulkonferenz tagte im Juni 1920 in Berlin, sie sollte die Schule der neuen, demokratischen Gesellschaft entwerfen. Die Grundlage der Diskussion bildete zunächst der "Weimarer Schulkompromiss" in der Verfassung von 1919: Danach sollte es eine für alle gemeinsame Grundschule geben, das heißt, dass die bis dahin üblichen, meist privaten Progymnasien wegfielen. Aber es sollte neben den Gemeinschaftsschulen auch Konfessionsschulen geben – auch damit wurde die Programmatik der Sozialdemokratie unterlaufen.

Die SPD trat für die kostenlose Einheitsschule auch in höheren Klassen sowie die Koedukation und wissenschaftliche Lehrerbildung ein, die DDP hatte Bedenken gegen die Abschaffung des Gymnasiums, das Zentrum war mit den Kirchen strikt für Konfessionsschulen. Die Sozialdemokratie war schon programmatisch auf dem Rückzug, und so konnte man sich nur auf einen Kompromiss einigen: Die gemeinsame Grundschule bis Klasse 4.²

In Thüringen ging man weiter: Mit den Stimmen von SPD, USPD und KPD wurde im Februar 1922 im Thüringer Landtag das Einheitsschulgesetz beschlossen. Es regelte den stufenförmigen Aufbau der Thüringer Schule in Form von Unter-, Mittel- und Oberschule. Die Reform ist nach dem thüringischen Volksbildungsminister und Lehrer Max Richard Greil (SPD) benannt.

¹ Vgl. dazu: Bernhard, Armin, Eierdanz, Jürgen (Hg.): Der Bund Entschiedener Schulreformer – eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik, Frankfurt/M 1991

² https://de.wikipedia.org/wiki/Weimarer_Schulkompromiss

Gründer und Leitfigur der Entschiedenen Schulreformer war Paul Oestreich, einer ihrer Protagonisten war Fritz Helling, Lehrer am Gymnasium in Schwelm bei Wuppertal.³

Später spielte er in der Reformbewegung der Bundesrepublik eine Rolle, er war der Begründer des „Schwelmer Kreises“, eine Gruppe von Reformpädagogen, die sich in der Zeit der Spaltung Deutschlands für Verständigung mit der DDR und gegen die Spaltung engagierte.

Der junge Lehrer und entschiedene Schulreformer Helling interessierte sich zunächst weniger für die Reform der Schule. Er fragte vielmehr: Wie konnte es zum ersten Weltkrieg kommen, was waren die treibenden Kräfte? Die Menschen der Jugendbewegung waren ja begeistert in diesen Krieg gezogen. da spielte eine Romantik der Tat, das sich Bewähren eine Rolle, das Ausbrechen aus einem festgefahrenen Alltag – und sie merkten, wie sie betrogen wurden. Dass dies nie wieder geschehen sollte war ein Ziel der Reformbewegung und der entschiedenen Schulreformer. Schulreform war kein Selbstzweck, sondern diente der demokratischen und friedlichen Erneuerung in der neuen Republik.

Die Lehrpläne sind Unfug, schrieb der junge Helling seiner Verlobten, er bemühte sich um ein Verhältnis zu den Schülern, dass von gegenseitigem Verstehen und nicht von Disziplin und festen Rollen geprägt war.⁴

Die Entschiedenen Schulreformer wollten sich „nicht wie andere Reformpädagogen auf die Arbeit in der Schulstube beschränken, sondern sahen immer die Zusammenhänge von Schule und Gesellschaft“. Schrieb er in seinen Lebenserinnerungen.⁵

Im Bund Entschiedener Schulreformer traten aber auch die Widersprüche zutage, die die reformpädagogische Bewegung insgesamt prägten, und die bis heute nachwirken.

Gegen die verkopfte Buchschule stellten die Schulreformer die Verbindung von Schule und Leben, eine Schule, in der auch praktisch gearbeitet werden sollte und die den Rahmen der Institution bewusst sprengt: Mit Praktika, Exkursionen, Kursen in praktischem Arbeiten, Gartenarbeit etc. Das verband sich aber oft mit einer romantisierten Gemeinschaftsideologie, die durchaus eine Nähe zu den Blut-und-Boden-Phantasien faschistischer Provenienz hatte. Schule und Erziehung sollten zur Keimzelle einer totalen Volksgemeinschaft werden. Solche organististischen Vorstellungen fanden sich auch in der Idee der elastischen Einheitsschule wieder.

Aber auch da darf man die Entschiedenen Schulreformer nicht über einen Kamm scheren. Fritz Karsen⁶ zum Beispiel, ein Sozialdemokrat, der in Berlin die erste Gesamtschule in den 20er Jahren gegründet hatte, – Paul Oestreich hatte solche Versuchsschulen damals abgelehnt, weil sie seiner Vorstellung einer reinen Idee widersprachen. Oder der schon erwähnte Fritz Helling aus Schwelm, der Anfang der dreißiger Jahre vor den Gefahren des aufkommenden Nationalsozialismus warnte und darin auch die Aufgabe von Schule sah, der also ein sehr politisches Verständnis von Schulreform vertrat.

So schrieb er 1929 in der Neuen Erziehung, der Zeitschrift des Bundes Entschiedener Schulreformer:

„Helfen kann für die Zukunft nur ein Neuaufbau von Grund auf, ein Neuaufbau der Schule zusammen mit einem Neubau der Gesellschaft, damit eine sinnvolle Schule für ein sinnvolles Leben erziehen kann.“⁷

Lehrerinnen und Lehrer sollten aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, damit sie auch in der Lage sind, Schule und Unterricht auf diese gesellschaftlichen Entwicklungen zu beziehen. Er schrieb 1931:

3 Zu Fritz Helling: Eierdanz, Jürgen, Heinemann, Karl-Heinz (Hg.): Fritz Helling, Pädagogen in gesellschaftlicher Verantwortung, Frankfurt/M 1988

4 Ebd., S. 58

5 Ebd., S. 59

6 https://de.wikipedia.org/wiki/Fritz_Karsen#Vom_Kaiser-Friedrich-Realgymnasium_zur_Karl-Marx-Schule

7 Eierdanz/Heinemann, a.a.O., S. 22

„Man ignoriert den Gesamtzustand der Welt, die Revolutionierung aller Lebensverhältnisse durch die Technik, die Chaotik der kapitalistischen Wirtschaft, das Elend der Arbeitslosigkeit, die Proletarisierung immer breiterer Schichten, die Zuspitzung der politischen Lage, die ganze Fragwürdigkeit des Lebens, in das die Jugend heute hineinerzogen wird. Man schließt die Augen vor der immer weiter greifenden Gesellschaftskrise.“⁸

Auch heute sind wir in einer sozialen, politischen und ökologischen Krise. Was bleibt ist die Kritik, dass Lehrerinnen und Lehrer, die sich nicht politisch verstehen, kaum in der Lage sein werden, Schülerinnen und Schüler auf gesellschaftliche Orientierungs- und Handlungsfähigkeit vorzubereiten.

Helling wurde im Nationalsozialismus mit Berufsverbot belegt, er schlug sich als Privatlehrer durch.

1945: Demokratischer Neubeginn? Umgestaltung der Schulen?

Nach der Befreiung vom Faschismus kam er auf Anfrage des von der Militärregierung eingesetzten Landrats an seine alte Schule, das Märkische Gymnasium in Schwelm als Leiter zurück. Andere, im Nationalsozialismus verfolgte und entlassene Schulreformer spielten in den Plänen auch der westlichen Besatzungsmächte eine Rolle. Wilhelm Lamszus und Heinrich Landahl in Hamburg, Otto Koch in Nordrhein-Westfalen, Adolf Grimme und Paul Oestreich als Schulrat in Westberlin.

Die sowjetische Besatzungsmacht leitete in ihrer Zone bereits im Frühsommer 1946 einen radikalen Umbau des ganzen Schulsystems ein. Es galt als eine Keimzelle imperialistischer und militaristischer Haltungen, das für den Zivilisationsbruch des Nationalsozialismus mit verantwortlich war, allen voran das so genannte humanistische Gymnasium, das entgegen seinem Anspruch Rassisten, Antihumanisten, die Strategen und Mörder des NS-Regimes hervorgebracht hatte. Mit dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule wurde das dreigliedrige Schulsystem in der SBZ abgeschafft und durch die demokratische Einheitsschule ersetzt.

Aber auch die Westalliierten hatten zunächst eine radikalere Schulreform im Sinn. Im Potsdamer Abkommen waren sich die Alliierten noch darin einig, dass das Bildungswesen einen wichtigen Beitrag für einen demokratischen Neubeginn in ganz Deutschland leisten müsse. Darin heißt es

„Das Erziehungswesen in Deutschland muss so überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich wird.“⁹

Mit der Direktive 54 vom 25. Juni 1945 forderten die vier Alliierten, dass das Bildungswesen gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle gewährleisten müsse. Deshalb sollten

„die allgemeinverbindlichen Schulen ein umfassendes Schulsystem bilden, um allen Jugendlichen gerecht zu werden. Die Begriffe „Grundschule“ und „höhere Schule“ sollten zwei aufeinanderfolgende Stufen der Ausbildung darstellen, nicht zwei Grundformen oder Arten der Ausbildung, die sich überschneiden.“¹⁰

Weiter heißt es, dass die Schulen zu staatsbürgerlicher Verantwortung und einem „democratic way of life“ erziehen sollten, und zwar „vermitteltst des Lehrplans, der Lehrbücher und Lehrmittel und der Organisation der Schule selbst.“ Allen Bürgern soll die Teilnahme an der Reform und Organisation des Bildungswesens und seiner Verwaltung ermöglicht werden.

Also: Einheitsschule, Abschaffung des Gymnasiums, demokratische Mitbestimmung standen auf dem Programm. Staatsbürgerliche Verantwortung und democratic way of life – das kommt uns sicher viele Jahre etwas altbacken vor, angesichts des Erstarkens der AfD zeigt sich, dass das nach wie vor aktuell ist.

Die amerikanische Besatzungsmacht trat immerhin für die auf sechs Jahre ausgedehnte Grundschule ein- in Hamburg, Bremen und Schleswig Holstein wurde sie eingeführt, aber Anfang der fünfziger Jahre wieder rückgängig

8 Ebd.

9 Zit. Nach: Schneider, Ulrich: Das Potsdamer Abkommen. Grundlagen für eine friedliche und antifaschistische Nachkriegsentwicklung. Berlin 2015 (VVN) S. 8

10 Zit. Nach: Edelstein, Benjamin, Veith, Hermann: Schulgeschichte nach 1845: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart, bpb.de 1.1.2017

gemacht. Nur in Westberlin konnte man sich nicht so einfach über die ersten gemeinsamen Beschlüsse der Alliierten hinwegsetzen – dort gibt es die sechsjährige Grundschule ja noch heute, wenn sie auch dank der aus Bonn umgesiedelten Bundesbeamten Konkurrenz von Gymnasien bekommen hat, die wie sonst im Bundesgebiet üblich mit den Fünftklässlern anfangen.

Auch nach 1945 ging es bei der Reform der Schulstruktur nicht nur um Bildungslaufbahnen, sondern um ein Programm der gesellschaftlichen Demokratisierung. So forderte der württembergische Kultusminister *Theodor Bäuerle* 1948 auf der Konferenz der Kultusminister in Stuttgart-Hohenheim eine inhaltliche Neuorientierung mit den Worten:

„Gescheitert sind wir am Mangel an politischer Erziehung. Ich meine an der Erziehung zu politischem Denken, zu politischem Urteilsvermögen und zu der Fähigkeit, politische Grundsätze zu vertreten und zu verstehen. Ich bin der Überzeugung, dass wir unsere Schulen so ordnen müssen, dass in ihnen die von uns erstrebte demokratische Volksordnung vorgebildet wird.“¹¹

Dagegen lehnte der bayerische Kultusminister Aloys Hundhammer von der CSU in einer Stellungnahme im Jahr 1947 jeglichen Umbau des Schulsystems ab, weil, so Hundhammer, Begabungen nun mal in den Schichten ungleich verteilt seien und „diese biologische Ungleichheit... durch keine zivilisatorische Maßnahmen beseitigt“ werden könne, und der Umbau des Schulsystems zu einer Stufenschule würde „den völligen Umsturz und radikalen Bruch mit einer in jahrhundertlangem Wachstum gewordenen Kultur bedeuten, aus der unser Schulsystem hervorgegangen ist.“¹²

Es ging also nicht nur um Chancengleichheit, sondern um eine Grundfrage demokratischer Kultur. Die Schulreform wurde begriffen als wichtiger Teil eines demokratischen Neubeginns, oder eben dessen Verhinderung.

Noch mal ein Blick nach Schwelm: Fritz Helling musste seine Lehrer vor der Entnazifizierungs-Spruchkammer beurteilen. Er als der von den Nazis mit Berufsverbot belegte auf der einen Seite, das gesamte Kollegium, das zumindest mehr oder weniger willig die zwölf Jahre mitgemacht hatte auf der anderen. Keine gute Voraussetzung, um offen über einen notwendigen Neubeginn zu sprechen. Der Kalte Krieg begann, die Ost-West-Konfrontation und damit eröffneten sich Fronten, die den Impuls zu einem Neubeginn schnell erstickten. So auch in Schwelm.

Dennoch versuchte er, Ideen der Reformpädagogik in seiner Schule zu verwirklichen:

„Nach den furchtbaren Jahren der nationalsozialistischen Unmenschlichkeit sollte in unserer Schule der Geist der Menschlichkeit und Hilfsbereitschaft herrschen. Den Lehrern gewährte ich ein Höchstmaß an Freiheit in ihrem Unterricht. Die Schüler und Schülerinnen sollten in mir den Anwalt ihrer Rechte sehen, der für sie eintrat, wenn ihnen ein Unrecht geschah.“¹³

Er richtete Werkstätten ein, in denen nicht nur Kurse abgehalten wurden, sondern die Schülerinnen und Schüler auch selbständig arbeiten konnten, mit musischen Arbeitsgemeinschaften und Schul-Aufführungen machte er aus den Schwelmer Schulen Arbeitsschulen und Schulgemeinden. In einem Vortrag vor der westfälischen Direktorenkonferenz kritisierte er, dass die Stoffüberfrachtung der Lehrpläne und Klassen mit 55 Schülern zur Uniformität führten, und er betonte dort die Erziehung zur Friedenswilligkeit. Aber auch da, 1948, stellte er das Schulsystem nicht mehr grundsätzlich in Frage und schmückte seine Ausführungen mit der Berufung auf christliche Werte und einen Gemeinschaftsglauben, getreu der damals schon aufkommenden Konsensideologie.

Doch die reformwilligen Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Widerstand und der Emigration verschwanden recht bald aus der Schulpolitik. Warum? Das Erinnern an antifaschistisch-demokratische Ansätze hätte das selbstgefällige Bild von den unschuldigen Opfern getrübt, die unter der Naziherrschaft gar nicht anders hätten handeln können. Der blinde Antikommunismus ließ Ansätze zum Neubeginn als verdächtig erscheinen. Die Einheitsschule war

11 Führ, Christoph / Furck, Carl-Ludwig(Hg.): Handbuch der Dt Bildungsgeschichte, 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, München 1997, S. 249

12 Ebenda

13 Eierdanz/Heinemann, S. 39

kein erstrebenswertes Reformziel mehr, sondern galt als kommunistische Gleichmacherei, wie sie in der Sowjetzone herrschte, die Verbindung von Schule und Leben, wie sie etwa mit dem polytechnischen Unterricht angestrebt wurde, als mit dem humanistischen Bildungsideal unvereinbar. Den Westalliierten war die Gemeinsamkeit mit den alten Eliten wichtiger als ihre einst verkündeten antifaschistischen Reformziele. Und so wurden selbst Reformansätze aus den USA als dem Volk der Dichter und Denker unwürdig zurückgewiesen.

Kalter Krieg

Helling engagierte sich politisch. Der preußisch-militaristischen Tradition wollte er eine nationale Identität auf der Basis des humanistischen Erbes entgegensetzen. Dazu gehörte in den Nachkriegsjahren auch der Kampf für die deutsche Einheit – in einem abgerüsteten und neutralen Deutschland. Das galt aber als kommunistisch. Als Mitglied im demokratischen Kulturbund galt Helling verdächtig und fiel unter den sogenannten Heinemann-Erlass, des damaligen CDU-Innenministers Gustav Heinemann, der allen Beamten verbot, Mitglied in Kommunismus-verdächtigen Organisationen wie eben dem Kulturbund zu sein.. Monate vorher hatten die vordem bei der „Entnazifizierung“ als „belastet“ eingestuften Beamten des Hitler-regimes durch das 131er-Gesetz wieder Anspruch auf Einstellung.

Helling schrieb in seinen Lebenserinnerungen:

„Als ich das las, stieg Ekel in mir hoch. Seit 1945 hatte ich meine ganze Kraft dafür eingesetzt, ein neues friedliebendes Deutschland aufzubauen, und jetzt sollte der Lohn dafür die politische Diffamierung sein.“¹⁴

Einer drohenden Entlassung kam Helling zuvor, er quittierte den Schuldienst vorzeitig.

Die Folgen bekamen wir noch in den sechziger Jahren zu spüren. Unser Lateinlehrer, ein Professor Harmjanz, beschwerte sich bei meinem Vater, weil mein Bruder in seinem Unterricht gegen eine Hasstirade von ihm eingewandt hatte, aus ihrer Sicht hätten doch die Partisanen hinter den deutschen Linien eine gewisse Berechtigung. Dieser Lateinlehrer war persönlicher Referent des Nazi-Kultusministers Rust gewesen, dann als SS-Charge für den Raub angeblich deutschen Kulturgutes auf dem Baltikum zuständig. Von den Nazis wurde er geschasst als herauskam, dass er seine Habilitationsschrift über „Segensformeln im nordgermanischen Raum“ von einem Juden abgeschrieben hatte. Für die Hochschule war er daher nach dem Krieg nicht mehr geeignet, aber er taugte offenbar noch, um uns Jugendliche zu unterrichten.

Unser Englischlehrer traktierte uns im sechsten Schuljahr mit Schilderungen, wie Polen deutsche Frauen vergewaltigten und damit eine notwendige Bereinigung provozierten. Uns gelang es, die Sache öffentlich zu machen, Herr Klinger, so hieß er, konnte dann an anderen Schulen sein Unwesen fortsetzen. Ich möchte nicht wissen, wie viele ähnliche Geschichten es damals gab, schließlich war es die von den Nazis verdorbene Generation, die an den Schulen das Sagen hatte, zumal ja vorher die Antifaschisten weggeekelt worden waren.¹⁵

Wir können uns jedenfalls zugutehalten, dass wir mit unseren Aktionen damals recht frühzeitig für ein liberaleres Klima an der Tellkampfschule in Hannover gesorgt hatten.

Die Bildungskatastrophe 1

Ich erzähle diese Geschichte, weil diese Auseinandersetzungen auch zur Reformgeschichte der sechziger Jahre gehören, ebenso wie der Sputnik-Schock, und die „deutsche Bildungskatstrophe“ von Georg Picht. Seinem Report war übrigens eine von der OECD initiierte Vergleichsstudie vorangegangen, die der deutschen Schule Modernisierungsrückstände nachwies. Picht schrieb damals:

„Die Bundesrepublik steht in der vergleichenden Schulstatistik am unteren Ende der europäischen Länder.. Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor wie ihn sich nur wenige vorstellen können.“¹⁶

14 Eierdanz/Heinemann, S. 41

15 DER SPIEGEL 1965/48

16 Picht, Georg, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten 1964, S. 19

Aber nicht nur der Output an Qualifikationen musste erhöht werden, Reformiert werden musste nicht nur die Schulstruktur, sondern es ging um die Inhalte und Ziele von Schule.

Beides war in den sechziger Jahren wieder auf den Stand von Beginn des 20. Jhdts zurückgedreht worden.

Pichts Argumentation würde auch heute noch verstanden werden: Er sah den Wirtschaftsstandort Deutschland, also damals: die Bundesrepublik in Gefahr, sah die Bundesrepublik im weltweiten Ranking nach hinten rutschen, was nun angesichts der Konfrontation mit dem Staatssozialismus vor der Haustür, besonders misslich gewesen wäre. Sowohl die politische Lage, also die Systemkonkurrenz mit dem Osten, als auch die Entwicklung der Produktivkräfte machten es notwendig, Begabungsreserven, wie es damals hieß, auszuschöpfen. Mit der Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande wurde die Bündelung von Bildungsbenachteiligungen auf den Begriff gebracht.

Während in der Bundesrepublik nur circa 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine weiterführende Schule besuchten, lag die Quote in Frankreich bei 30, in den USA sogar bei 70 Prozent.¹⁷ Freiburger Studenten, die gegen den Bildungsnotstand demonstriert hatten ergriffen die Initiative. Sie gründeten die Aktion „Student aufs Land“. Sie zogen durch die Schwarzwaldhöfe und erzählten der Landbevölkerung, dass ihre Kinder im Jahr 2000, wenn sie dann 40 oder 50 Jahre als wären, keine berufliche Chance hätten, weil es dann die Bergbauernhöfe nicht mehr gebe und sie sich hochqualifizierte Arbeit suchen müssten. Die Übergangsquote in weiterführende Schulen konnte im Freiburger Umland auf über 30 Prozent gesteigert werden. Die Begeisterung der Kultusminister für die Aktion Student aufs Land schwand aber, als diese mehr Autonomie und Mitbestimmung an der Uni forderten.

Gesamtschulgründungen

Der Deutsche Bildungsrat brachte Argumente vor, die den engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg problematisierten und einen Begabungsbegriff propagierten, der nicht biologistisch war.¹⁸ Die ersten Gesamtschulen entstanden, unter ihnen die Ernst-Reuter-Schule in der Frankfurter Nordweststadt.¹⁹

Anfang der siebziger Jahre übernahm ich dort einen Lehrauftrag im integrierten Fach Gesellschaftskunde, auch eine der curricularen Reformen, die von der fortschrittlichen Lehrerschaft durchgesetzt wurden. Ich übernahm einen Oberstufenkurs von einer Kollegin, die als Vorstandsmitglied in die Geschäftsführung der GEW wechselte. Als ich sie nach dem Lehrplan fragte lachte sie. Frag doch die Schüler, was sie machen wollen. Ich glaube, ich schlug den Schülerinnen und Schülern dann vor, „Lohnarbeit und Kapital“ von Karl Marx zu lesen, was nur ein Aufstöhnen hervorrief: Noch so einer, der versuchen will uns davon zu überzeugen, dass wir in einer Klassengesellschaft leben.

Die Nordweststadt in Frankfurt, war ein von der Gewerkschafts-Genossenschaft Neue Heimat geplantes und gebautes Quartier, die Beton gewordene sozialdemokratische Verbindung von technokratischer und egalitärer Vision. Und so war auch das Schulkonzept der Gesamtschulen von damals. Es verband behavioristische, technokratische didaktische Konzepte mit dem Versprechen von Chancengleichheit und sozialem Aufstieg. Ausdruck dessen waren Gesamtschulen wie die Ernst-Reuter-Schule, mit 2800 Schülerinnen und Schülern, einem entsprechend großen Kollegium, ein technokratisches Konzept, das freilich von Schülern wie auch den linken Lehrern einfach unterlaufen wurde, wie die Episode meines Unterrichtsbeginns dort zeigte. Bildung hat also etwas subversives!

Immerhin hatte man an der Ernst-Reuter-Schule durchgesetzt, dass die Vorgaben der Kultusministerkonferenz unterlaufen wurden, was die äußere Leistungsdifferenzierung in den Kursen betrifft. Und, man glaubt es nicht, gut 50

¹⁷ 1965 – Initiative ‚Wider den Bildungsnotstand‘ - Jahrhundertrückblick: Freiburger Studenten ziehen als Bildungswerber aufs Land, DLF Sendung vom 14.12.1999, https://www.deutschlandfunk.de/1965-initiative-wider-den-bildungsnotstand.680.de.html?dram:article_id=29717, aufgerufen am 13.11.2019

¹⁸ Roth, Heinrich: Begaung und Lernen, Stuttgart 1969

¹⁹ <https://www.ers1.de/>

Jahre später kämpfen die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen wieder dagegen, dass ihnen Leistungs-differenzierungen aufgezwungen werden sollen, während gleichzeitig natürlich über Inklusion gesprochen wird.²⁰

Herbert Stubenrauch war damals Lehrer, später in der kollegialen Schulleitung der Ernst-Reuter-Schule. Er gehörte 1968 zu den Gründern des sozialistischen Lehrerbunds.

"Die Vermittlung einer kritischen Bildung, die zur Veränderung des bestehenden Systems und zur Herrschaft der Produzierenden über ihre Produkte beiträgt, ist Aufgabe eines jeden Erziehers."²¹

Hieß es in dessen Gründungsaufwurf.

In einem autobiografischen Text schrieb Herbert Stubenrauch 1988:

„Wir hatten an das Moderne geglaubt. Mit unserer Abscheu gegenüber dem Verdrängungs- und Restaurationsgeschäftsgebaren der fünfziger und sechziger Jahre haben wir den amerikanischen Behaviorismus, das Bild eines Lernens im Sinne der ‚Rattenebenbildlichkeit des Menschen‘, Tests, Objektive Leistungsmessung, gigantische Lernziellabyrinth und Beschulungsfabriken übernommen und vertraten sie im blindem Fortschrittsglauben als Argument gegenüber den sogenannten alten Paukern. Wir haben versäumt, die Vermittlungsschritte zu gehen aber das können wir ja noch nachholen.

Wir haben unsere eigene Macht überschätzt und im Überschwang des Aufbruchs die Macht der Verhältnisse, Gewohnheiten und des Einflusses unterschätzt. Und somit haben wir auch die Schule überschätzt. Sie ist kein Hebel gesellschaftlicher Veränderung, sondern ihre Folge.“²²

In den siebziger Jahren war es vorbei mit dem Glanz des Aufbruchs. An eine flächendeckende Einführung von Gesamtschulen war nicht mehr zu denken, die vom Bildungsgesamtplan vorgesehene Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr für unterschiedliche Schulformen, sondern für Stufen, verschwand auch wieder.

1972 wurden die Berufsverbote für Kommunismus-verdächtige Lehrerinnen und Lehrer und andere Beamte eingeführt – solche Eskapaden, wie sie kurz zuvor an der Ernst-Reuter-Schule möglich waren, gab es kaum noch. Ein Klima der Anpassung und Einschüchterung machte sich breit. Herbert Stubenrauch schreibt in seinen Erinnerungen:

„Viele sahen in diesem Berufsverbotsbeschluss auch eine flankierende Maßnahme zu der Tatsache, dass die Reformversprechungen und -hoffnungen der Aufbruchphase nun zurückgenommen werden mussten, dass die gesellschaftliche Rechte, die auf Zementierung der sozialen Klassen- und Bildungsunterschiede pochte, wieder Oberwasser bekommen hatte.“²³

Die progressiven Lehrerinnen und Lehrer sahen sich, so schreibt er weiter, von ihren Ziehv Vätern SPD und DGB im Stich gelassen.

Während also Herbert Stubenrauch, der 2010 verstorben ist, daran verzweifelte, dass ihm in endlosen Sitzungen von Schulleitung, GEW, Curriculumkommissionen und dergleichen die Luft ausging, gründete seine Frau Renate, Tochter des SPD-Kultusministers Schütte, zusammen mit anderen die Freie Schule Frankfurt, die es noch heute gibt.

Alternativschulen

So wie sie wollten viele Pädagoginnen und Pädagogen das reformpädagogische Ideal einer freien Lerngemeinschaft verwirklichen, in der Schülerinnen und Lehrerinnen ohne den institutionellen Zwang miteinander leben und arbeiten. Die Kinderladenbewegung, die Summerhill-Schule in England, die einen radikalen reformpädagogischen Ansatz vertrat, der aber, anders als die entschiedenen Schulreformer, sich vor allem auf das pädagogische Verhältnis in der Schule bezog, standen Pate. Impulse, die von der Alternativschulbewegung ausgingen, haben das Verhältnis von

20 Vgl.: <https://www.ksta.de/koeln/-das-ist-absurd--schulministerin-veraergert-koelner-gesamtschulen-mit-verbotsplaenen-32869020>

21 DER SPIEGEL, 1968/16, S. 74

22 Stubenrauch, Herbert: Zwischen Rebellion und Resignation, in: Bastian, Johannes (Hg.): 1968-1988_ Ein Pädagogen-Generation zieht Bilanz, S. 77

23 Ebd.

Lehrern und Schülern verändert, sie waren und sind ein Stachel im Fleisch der Regelschule. Ansätze davon finden sich ja heute noch in der Glockseeschule in Hannover und der Laborschule in Bielefeld.

Eine Folge der Bildungsexpansion war jedenfalls die Verschärfung der Auslesepraktiken – Numerus Clausus, der Run auf den guten Notenschnitt, treten an die Stelle von Emanzipation und selbstständigem Denken und Lernen. Die Verschärfung der Auslese hat sich nach unten verlagert – junge Menschen ohne Hauptschulabschluss, und selbst mit Hauptschulabschluss, landen im Übergangssystem, also statt in einer dualen Berufsausbildung in öffentlich finanzierten Maßnahmen, die oft nur dazu dienen, die jungen Menschen für eine gewisse Zeit aus dem Arbeitsmarkt und damit der Arbeitslosenstatistik zu nehmen.

Wer in den fünfziger Jahren ohne Schulabschluss oder auch ohne Ausbildungsabschluss auf den Arbeitsmarkt ging, der konnte Hilfsarbeiter werden. Damals konnte man damit seinen Lebensunterhalt bestreiten und auch noch Rentenansprüche oberhalb des Hartz IV-Satzes erwerben. Heute findet man ohne diese Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt nichts mehr. Die Arbeitslosenquote der Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluss liegt bei 20 %. Und die anderen 80 Prozent haben weitgehend prekäre Beschäftigungen.

Mut zur Erziehung

Die Begriffe Bildung und Erziehung kamen im Reformdiskurs der sechziger und siebziger Jahre schlecht weg. Der Bildungsbegriff war verbunden mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, abgehoben von der gesellschaftlichen Wirklichkeit, unpolitisch und auf die Vergangenheit bezogen. Mit dem Deutschen Bildungsrat und seinen Forschungen kam es zur realistischen Wende, empirische Bildungsforschung, Psychologie und Soziologie spielten die entscheidende Rolle. Statt von Bildung sprachen wir von Sozialisation, die realistische Wende verengte aber Bildungsprozesse auf die Vorbereitung von Menschen auf ihre gesellschaftliche Stellung, vor allem im Beruf und in der Wirtschaft. Es erschien sinnvoll, Gasrechnungen zu verstehen, aber die Glocke oder der Erbkönig wurden unwichtig. Ebenso Erziehung: Die Beschreibung der Beziehung zwischen Lehrerin und Schüler als asymmetrisch war unsuspekt.

Im Herbst 1977 versetzten diverse Terroranschläge, die Schleyer-Entführung, die Entführung einer Lufthansmaschine und schließlich der Tod der in Stuttgart inhaftierten RAF-Mitglieder Deutschland, genauer: die Bundesrepublik in einen Ausnahmezustand. Auf den Straßen Polizeikontrollen, die Beschneidung der Rechte von Angeklagten waren nur die Spitze des Eisbergs. Die CDU machte die sozialliberale Regierung verantwortlich dafür, dass die Autorität des Staates in Frage gestellt wurde, dass die RAF Sympathisantinnen bis weit in die bürgerlich-liberale Intelligenz hinein fanden. Und natürlich wurden libertäre, emanzipatorische und antiautoritäre Tendenzen in der Erziehung verantwortlich gemacht, wie die gesamte vermeintliche Reformpolitik der sozialliberalen Regierung. Im Januar 1978 formierte sich der schon nicht mehr konservativ, sondern reaktionär zu nennende Widerstand auf einem Kongress in Bad Godesberg, wo eine Gruppe von Professoren, unter ihnen übrigens nur ein Pädagoge, die Thesen „Mut zur Erziehung“ vorstellte. Diese Thesen bezogen nicht eine diskursive Gegenposition, sondern sie dekretierten alle Reformansätze als „Irrtum“. Ein kleiner Ausschnitt:

Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Mündigkeit, zu der die Schule erziehen soll, läge im Ideal einer Zukunftsgesellschaft vollkommener Befreiung aus allen herkunftsbedingten Lebensverhältnissen.

Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule könne Kinder "kritikfähig" machen ...

Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule hätte die Kinder anzuleiten, "ihre Interessen wahrzunehmen".

Wir wenden uns gegen den Irrtum, mit der Gleichheit der Bildungschancen fördere man die Gleichheit derer, die sich in Wahrnehmung dieser Chancen bilden wollen.

Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Verwissenschaftlichung des Unterrichts sei die erzieherische Antwort auf die Herausforderung unserer wissenschaftlichen Zivilisation.²⁴

24 In: <https://www.welt.de/print-welt/article341284/Mut-zur-Erziehung.html>

In diesen Thesen, die eine Tendenzwende in der Bildungspolitik einläuten sollten, ging es nicht um pädagogische Fragen, es war ein Kampf um die kulturelle und politische Hegemonie. Der Vorstoß löste zwar heftige Kontroversen aus, aber diese Trendwende fand tatsächlich statt – nicht zurück in die fünfziger Jahre, aber es wurde der Boden bereitet für ein System, bei dem es in der Bildung nur noch um zwei Aufgaben ging: Um Herrschaftssicherung und Vorbereitung auf einen Arbeitsplatz, den man kritiklos einnehmen sollte.

1989

Was oft und gern vergessen wird – es hat 1989/90 einen großen Umbruch gegeben. Der hat die Menschen im Westen scheinbar kaum tangiert. Und im Osten verlief die Umgestaltung der gesamten Schullandschaft relativ geräuschlos. In einer kurzen Phase des Umbruchs entstanden zahlreiche Initiativen, die mit freien Schulen experimentierten, auch die anthroposophischen Waldorfschulen profitierten von ihrem Ruf, anders zu sein als die staatliche Einheitsschule. Die Einheitsschule wurde abgeschafft. Nun wurde das gegliederte Schulsystem fast komplett übernommen.

Abgeschafft wurde damit auch der Anspruch einer polytechnischen Ausbildung. Im Grunde auch eine reformpädagogische Forderung, nämlich die Ausbildung handwerklicher Fähigkeiten, und die Einbeziehung der Schule ins reale Leben. Ich will jetzt nicht überprüfen, wie weit die DDR-Schule diesem Anspruch wirklich gerecht geworden ist.

Auch besonders inklusiv war sie nicht, trotz Einheitsschule, es gab die Förderschulen und Spezialschulen, wir sollten kein idealisiertes Bild entwerfen.

Ostländer – Vorreiter für das Zwei-Säulenmodell

Eine Veränderung gab es jedoch, die nahm die Entwicklung in den West-Bundesländern vorweg: in fast allen Ost-Ländern führte man ein zweigliedriges Schulsystem ein, also eine Mittel- oder Sekundarschule und das Gymnasium, nur in Mecklenburg-Vorpommern übernahm man auch die Hauptschule eins zu eins. Mittlerweile haben fast alle Bundesländer eine Sekundarschule, in der die Bildungsgänge von Haupt- und Realschule zusammengefasst sind, oft auch mit einer eigenen gymnasialen Oberstufe. In Niedersachsen sind es die Oberschulen, in Hamburg Stadteilschulen, in Baden-Württemberg Realschulen plus. Abgesehen von den Ost-Ländern, Bremen und Hamburg wurde diese Schulform zusätzlich eingeführt, also erst einmal gibt es statt drei vier, fünf und mehr Schulformen im Sekundarbereich, aber letztlich läuft es auf eine Zweigliedrigkeit hinaus.

Ist nun ein gegliedertes Schulsystem mit zwei Schulformen neben der Gesamtschule ein Fortschritt? Es ist zumindest keine Lösung für eine demokratische Gesellschaft. *Schließlich ist die Schule die Schule der Nation, wie Willy Brandt gesagt hat.* Hier begegnen sich die Menschen aller Schichten und Kulturen einer Gesellschaft. In der Theorie trifft das noch auf die Grundschulen zu, auch wenn diese inkludierende Funktion von Schule längst durchlöchert ist. In den Stadtteilen sortiert sich die Gesellschaft immer stärker nach Schichten auseinander – die Schule kann diese Entwicklung allein nicht aufhalten. Aber solange es Gymnasien gibt, die sich nur dadurch reproduzieren können, dass sie die unpassenden Schülerinnen an niedrigere Schulformen abgeben können, solange kann man eigentlich nicht von einem demokratischen Schulsystem sprechen.

Kaum jemand sang bisher so inbrünstig das Lied der Hauptschulen wie die Vertreter des Philologenverbands und der Gymnasialelternvereinigungen. Übrigens sind auch manche Gesamtschulleitungen froh, dass sie nicht alle Schülerinnen aufnehmen müssen, sondern auch noch welche an die Hauptschulen weiterreichen können. Aber wenn in Großstädten wie Köln nur noch vier Prozent der Kinder auf eine Hauptschule wechseln, dann ist nicht nur der Anspruch im Namen lächerlich, sondern dann kann sie die Gymnasiallehrer und -eltern auch nicht mehr dadurch beglücken, dass sie ihnen genügend schlechte Schülerinnen und Schüler abnimmt. So ist es nur konsequent, wenn auch die Gymnasialklientel sich auf eine Zweigliedrigkeit einstellt. Hauptsache, es gibt noch eine Schule, an die sie Schüler abgeben kann. Und diese Funktion erfüllen ja auch die Sekundarschulen. Offenbar selbst dann, wenn sie verbunden sind mit einem Abschulungsverbot für die Gymnasien und einer eigenen gymnasialen Oberstufe. Beides ist in Bremen der Fall. Aber auch dort gibt es eine Hierarchie zwischen Oberschule und Gymnasium. Das haben etwa

die Leiterinnen der Stadtteilschulen in Hamburg kritisch angemerkt, die sich dagegen wehren, in einen Wettbewerb mit den Gymnasien geschickt zu werden, den sie nicht gewinnen können.

Das Gymnasium hat die Revolution von 1918 überlebt, den Bruch am Ende des faschistischen deutschen Reiches ebenso wie die deutsche Vereinigung, und selbstverständlich alle Reformen und Reförmchen, die seither auf die deutsche Schule niedergegangen sind. Das ist kein Wunder, denn die politische Klasse rekrutiert sich seit eh und ja aus dem Gymnasium.

Also: das Zwei-Säulen-Modell ist sicher keine Lösung im Sinne einer demokratischen Schule. Aber es ist zu prüfen, ob die zweite Säule Kindern und Jugendlichen höhere Abschlüsse und Zugangsberechtigungen ermöglicht, weil sie allen den Zugang zur gymnasialen Oberstufe eröffnet. Und die Gymnasien müssten verpflichtet sein, alle SchülerInnen aufzunehmen und zu einem Abschluss zu führen, also keine Schüler „abzuschulen“. Ich hätte auch keine Hemmungen, das Gymnasium für alle zu fordern, da doch das Gymnasium als die erstrebenswerte Spitze der Bildungspyramide angesehen wird. Schließlich hat die gymnasiale Tradition auch ihre aufhebenswerten Seiten: den Anspruch einer umfassenden Allgemeinbildung, die nicht beschränkt ist auf Nützlichkeitservägungen.

Ganztagschule, achtjährige Gymnasialzeit

Drei weitere Veränderungen im deutschen Bildungssystem hängen mit dem Anschluss der DDR an das Bundesgebiet zusammen: Die Ausbreitung der Ganztagschulen, der frühkindlichen Betreuung sowie der Versuch, die Gymnasialzeit auf acht Jahre zu verkürzen.

Mittlerweile haben 70 Prozent aller Schulen im Primar- und Sek I-Bereich ein Ganztagsangebot, um die Jahrtausendwende waren es erst knapp 16 Prozent, wobei damals vor allem die ostdeutschen Bundesländer zu Buche schlugen. Sicher spielte auch der PISA-Schock bei der Ausbreitung der ganztägigen Betreuung eine Rolle, aber vor allem mussten die ideologischen Barrieren eines konservativen Familienbildes fallen, nach dem ein Kind Mittags von der Mutter bekocht wird und nachmittags unter deren Aufsicht seine Hausaufgaben erledigt.

Im kalten Krieg galten die Krippe und der Hort in der DDR als Instrumente des Staates, die Kinder ihren Familien zu entfremden und unter ideologische Kontrolle zu bekommen, sie zu angepassten Kollektivwesen zu erziehen, die auf Kommando aufs Töpfchen zu gehen gelernt haben. Mit dem Verschwinden der ideologischen Frontstellung entstand Raum für eine realistischere Betrachtungsweise. Zumindest das Ziel der Vereinbarkeit von Familie und Beruf wurde ernst genommen.

Ein Aufreger gleichermaßen für Eltern, Schülerinnen und Lehrerinnen war und ist die Frage, ob man die gymnasiale Schulzeit auf acht Jahre verkürzen könne. Die DDR-Schule zeigte, dass es möglich ist, schneller zum Abitur zu kommen, und schließlich hatten die ostdeutschen Schülerinnen und Schüler in Leistungsvergleichen vor allem in den MINT-Fächern immer besser abgeschnitten als westdeutsche.

Schneller zum Abitur zu kommen schien in den neoliberalen Hoch-Zeiten attraktiv. Da glaubten CDU-Politiker, wenn sie, wie damals in Niedersachsen, dem Gymnasium acht Jahre zugestehen, die Gesamtschulen aber auf neun Jahre verpflichten, könnten sie den kleinen Unterschied besser zur Geltung bringen. Das Gegenteil war der Fall: Viele Eltern aus der akademischen Mittelschicht, dem typischen Gymnasialklientel fanden nun die neunjährige Schulzeit an der Gesamtschule – mit weniger Leistungsdruck und Zeitnot – attraktiver und meldeten ihre Kinder dort an. Nun also die Rolle rückwärts – zurück zur neunjährigen Schulzeit. Bei der Forderung nach neun Jahren trafen sich konservative und linke BildungspolitikerInnen und Eltern. Mehr Zeit für die Bildung ist ihre gemeinsame Forderung, aber bei den konservativen Gymnasialeltern geht es darum, dass das Kind wieder mittags zuhause sein kann und unter mütterlicher Aufsicht seine Hausaufgaben erledigt, um anschließend Zeit für Hockey und Musikschule zu haben – was ja auch nicht verkehrt ist. Aber unter dem Gesichtspunkt der sozialen Öffnung ist natürlich eine Ganztagschule hilfreicher.

PISA-Schock und die Folgen

Mittlerweile sind wir mit unserem Durchgang durch die Geschichte versäumter und verhindert Reformen in der Gegenwart angekommen, und damit in der Zeit, in der der Reformbegriff seinen negativen Klang bekam. Deutschland musste seinen PISA-Schock verdauen.

Fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler erreicht nicht die basalen Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, sind also fast funktionale Analphabeten.

„Wie Bildungsanstalten mit 9 oder 10 Pflichtschuljahren es schaffen, nicht einmal die elementaren Voraussetzungen zu vermitteln, das bedarf schon einer Erklärung“ schreibt Freerk Huisken.²⁵

In keinem anderen Land war die Spreizung zwischen wenigen guten und recht vielen schlechten Schülerinnen und Schülern so groß wie hierzulande.

Und schließlich war in keinem anderen Land der Schulerfolg so sehr von der sozialen Herkunft abhängig wie in Deutschland. Damit rangiert Deutschland sogar hinter Brasilien und Mexiko. Daran hat sich 20 Jahre nach PISA nichts geändert, das zeigt der jüngste Bericht des IQB:

„Schülerinnen und Schüler im Alter ab 15 Jahren besuchen 2016 desto häufiger eine allgemeinbildende als eine berufliche Schule, je höher der berufliche Abschluss der Eltern ist. Während Kinder dieser Altersgruppe von Eltern mit Hochschulabschluss zu 76% eine allgemeinbildende Schule besuchen, gilt dies nur für 54% der Kinder von Eltern mit einer Berufsausbildung oder einem vergleichbaren Abschluss (Abb. B42,²⁶

Die Abiturientenquoten steigen insgesamt. Wer dann von Akademisierungswahn spricht, wie Julian Nida-Rümelin und mit ihm auch mancher Linker, setzt sich zu recht dem Verdacht aus, Privilegien zu verteidigen.²⁷

Interessant ist, wie diese PISA-Ergebnisse in Deutschland wahrgenommen wurden.

Erstens: Man hat vor allem darauf geguckt, was die anderen möglicherweise besser gemacht haben, aber man hat nicht eigene Fehler gesucht. Also: was können wir von Finnland lernen, was von Singapur? Die Lernbereitschaft bezog sich nur auf die Methoden des Lernens, nicht auf die strukturellen Fragen. Das Problem der sozialen Selektion blieb völlig außer Acht, obwohl die PISA-Studie hier die größten Defizite in Deutschland festgestellt hatte.

Zweitens: Wie bei der ersten deutschen Bildungskatastrophe machte man sich vor allem Sorgen um die deutsche Wettbewerbsfähigkeit. Nicht Bildung stand im Focus, sondern unsere Position auf dem Weltmarkt, d.h. die der deutschen Unternehmen: „Das hat Deutschland nicht verdient“, titelte die BILD-Zeitung.

Im Gefolge von PISA wurden nun die Reformen eingeleitet, die diesem Begriff seinen negativen Klang gegeben haben. Zwar führten alle das Bonmot im Mund, dass die Sau vom Wiegen ja nicht fetter wird, aber tatsächlich wurde gemessen, evaluiert, verglichen und standardisiert was das Zeug hielt. Das IQB- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen wurde gegründet, eine ganze Batterie von Qualitätsüberprüfungen wurden eingeführt.

Statt an das System heranzugehen wurde der Focus auf die einzelne Schule gelenkt: Schulen sollen mit ihren Profilen um Schülerinnen, Eltern und Lehrerinnen konkurrieren, auch noch um Sponsorengelder. Schulen können mit ihren Ergebnissen in den Rankings werben, mit ihrer guten Ausstattung, und sie unterscheiden sich natürlich von ihrer Schülerschaft. Das sei doch ein Anreiz für alle, sich ständig zu verbessern. Auch das hängt ja mit dem Zusammenbruch des Staatssozialismus zusammen, dass nun ungehemmt auf die neoliberale Ideologie zurückgegriffen werden kann, dass der Einzelne, das Individuum für seinen Weg selbst verantwortlich ist und dass die Konkurrenz der Schülerinnen und Schüler untereinander wie auch die unter den Schulen dazu führe, dass alle besser würden.

25 Huisken, Freerk: Erziehung im Kapitalismus, Hamburg 2016, S. 415

26 Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2018, Bielefeld 2018, S. 54

27 So Hans Peter Klein, Vertreter der Initiative „Bildung und Wissen“ hier: <https://www.prof-klein.eu/de/nivellierung-der-ansprueche-wie-steht-es-um-die-qualitaet-der-bildung/>

Soweit die Theorie. Der Bürokratie sollte der Kampf angesagt werden, den überbordenden Lehrplänen, die Schulen sollten Budgets selbst verwalten können, Geld statt Stellen hieß es damals, sie sollten in der Gestaltung des Schultags freie Hand haben, von 45-Minuten Rhythmus abweichen können. Von dem damals von der Bertelsmann-Stiftung gestarteten Modellprojekt „Selbstständige Schule“ ist nicht viel in der eigenverantwortlichen Schule geblieben.

Geblieben ist lediglich, dass Schulleiter bei der Lehrerauswahl mitreden können und dass Bewerberinnen sich ihre Schulen aussuchen können.

Die kompetenzorientierten Lehrpläne sind nicht unbürokratisch, sondern verklausuliert und formalistisch. Zu Recht spricht Jürgen Kaube, FAZ-Herausgeber und Schulkritiker davon, dass Lehrpläne die überflüssigste und schädlichste Textsorte seien. Sie seien „immer umfangreicher, immer redseliger und immer törichter werdenden Konvolute von Erwartungen, die nur dazu dienen, dass die Bildungspolitik sagen kann, sie habe formuliert, was überall gelten soll.“

28

Dass Lehrerinnen nicht mehr von oben den Schulen zugeteilt werden können hat sicher für die Lehrer Vorteile. Aber die Probleme liegen auf der Hand: Ausgerechnet an den Schulen, an denen Schülerinnen und Schüler besonders gefördert werden müssen, bewerben sich die wenigsten Lehrerinnen – dort müssen dann Quereinsteiger eingestellt werden.

Keine wirklichen Verbesserungen

Das Erstaunliche ist, dass all die mit viel Aplomb und auch einigem Geld eingeführten Maßnahmen an den entscheidenden Parametern wenig geändert haben. Das IQB stellte seine von ihm erhobenen Bildungstrends in Mathematik und Naturwissenschaften im Oktober vor. Das Ergebnis: Man wertet es schon als Erfolg, dass sich seit 2012 keine wesentlichen Verschlechterungen ergeben haben, was allerdings, so wurde festgestellt, nicht für die Gymnasien gilt – dort habe es schon Niveauverluste gegeben. Ein Erfolg sei es deshalb, weil ja die Schülerschaft noch heterogener geworden ist.²⁹ Man fragt sich allerdings, warum ausgerechnet in dem Land, in dem die Schülerinnen noch am meisten vorsortiert werden, und in dem zur Zeit alle die Inklusion im Munde führen, die Heterogenität ein offenbar unlösbares Problem sein soll.

Glaube an die Messbarkeit

Im Mittelpunkt all dieser so genannten Reformen steht offenbar eine neoliberale Agenda: die Durchsetzung von Konkurrenz der Schulen untereinander, der Leistungswettbewerb der Schülerinnen und Schüler, und die Verbindung mit privaten Akteuren, der Glaube daran, dass der Markt die besten Verteilungsmechanismen habe und dass die Akteure im Schulbereich wie auf dem freien Markt sich unter Kosten-Nutzen-Überlegungen frei entscheiden können.

Herausbildung eines Pseudomarkts

Die Ökonomisierung von Bildung vollzieht sich nicht nur durch die Ausbreitung von Privatschulen, die hält sich in Deutschland noch relativ in Grenzen. Eigenverantwortliche Schule, die schulscharfen Einstellungen, Profilbildung, freie Schulwahl, all diese Maßnahmen führen erstmal dazu, dass sich die Schullandschaft weiter ausdifferenziert in gute und schlechte Schulen.

Vertiefte gesellschaftliche Exklusion

In Köln-Kalk, einem bisher weitgehend von Migranten geprägten Stadtteil, wohnen nun auch Studierende, Lehrerinnen, Zahnärzte und Architektinnen. Doch in der Grundschule im Viertel bildet sich dieser Gentrifizierungsprozess nicht ab. Diese neu hinzugezogenen jungen Familien schicken ihre Kinder auf andere Grundschulen, wo sie mehr

28 Kaube, Jürgen: Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder? Berlin 2019, S. 249

29 IQB, Bildungstrend 2018, Pressemappe, S. 19

mit ihresgleichen zusammen sind. Das ist nun möglich, weil es auch für Grundschul Kinder die freie Schulwahl gibt. Die Schule trägt also nicht zur gesellschaftlichen Integration bei, sondern im Gegenteil, sie vertieft die Spaltung.

Exklusion als Inklusion

Noch auf eine andere Reformbaustelle, die in Gewerkschaften und bei Linken beliebt ist, sollten wir einen Blick werfen: Auf die Inklusion.

Ich habe mal an einer Veranstaltung teilgenommen, auf der Gymnasien ihre Schritte zur Inklusion erläuterten. Da wird zum Beispiel lernzieldifferent unterrichtet, entsprechende Fördermodule für lernschwache Kinder werden angeboten. Für Gymnasien ist daran attraktiv, dass sie dafür zusätzliche Stellenzuweisungen bekommen. Am Ende der Klasse Sechs müssen dann, wie üblich, einige Schülerinnen und Schüler, die nicht über das Ticket des besonderen Förderbedarfs an die Schule kamen, das Gymnasium verlassen, während die mit Förderbedarf anerkannten bleiben können. Was zeigt: eine Schule, die per definitionem exkludierend ist, kann nicht inklusiv sein.

Es ist schon paradox: Das gesamte System wird mit Leistungsvergleichen, Standardisierungen und Kontrollen, mit zunehmendem Druck auf Leistung getrimmt. Damit das funktioniert, wird eine kleine Gruppe von diesem Rennen im Hamsterrad ausgenommen. Für mich ist das eine Maßnahme, um die Legitimität des Hamsterrads insgesamt noch zu retten.

Aber kann die Schule die Inklusion leisten, die die Gesellschaft verweigert? Nur 7 Prozent der Jugendlichen, die eine Förderschule absolviert haben, landen im regulären Arbeitsmarkt, und 1,5 Mio der 20-30-jährigen bleiben ohne Berufsausbildung, das sind gut 15 %. Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Muttersprache liegen in allen Bildungsindikatoren weit zurück.³⁰

Kurz: kein Wort gegen Inklusion, aber solange sie etwas ist, was diejenigen betrifft, die erst einmal als Sonderfälle definiert wurden, scheint sie mir eine Ersatzhandlung zu sein, mit der das ungelöste Grundproblem kaschiert wird, wie und was eine Schule dazu beitragen kann, eine Gesellschaft zusammenzuhalten, die sozial und kulturell immer weiter auseinanderdriftet. Unser Bildungssystem ist nach wie vor gemacht für „Normalmenschen“ mit deutscher Muttersprache, die in einer deutschen Normalfamilie mit ausreichender häuslicher Unterstützung aufwachsen, und natürlich für Menschen ohne Behinderung. Also: ein inklusives Schulsystem muss noch erheblich mehr leisten als Behinderte aufzunehmen.

Ambivalenz von Reformen

Zum Schluss möchte ich noch auf die neue Unübersichtlichkeit von Konfliktlinien zwischen Reformierenden und Konservativen eingehen.

Der Bamberger Soziologe Richard Münch hat in seinem Buch „Der bildungsindustrielle Komplex“³¹ vor allem am Beispiel der USA aufgezeigt, wie die öffentlichen Schulen ausgehungert werden und mit Modellen wie den „Charter Schools“ die Privatisierung vorangetrieben wird. Die Schulleitung wird zum Management nach betriebswirtschaftlichen Kriterien, die Testindustrie wird öffentlich gefördert, alles wird dem Wettbewerbsgedanken unterworfen. Programme wie „no child left behind“ in den USA, oder „affirmative action“ zur Förderung rassistischer Minderheiten dienen in seinen Augen nur dazu, den Einzelnen für sein Bildungsschicksal in die Verantwortung zu nehmen, also den Leistungswettbewerb in die kleinste Hütte zu tragen, also Neoliberalismus pur. Die Digitalisierung ist ein weiteres Beispiel für die Unterwerfung von Schule und Bildung unter die Zwecke der High-Tech-Industrie, ihre Absichten, die Schulen als Markt zu erschließen und zugleich mit der Herrschaft über die Daten ein komplettes Überwachungssystem einzurichten.

30 Klemm, Klaus: Wer aufsteigt, schafft das Tal nicht ab, Vortrag auf der Tagung des Gesprächskreises Bildungspolitik der Rosa-Luxemburg-Stiftung Bitte warten – Sie werden platziert, 23. November 2018 - Berlin

31 Münch, Richard, Der bildungsindustrielle Komplex, Weinheim 2018

Vieles an dieser Kritik ist berechtigt, vor allem, wenn man sich an den Absichten orientiert, die dahinterstehen. Dennoch ist mir das zu einfach, zu eindimensional und undialektisch.

Zu einfach: nehmen wir das Beispiel PISA. Zweifellos geht es der OECD darum, die Wettbewerbschancen der Länder zu verbessern und Bildung zu einer messbaren und damit steuerbaren Größe zu machen. Aber dabei kommt eben auch heraus, dass die soziale Selektion und das Bildungsprivileg noch nahezu ungebrochen sind. Und das kritisieren die PISA-Autoren auch. Mit Indikatoren kann man feststellen, an welchen Schulen es besonderen Förderbedarf gibt, wo etwas getan werden müsste, um abgehängte zu fördern. Bildungsindikatoren können also durchaus genutzt werden, um soziale Ungleichheit zu bekämpfen.³²

Die Gesellschaft Bildung und Wissen in der auch viele als links geltende Wissenschaftlerinnen sind, kritisiert den Ausverkauf von Bildung durch PISA und Bologna.³³ Aber ihre Kritik richtet sich nicht nur gegen die Anpassung von Bildungsinhalten und Strukturen an wirtschaftliche Vorgaben, sondern vor allem befürchten sie, dass durch die Steigerung der Abiturientenquote und der Studienabschlüsse notwendig ein Niveauverlust verbunden ist – wobei sie dann aber nicht mehr genauer definieren, was denn das von ihnen verteidigte Niveau wirklich ist.

Darf Bildung nützlich sein?

In der Kritik an der Unterwerfung von Schule und Bildung unter ökonomische Zwecke taucht wieder die alte Entgegensetzung von Brauchbarkeit und Allseitigkeit auf. Soll Schule auf einen Beruf vorbereiten, oder muss sie nicht gerade befreien von den Fesseln einer durch ständische Regularien und soziale Abhängigkeiten und Unterdrückung eingengten Existenz?

Zeichnet sie sich nicht dadurch aus, dass sie eben nicht am ökonomischen Zweck, an Effizienz und Effektivität orientiert ist? Allgemeine Bildung heißt seit Comenius: allen alles zu lehren, und auch Humboldt postulierte eine Bildung, die sowohl dem Tischler den Zugang zur Philosophie eröffnet als auch, auf der anderen Seite, dem Philosophen das Handwerk. Also „Brauchbarkeit“ versus „Allseitigkeit“? Ganz klar: Der Maßstab für Bildung muss sein, ob sie allen, unabhängig von der Herkunft, alle Möglichkeiten erschließt, sich diese Welt anzueignen, sich selbst im Gestaltungsprozess, der Arbeit heißt, zu verändern, Möglichkeiten zu eröffnen, die die Gesellschaft gegenwärtig der Mehrheit noch vorenthält: so sprachfähig zu sein, dass man am öffentlichen Diskurs teilnehmen kann, hinterfragen zu können, was sich im Betrieb und in den unmittelbaren Beziehungen tut ebenso wie was bei den Koalitionsverhandlungen oder in den Nachrichten verhandelt wird.

Aber es ist idealistisch verkürzt, Schule vor allem als Bildungsanstalt zu sehen. Eine wichtige soziale Funktion der Schule ist doch, gesellschaftliche Positionen zuzuteilen, Zugänge zu eröffnen oder zu verschließen, und damit auch die Möglichkeit zu eröffnen – oder zu verschließen –, die Verheißungen auch wahrzunehmen, die Bildung verspricht. Deshalb ist es legitim und funktional, wenn Schülerinnen und Schüler darauf achten, wie sie unter Beachtung der Ökonomie der Zeit die bestmöglichen Abschlüsse erzielen. Diese basale Funktion der Institution Schule zu vernachlässigen kann sich nur leisten, wer sich seiner Position in dieser Gesellschaft dank seiner Herkunft ohnehin sicher sein kann. Kritisiert werden muss nicht nur die Schule, sondern die Gesellschaft auch deshalb, weil sie eben nicht allen die Zugänge eröffnet, unter denen sie sich optimal entfalten können.

Was Bildung ist – und was pure Anpassung an die Bedürfnisse der Kapitalverwertung – lässt sich doch nicht danach unterscheiden, ob Kenntnisse und Fähigkeiten nützlich, also: brauchbar sind oder nicht. Als „brauchbar“ galt im reaktionären Bildungsverständnis der Untertan, der die Ausbildung nur für den ihm vorherbestimmten Platz in der Gesellschaft bekommt und mit Gottesfurcht und Kaisertreue daran gehindert wurde, über seinen Tellerrand hinaus zu gucken. Mit dem Argument der mangelnden Brauchbarkeit mag heute manche Schülerin infrage stellen, wofür

32 Vgl Gerd Möller und Gabriele Bellenberg „Ungleiches ungleich behandeln. Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen“ www.gew-nrw.de/bildungsgerechtigkeit
33 vgl. <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/abitur-fuer-alle.html>

sie Differentialrechnung, Gedichtinterpretationen oder Kunstunterricht braucht. Nur das als brauchbar und wichtig anzusehen, was sich aus der unmittelbaren Lebenswelt erschließt, wäre exkludierend und zutiefst undemokratisch, weil es Menschen auf ihre schon durch die Schullaufbahn vorbestimmte Rolle im Berufsleben einengt. Die Stromrechnung verstehen und ein Bewerbungsschreiben aufsetzen und damit gut, das wäre reaktionär. Und wer sich ansieht, was in Ausbildungsordnungen verlangt wird, oder was die OECD bei PISA an Maßstäben anlegt, wird sehen, dass heute Selbständigkeit, Kreativität, Verantwortungsbewusstsein gefordert werden, und nicht nur Gehorsam und Anpassung.

Welche Reformen brauchen wir?

1. Eine demokratische Gesellschaft braucht als Fundament eine Schule für alle. Nichts anderes besagt auch der Anspruch der Inklusion.
2. Reformpolitik muss sich heute in erster Linie um die abgehängten Gruppen kümmern, wie Klaus Klemm sagte: Wer aufsteigt, schafft das Tal nicht ab! Also: Die besten Lehrerinnen in die sozial benachteiligten Gebiete, mehr Mittelzuweisungen dorthin, also an Sozialindizes orientierte Mittelzuweisungen
3. Wenn wir heute nicht die Schule für alle erreichen können – jede Schule muss die Möglichkeit zu einem höheren Abschluss mit Hochschulzugang bieten!

Das mag eine besondere Herausforderung auf dem Lande sein - da muss man Oberstufenzentren schaffen, berufliche und allgemeine Bildung verzahnen. Das duale System ist ohnehin schon an vielen Punkten unterlaufen – das muss in beide Richtungen gehen, also Berufsausbildung mit Abitur und allgemeine Bildung mit beruflicher Orientierung verbinden, Berufsabschlüsse müssen auch zum Hochschulzugang berechtigen.

4. Denken lernen, Interesse fördern, Handlungs- und Kritikfähigkeit entwickeln – das ist Allgemeinbildung, und das ist die Aufgabe von Schule. Schulen und Lehrer brauchen Autonomie, ebenso die Schülerinnen und Schüler, das heißt sie brauchen die notwendigen Freiräume, um sich und ihre eigenen Interessen einbringen und entwickeln zu können. Wozu soll Schule anregen: Zum Nachdenken über den Verfall des Konjunktivs oder den Klimawandel? Über Bruchrechnung oder den Bruch des Völkerrechts? Über die Versform oder Konflikte von Liebe und Tod? Schulen und Lehrpläne sollen nicht der Chimäre von allgemeiner Vergleichbarkeit und Messbarkeit hinterherlaufen. Schulen müssen das Erreichen von Mindeststandards für alle garantieren und darüber hinaus Freiräume einräumen.

5. Darauf muss sich auch die Lehrerbildung einstellen. Es reicht nicht, sie mit psychologischen und didaktischen Methoden aufzupäppeln, um sie besser auf den schwierigen Unterrichtsalltag vorzubereiten. LehrerInnen sollten sich in ihrer Ausbildung damit beschäftigen, für welche Welt, für welche Gesellschaft mit welchen Widersprüchen sie Schülerinnen und Schüler vorbereiten wollen.

6. Schule kann nicht die Widersprüche glattbügeln, die in der Gesellschaft bestehen, sie wird nicht soziale Ungleichheit durch Chancengleichheit ausgleichen können, sie kann nicht die Inklusion leisten, die die Gesellschaft versagt.

Was können wir heute tun?

1. Reformen sind immer ambivalent: Sie geben dem herrschenden System – in Schule, Gesellschaft - die Flexibilität, die dessen Überleben sichert, aber sie verbessern auch die Lebensqualität der Betroffenen: Frauenwahlrecht, 10-Studententag, Ganztagschule, Vorschulische Betreuung, Gesamtschulen als Zusatzangebot, Bildungsexpansion. Wir können nicht einfach zuschauen, dass sich die Widersprüche so zuspitzen, bis sie zum Zusammenbruch führen.
2. Deshalb ist es wichtig, konkrete Verbesserungen zu erreichen, in der Unterrichtsqualität, Ganztag, Lernbedingungen, und sie daran messen, was sie für ein gutes Leben bringen, also an gesellschaftlichen Zielen.
3. Bildung und Bildungspolitik kann allein nicht die demokratische Gesellschaft schaffen. Es ist ja eher umgekehrt, dass eine Gesellschaft sich die Schule schafft, die ihr entspricht, Insofern ist noch viel für die Demokratisierung der

Gesellschaft zu tun. Aber eben nicht nur in der Schule, und das ist die Verantwortung von Pädagoginnen und Pädagogen.

Fritz Helling 1929:

„Helfen kann für die Zukunft nur ein Neuaufbau von Grund auf, ein Neuaufbau der Schule zusammen mit einem Neubau der Gesellschaft, damit eine sinnvolle Schule für ein sinnvolles Leben erziehen kann.“

-

Mit freundlicher Erlaubnis des Verfassers. Das ist die schriftliche Fassung des Vortrages, den Karl-Heinz Heinemann bei der Pädagogischen Woche des Bezirksverbands Lüneburg der GEW am 15. Nov. 2019 gehalten hat.