

BGSW

BUNDESGEMEINSCHFT GEGLIEDERTES SCHULWESEN E.V.

BUNDESVORSITZENDE REGINE ECKEL

Zur Akelei 1, 37077 Göttingen Tel. 0551/21290 - Fax 0551/21280 - e-mail Regine.Eckel@t-online.de

Postgiroamt Frankfurt/M – Kto.-Nr. 380330-608 – BLZ. 500 100 60

Wie war das noch? 30 Jahre Schulpolitik in Deutschland und PISA

1.

Die PISA-Ergebnisse sind nicht „vom Himmel gefallen“.

Es sei daran erinnert, daß Deutschland einmal einen hohen Bildungsstandard besaß, um den wir international beneidet wurden, und mit dem wir nach dem Krieg unsere unbestreitbar hohen technischen, ökonomischen und im internationalen Vergleich großen sozialen Errungenschaften erreichen konnten. Das nun durch die PISA-Ergebnisse dokumentierte schlechte Ergebnis unseres Bildungssystems kann ja aber nicht über Nacht entstanden sein. Es handelt sich dabei um einen sukzessiven Prozess, der mehrere Schülergenerationen umfasst, und dessen zunehmend falsche Richtung die Verantwortlichen nicht wahrnehmen wollten, und im Grunde immer noch nicht wahrhaben wollen, entweder aus ideologischen Gründen oder aus einer gewissen Verantwortungslosigkeit heraus oder aus Mangel an Courage, je nach der politischen Position.

Mahner gab es immer genug, verzweifelte Mahner, auch die Bundesgemeinschaft Gegliedertes Schulwesen (BGSW), die 1988 aus Sorge um unser Bildungssystem gegründet wurde, hat immer wieder auf die falschen Weichenstellungen hingewiesen. Nur hatten diese Mahner politisch und auch publizistisch keinerlei Chance. Sie wurden als konservativ und ewig gestrig abqualifiziert, während die sog. schulpolitischen Reformen, mit denen unser Schulsystem überzogen wurde, stets ungeprüft als fortschrittlich und besonders schülerfreundlich vermarktet wurden.

Der „PISA-Schock“ hat zwar nun endlich eine breitere schulpolitische Diskussion ausgelöst, um eine historische Aufarbeitung der schulpolitischen Entwicklung der letzten 20 bis 30 Jahre drückt man sich jedoch weiterhin herum. Weil aber eine echte Einsicht, und damit auch eine wirkliche Zielsetzung fehlt, haben wir eine Fülle von unkoordinierten Vorschlägen zur Verbesserung unseres Schulsystems als Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse, die z.T.verantwortungslos oberflächlich oder einfach falsch sind .

2.

Das gegliederte Schulsystem und die Bildungsreformen von Picht und Dahrendorf

Seit ihrem Bestehen hat die Bundesrepublik Deutschland ein gegliedertes Schulsystem. Dieses Prinzip einer in verschiedene Bildungsgänge differenzierten Ausbildung hatte sich im internationalen Vergleich durchaus bewährt, gerade auch gegenüber Ländern mit öffentlichen Gesamtschulsystemen, wie England und die USA, bei denen sich parallel ein ausgeprägtes Netz von Privatschulen gebildet hatte, aus denen sich überwiegend die qualifizierten Kräfte in

Wissenschaft und Wirtschaft in diesen Ländern rekrutierten, während diese in Deutschland aus dem öffentlichen Schulsystem hervorgingen.

Unser oben erwähnter Aufschwung nach dem Krieg ist ja auch mit diesem Schulsystem erreicht worden.

Trotz seiner unbestreitbaren Verdienste und seiner prinzipiellen Bewährung musste dieses Schulsystem dem wirtschaftlichen Aufschwung der Bundesrepublik und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen angepasst werden. Die Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre, verbunden mit den Namen Picht und Dahrendorf waren daher von ihrem Ausgangspunkt richtig, lag doch z.B. im Jahr 1954 die Abiturientenquote bei 4% eines Jahrganges im Jahr 1963 bei 7,4 %. In Niedersachsen besuchten im Jahr 1960 ca. 15% eines Jahrganges die 7. Klasse des Gymnasiums und ca. 70% die Hauptschule. Der geringe Prozentsatz der Gymnasiasten setzte sich zudem überwiegend aus Kindern der sog. Bildungsbürgerschicht zusammen, während begabte Kinder aus bildungsfernen Schichten dem Gymnasium eher fernblieben.

Die Bildungsreformer der 60er und 70er Jahre stellten daher die berechtigten Forderungen nach

- mehr Chancengleichheit
- Ausschöpfung der Begabungsreserven
- Individuelle Förderung aller Begabungen
- Größere Durchlässigkeit aller Schulformen.
-

Die sukzessive Verwirklichung dieser Forderungen durch eine intensive Bildungswerbung und eine Reihe anderer, besonders auch finanzieller Maßnahmen, führte dazu, dass z.B. in Niedersachsen im Jahr 1975 bereits 26,6% eines Jahrganges das Gymnasium besuchte. Damit war die wesentliche Zielsetzung der Bildungsreform, der Abbau von Benachteiligungen, d.h. der Zugang aller sozialer Schichten zu allen Bildungseinrichtungen und damit die Mobilisierung bis dahin brach liegender Bildungsreserven, erreicht. Das gegliederte Schulsystem erwies sich somit als erstaunlich flexibel und reformierbar.

3.

Das Umschlagen der Reform

Was dann allerdings versäumt wurde, war das rechtzeitige Nachdenken darüber, wann dieser Prozess an seine Grenzen stoßen würde und bildungspolitisch neu überdacht werden musste, damit er nicht aus dem Ruder geriet und die Ziele der Bildungsreform in ihr Gegenteil verkehrte. Denn die Verlagerung der Schülerströme von der Hauptschule zur Realschule und von der Realschule zum Gymnasium blieb auf Dauer und über einen gewissen Punkt hinaus nicht ohne Folgen für die innere Struktur der einzelnen Schulformen und deren Qualitätsansprüche.

Das Gymnasium musste zunehmend mit einer sich ständig vergrößernden Begabungsbreite fertig werden, und der Hauptschule fehlten allmählich die leistungsfähigen Schüler; diese saßen in der Realschule als z.T. dort überforderte Schüler, während die Realschule ihre leistungsfähigen Schüler an das Gymnasium abgeben musste.

Die Gefahren des Umschlagens der an ihrem Beginn wichtigen und richtigen Bildungsreform, waren im Grunde schon Mitte der 70er Jahre erkennbar, in denen die wesentlichen Verschiebungen stattfanden.

Ein Umdenken und Korrigieren fand jedoch nicht statt, weil sich inzwischen pädagogische Strömungen durchsetzen konnten, die diese Korrektur erschwerten, ja nahezu verhinderten.

Diese Strömungen waren vor allem verbunden mit der Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre in Folge der 68er Bewegung aufkommenden Gesamtschulbewegung in Deutschland.

4.

Die Gesamtschulbewegung in Deutschland und die Veränderung des Begabungs- und Bildungsbegriffes.

Da war zunächst vor allem der für die deutsche Gesamtschulbewegung typische überhöhte und in eine bestimmte (sozialistische) Richtung zielende gesellschafts- und sozialpolitische Anspruch an Schule überhaupt, wie er von der SPD und besonders von der GEW proklamiert wurde, der die Maßstäbe verrückte und der gesellschaftlichen Funktion von Schule und Lernen ihre traditionelle Bedeutung genommen hat.

Dabei führte die Verabsolutierung der Begriffe der „kompensatorischen Erziehung“ und der „dynamischen Begabung“ (jedes Kind kann begabt werden) von Heinrich Roth zu einer Auffassung von Chancengleichheit, die den Eltern suggerierte, dass im Prinzip jedes Kind unter der richtigen pädagogischen und didaktischen Führung und in einem entsprechenden Umfeld zu höheren Abschlüssen zu führen sei, was zeitweilig als eine Art Grundrecht auf das Abitur verstanden wurde. Chancengleichheit wurde also nicht mehr verstanden als Gleichheit der Startchancen, sondern als Gleichheit der Ergebnisse von Bildungsprozessen. Hinzu kam die Proklamation der Gleichwertigkeit aller Begabungsrichtungen und damit die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Fächer. Diese Neudefinition des Begriffs der Bildung führte zwangsläufig zur Absage eines verbindlichen Kanons von Wissen und Fähigkeiten überhaupt, und die Kriterien für die Beurteilung einer individuellen Leistung verschoben sich in die Beliebigkeit.

Obwohl dieser Bildungs- und Gesellschaftsansatz eng mit der Gesamtschule verbunden war, denn nur mit dieser Schule glaubte man eine gerechtere und humanere Gesellschaft im Sinne von einheitlicher Bildung und damit größerer gesellschaftlicher Gleichheit erreichen zu können, so hatte dies doch schon in den 70er Jahren seine Auswirkungen auf das gegliederte Schulsystem, denn es gelang den Gesamtschulverfechtern mit ihren pädagogischen und gesellschaftspolitischen Vorstellungen in das gegliederte Schulsystem hineinzuwirken und seine Zielsetzungen aufzuweichen. Diese Auswirkungen betrafen sowohl die Inhalte als auch die Organisationsformen (siehe Oberstufenreform, siehe hessische Rahmenrichtlinien und siehe Orientierungs- bzw. Förderstufe in Niedersachsen, Hessen und Bremen), und sie beeinflussten das Verhalten der Eltern, die in ihrem Streben nach immer höheren Abschlüssen für ihre Kinder insgesamt von falschen Hoffnungen geleitet wurden. Der dahinter stehende gesellschaftspolitische Kontext blieb den Eltern ja meist verborgen.

Um es etwas überspitzt zu formulieren: Der Begabungsbegriff wurde relativiert, der traditionelle Leistungsgedanke als unmenschlich und unsozial abgewertet, und der Gedanke an eine Elite als Relikt einer ausbeuterischen Klassengesellschaft abgetan.

Dies schuf in der bildungspolitischen Diskussion eine Atmosphäre, die jede echte pädagogische Neubesinnung nach dem jeweiligen Erkenntnisstand und den realen gesellschaftlichen Bedingungen als reaktionär abqualifizierte und daher auch Korrekturen und richtige Weichenstellungen im gegliederten Schulsystem weitgehend verhinderte. Und dies erschwerte auch die notwendige beratende Auseinandersetzung mit den Eltern.

PISA ist die Bilanz einer jahrzehntelangen Bildungspolitik, die sich mit diesem „Wertesystem,“ auseinandersetzen musste, und die in großen Teilen der Bundesrepublik schließlich vor ihm kapitulierte hat. Wie konnte das geschehen?

5. Schulpolitik und Öffentlichkeit

Da ist zunächst einmal die Weigerung der pädagogischen Wissenschaft, sich mit der weiteren Entwicklung der Gesamtschulen auseinander zu setzen. Die Gesamtschulpädagogik hat ihre Grundannahmen nie mehr in Frage gestellt, obwohl sehr schnell deutlich wurde, dass einige dieser grundsätzlichen Annahmen, z.B. die prinzipiell gleiche Entwicklungsmöglichkeit aller Kinder unter gleichen Voraussetzungen, also der dynamische Bildungsbegriff, so nicht haltbar waren, und auch wegen der strukturellen Probleme der deutschen Gesamtschule das Ziel einer individuellen Förderung der einzelnen Schüler nur schwer erreichbar war.

Es wurde nie das Richtige vom Falschen getrennt. Weder Heinrich Roth noch Hartmut von Hentig, der in den 70er Jahren als der Gesamtschulpapst schlechthin galt, haben dies geleistet oder auch nur leisten wollen. Es gab wenig wissenschaftliche Begleitungen in den Gesamtschulen, und dort, wo es sie gab, wurden die Ergebnisse entweder schön geredet, oder der Öffentlichkeit erst gar nicht zur Verfügung gestellt. D.h., das Scheitern der Gesamtschule in Deutschland durch die großen Irrtümer der dahinterstehenden pädagogischen und gesellschaftlichen Konzeption wollte man einfach nicht zur Kenntnis nehmen.

Hinzu kam, dass die Mehrzahl der Medien, die lange Zeit überwiegend von der 68er Generation besetzt waren, diese pädagogischen Strömungen unterstützten; die wenigen Pädagogen, wie Aurin, Brezinka, später auch Fend und einige andere, die sich diesen Strömungen entgegenstellten, konnten sich öffentlich kaum Gehör verschaffen.

Dies hatte dann leider auch seine Auswirkungen auf die bildungspolitischen Vorstellungen der bürgerlichen Parteien. Während die CDU in den südlichen Bundesländern weit weniger anfällig für diese Strömungen war und weitgehend ein leistungsfähiges gegliedertes Schulsystem erhalten konnte, glaubte die CDU in den nördlichen Bundesländern, die ja häufiger von einem Regierungswechsel zur SPD unterworfen waren, sich den schulpolitischen Vorstellungen der SPD, die ja immer als besonders menschenfreundlich und sozial verkauft wurden, mehr oder weniger anpassen zu müssen.

Das krassste Beispiel ist der ehemalige CDU-Kultusminister Remmers, der gegen heftigste Widerstände, vor allem von Seiten der Eltern, zusammen mit der FDP die flächendeckende Orientierungsstufe als zweijährige Gesamtschule in Niedersachsen einführte.

Die CDU hat sich also z.T. aus ihrer eigenen Konzeption, die ja von einem ganz anderem Menschen- und Gesellschaftsbild ausgeht, herausdrängen lassen. Später fehlten ihr zunehmend die Kraft und der Mut, den Absichten der SPD-Schulpolitiker offensiv und für die Eltern erkennbar etwas entgegenzusetzen. Das galt exemplarisch für die CDU in Niedersachsen, die, obwohl sie die Schwächen der niedersächsischen Orientierungsstufe längst erkannt hatte und sich zudem auf ein negatives Votum des Landeselterrates stützen konnte, nicht den Mut aufbrachte in ihrem Programm zur Landtagswahl 1990 eine konsequente Abschaffung dieser Schulform zu fordern. Das galt auch für die CDU in West-Berlin, wo selbst die engagierte Schulpolitikerin Frau Laurin in der Zeit ihrer schulpolitischen Verantwortung kaum gegen vorgefundene ausgeprägte Gesamtschulpolitik dieser Stadt gegensteuern konnte oder wollte. Durch diese Unterordnungsstrategie fehlte es der CDU dann später leider auch an kompetenten Bildungspolitikern.

In der FDP verlief die schulpolitische Positionierung eher noch problematischer. Von dem linken Flügel der FDP, der sich in den 70er Jahren schulpolitisch weitgehend durchsetzen konnte, wurde die aufgezeigte Entwicklung sogar wesentlich unterstützt. In den Stuttgarter Leitlinien von 1972 hatte sich die FDP die Gesamtschule, die sie dort allerdings „Offene Schule“ nannte, auf ihre schulpolitische Fahne geschrieben. Obwohl die Spitzenpolitiker der

FDP in der Folge dann kaum nach diesem Konzept gehandelt haben – es gab in Ansätzen nur eine Offene Schule in Kassel-Waldau – hat es die Partei Jahrzehnte daran gehindert, eine schulpolitisch klare Position zu beziehen. Von großen Teilen der FDP wurden die Verdienste des gegliederten Schulsystems allmählich zwar wieder anerkannt, wie man aus vielen schulpolitischen Stellungnahmen erkennen kann, gleichzeitig konnte man sich aber auch nicht von der Idee der Gesamtschule trennen. Obwohl die „Offene Schule“ programmatisch auf dem Bundesparteitag 1988 in Wiesbaden offiziell begraben wurde, gab es in den Programmen einzelner Bundesländer noch lange ein „Sowohl-als-auch“. Neben dem Bekenntnis zum gegliederten Schulsystem wurden oft im gleichen Atemzug integrative Modelle gefordert, oder als echte Alternative proklamiert. Durch diese ambivalente Haltung war der Stellenwert und damit der Wirkungsgrad der Bildungspolitik in der FDP eher gering. Zu lange hat die Partei selbst nicht registriert, dass sie sich in ihrer bildungspolitischen Programmatik z.T. kontrapunktisch zu ihrer Wirtschaftspolitik verhalten hat, die immer konsequent auf persönliche Leistung, Eigenverantwortung und individuelle Freiheit gesetzt hat.

6.

Die Umgestaltung des gegliederten Schulsystems in Richtung Einheitsschule.

Diese Befindlichkeiten von großen Teilen der CDU und der FDP machten es den Gesamtschulanhängern, - große Teile der SPD, vor allem deren Schulpolitiker, später auch die Grünen, die GEW und deren Berater aus der linken wissenschaftlichen Pädagogik, leicht, sowohl integrierte Systeme durchzusetzen als auch das gegliederte Schulsystem allmählich im Sinne ihrer leistungsfeindlichen Gleichheitsideologie umzugestalten, mit dem Ziel, die Einheitsschule für alle durchzusetzen.

Da eine zunehmende Mehrheit der Eltern die Gesamtschule in Deutschland für ihre Kinder ablehnte, geschah diese Umgestaltung des Schulsystems dann auch zunehmend und mit Bedacht nicht mehr in der offensiven Auseinandersetzung, sondern schleichend und unter anderen Vorgaben. Nicht zuletzt auch diese Taktik hat diese Umgestaltung ermöglicht.

Der ungehinderte Drang zum Gymnasium und der damit einhergehende Niveauverlust aller Schulformen des gegliederten Schulsystems und die damit verbundene Ausblutung der Hauptschule wurden von SPD und GEW mit ihrem proklamierten Anrecht auf höhere Abschlüsse für alle weiter gefördert. Mit der ungehinderten Expansion des Gymnasiums sah man einen anderen Weg zur Einheitsschule. Öffentlich versuchte man jedoch diese Expansion als das Scheitern des gegliederten Schulsystems zu dokumentieren.

Die Hauptschule wurde systematisch „kaputtgeredet“, sogar in Ländern wie Rheinland-Pfalz, das in den 80er Jahren noch einen Anteil von 42% Hauptschülern eines Jahrganges aufwies. Statt sich Gedanken zu machen, wie man ihren Bestand sichern und ihre Akzeptanz verbessern konnte, wurden gesellschaftspolitische und soziale Gründe angeführt, um sie möglichst abzuschaffen. Da war von Restschule, von sozialer Diskriminierung und von gesellschaftlicher Ausgrenzung die Rede. Da wurde vor allen der Elternwille angeführt, der diese Schule nicht mehr annimmt, und dem deshalb Rechnung zu tragen sei. Dass man den Eltern selbst diese falschen Hoffnungen suggeriert hatte, spielte dabei keine Rolle.

Unter dem Vorwand, die Hauptschüler zu retten, wurden in einigen Regionen Hauptschulen mit Realschulen zu sog. Sekundarschulen oder Regionalschulen zusammengefasst, ohne jeglichen Beweis, wieso damit die Probleme der Hauptschüler gelöst werden könnten. Die vergleichsweise immer noch intakte und vor allem beliebte Realschule wurde dabei ohne Kommentar geopfert. In den neuen Bundesländern wurden unter dem massiven Einfluss der GEW selbständige Hauptschulen und Realschulen erst gar nicht gegründet. Eine Ausnahme

bildete zunächst Mecklenburg-Vorpommern, aber auch hier werden nun unter der SPD-PDS-Regierung trotz erheblichen Widerstandes von Lehrern und Eltern ebenfalls Sekundarschulen eingeführt. Neuerdings wird eine achtjährige gemeinsame Schule erwogen.

Neben dieser Zusammenfassung selbständiger Schulformen zu teilintegrierten oder integrierten Systemen wurden in fast allen SPD-regierten Ländern weitere Gesamtschulen eingerichtet. In den Schulgesetzen mehrerer Bundesländer (z.B. Niedersachsen, Hessen, NRW) wurden sie unter SPD- oder SPD-Grünen-Regierungen in den Rang der Regelschule gehoben. Die Einrichtung dieser Gesamtschulen geschah unter dem Mäntelchen von sozialer Gerechtigkeit, im Namen von Selbstbestimmung, kindgerechtem und stressfreiem Lernen, wohnortnaher Beschulung. Und auch hier wurde immer wieder der Elternwille bemüht, der angeblich immer durch eine Elternbefragung vor Ort ermittelt wurde. Eine Elternbefragung erfolgte in der Regel aber erst auf Druck einer Initiativgruppe aus GEW-Lehrern, örtlichen SPD- und Grünen-Politikern mit oft mehr als fragwürdigen Ergebnissen.

Diese Gesamtschulen wurden dann und werden es zum Teil noch heute gegenüber den Schulen des gegliederten Schulsystems eindeutig bevorzugt, sowohl in finanzieller, als in personeller Hinsicht als auch bei der materiellen Ausstattung der Gebäude. Mit einem solch gut ausgestatteten Schulangebot vor Ort wurden viele Kommunen geködert. In Niedersachsen wurden darüber hinaus unter der SPD-Regierung die Rahmenbedingungen für die Einrichtung einer Gesamtschule dahingehend geändert, dass eine Kommune nach Einrichtung einer Gesamtschule keine anderen Schulen mehr vorhalten brauchte. In NRW wurde gesamtschulunwilligen Gemeinden mit der Auflösung der letzten Schule vor Ort gedroht. Das in Hessen 1993 in Kraft getretene Schulgesetz (ebenfalls unter SPD-Regierung) war bei ebenfalls massiver Bevorzugung der Gesamtschule gar nicht mehr auf Schulformen ausgerichtet, es bot nur noch Bildungsgänge an. Das hieß konkret, dass Schüler und Eltern überhaupt keinen Anspruch mehr auf eine Hauptschule, Realschule oder ein Gymnasium hatten, sondern nur auf einen entsprechenden Bildungsgang, der auch an einer Gesamtschule angeboten werden konnte.

Aber fast noch schwerwiegender, weil für die Öffentlichkeit viel weniger erkennbar, war der Umbau des gegliederten Schulsystems von innen.

Die geschah auf den unterschiedlichsten Ebenen.

Den ersten Schritt hierzu bildete die völlige Freigabe des Elternwillens ohne Eignungsnachweis des Kindes. Der Drang zum Gymnasium wurde so weiterhin gefördert, so dass in vielen städtischen Regionen bis zu 60% eines Jahrganges das Gymnasium besuchte.

Durch eine weitgehende Angleichung der Stundentafeln und Lehrpläne in den Schulen des gegliederten Schulsystems versuchte man dann die Profile der einzelnen Schulformen zu verwischen, etwa nach dem Motto: „Was nicht alle lernen können, darf keiner lernen.“

Und durch die Einrichtung von selbständigen Orientierungs- bzw. Förderstufen in Hessen, Niedersachsen, Bremen und später auch in Sachsen-Anhalt wurden die Bildungsgänge der weiterführenden Schulformen dort zusätzlich noch um zwei auch entwicklungspsychologisch entscheidende Jahrgänge gekürzt.

In mehreren Bundesländern wurde die schulspezifische Lehrerausbildung abgeschafft. So wurde z.B. in Schleswig-Holstein die Lehrerausbildung inhaltlich und institutionell vereinheitlicht. In NRW führte man den Stufenlehrer ein, d.h. den Einheitslehrer für die Primarstufe und den Einheitslehrer für die Sekundarstufe, gleich welcher Schulform, in Niedersachsen gibt es seit der letzten SPD-Regierung den Einheitslehrer von der Jahrgangsstufe 1 – 10.

Fächerübergreifender Unterricht war die Parole unter der das Fachwissen völlig sinnwidrig mehr und mehr diskreditiert wurde. In vielen Schulgesetzen wurden die Fächer Biologie, Physik, Chemie und Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde nicht mehr als eigene Fächer geführt, sondern zu sog. Lernbereichen zusammengefasst, den Lernbereich „Naturwissenschaften“ und den Lernbereich „Gesellschaftslehre.“ Diese Lernbereiche werden von einer Lehrkraft unterrichtet, die möglichst in einem der Fächer ausgebildet ist, wenn man Glück hat in zweien. In der Praxis bedeutet das fachfremder Unterricht, einen zwangsweisen Niveauverlust des Unterrichts und eine sinnlose Verschwendung der Arbeitszeit- und -kraft der Lehrer.

Von den meisten SPD-Kultusministerien verordnet, wurden Fächer sog. Leitthemen untergeordnet, wie z.B. Fragen des Friedens, der Ökologie, der Gleichstellung von Mann und Frau usw. Darüber hinaus wurden die Fächer selbst teilweise in sog. curriculare Bausteine zerstückelt, wie z.B. in den Bausteinentwürfen 1994 in Schleswig-Holstein für den Geschichtsunterricht in Klasse 6 u.a. folgende Teilthemen vorgegeben wurden: Kinderarbeit, Kinder in der 3. Welt, Erziehung zum Krieg, Schule im NS-Staat usw. Auf diese Weise werden Fächer nicht mehr um ihrer selbst unterrichtet, sondern sie werden zu Hilfsdisziplinen ideologischer Vorgaben.

Das Leistungsprinzip wurde durch die Einschränkung der Bedeutung der Notengebung weiter untergraben. Einige Bundesländer schafften bis in mittlere Jahrgangsstufen die Notengebung ab. In den Gesamtschulen war dies ohnehin die Regel.

Andere Länder – z.B. Hessen und Niedersachsen – führten die relative Notengebung ein. Das heißt, ab einem bestimmten Prozentsatz schlechter Noten zählt eine Klassenarbeit nicht. (In Niedersachsen als der sog. 30%-Erlaß bekannt).

Die Vorrückbestimmungen wurden extrem liberalisiert und mit großzügigen Ausgleichsregelungen ausgestattet. Z.B. : Mit dreimal Note 5 kann man nicht nur, sondern muss man per Notenausgleich vorrücken

Die Grundschulen wurden mehr oder weniger als verlängerter Kindergarten angesehen, in denen es beinahe verpönt war, von den Kindern Leistung zu verlangen. Die Einführung von Förder- oder Orientierungsstufen in einigen Ländern wurde u.a. damit begründet, dass damit der „Leistungsdruck“ von den Grundschulen genommen werde, d.h. die Lehrer brauchten am Ende der 4. Klasse keine Empfehlung mehr für weiterführende Schulen zu geben.

7.

Schule als Reparaturwerkstatt gesellschaftlicher Defizite

Während Leistung im Sinne des originären schulischen Auftrags, nämlich Unterricht in den gewachsenen Fach-Disziplinen abqualifiziert wurde den Schulen andererseits Aufgaben aufgebürdet, die die Gesellschaft bzw. die Eltern nicht mehr leisten konnten oder wollten, Verkehrserziehung, Gesundheitserziehung, Sexualerziehung, Umwelterziehung, um nur einige zu nennen. Letztlich wurde grundsätzlich von der Schule gefordert, Erziehungsdefizite der Elternhäuser aufzufangen und auszugleichen.

Dabei wurden Ausländerkinder ohne jegliche Sprachkenntnisse in deutsche Schulen geschickt, wovon die Hauptschulen überproportional betroffen waren, von den Schulen wurde erwartet, diese Kinder zu integrieren. Auf dem Hintergrund einer völlig in die Irre geleiteten sog. Ausländerfreundlichkeit von großen Teilen der SPD und der Grünen, wurden alle diejenigen als ausländerfeindlich abqualifiziert, die von diesen Kindern das Erlernen der deutschen Sprache verlangten. Kein anderes Land hat sich das geleistet!

8.

Die Autonome Schule

Eine besondere Variante in dem neuen Verständnis von Schule kam in den 90er Jahren auf: Die sog. Autonome Schule. Unter dem Begriff der Autonomie wurde eine Vielfalt von Maßnahmen und Neuerungen zusammengefasst, die sowohl die ökonomische Selbstverwaltung der Schule bis hin zur eigenständigen Auswahl von Lehrern umfasst als auch die pädagogische Selbstbestimmung.

Das konnte bedeuteten: Freiheit in der Aufstellung von Stundentafeln und Lehrplänen, Freiheit in der Zusammenfassung von Fächern, Freiheit in der Leistungsmessung (z.B. Abschaffung von Ziffernnoten), Freiheit in der Organisation von Unterricht. Dabei wurden die Entscheidungskompetenzen verstärkt auf Schulgremien verlagert, in denen nicht nur Eltern und Schülern wesentlich größere Mitbestimmungsrechte eingeräumt wurden, sondern in denen auch nicht-unterrichtendes Schulpersonal vertreten sein konnte, diese Gremien wurden z.B. in Bremen sogar viertelparitätisch besetzt.

Es gibt viele Gründe, die dafür sprechen, der einzelnen Schule ein Mehr an Selbständigkeit und Selbstverantwortung zuzutrauen. Die Grenze der pädagogischen und administrativen Freiheit einer Schule liegt jedoch dort, wo sie ihrem grundgesetzlich verbrieften Auftrag nicht mehr gerecht wird. Eine wirklich „autonome“ „basisdemokratische“ Schule bedeutet aber, dass sich der Staat aus seiner Verantwortung, die er laut Grundgesetz für das gesamte Schulwesen hat, zumindest teilweise zurückzöge. Die Verlagerung von schulischen Kompetenzen auf Nicht-Lehrer führte zu einer Entprofessionalisierung schulischer Entscheidungen; Völlige Schulautonomie in der Gestaltung von Stundentafeln und Lehrplänen führt zu einem unüberschaubaren Wildwuchs von unterschiedlichen Schulprofilen und letztlich zu großen Chancenungleichheiten.

Diese Diskussion um die Autonome Schule, die vor allem von einer Clique SPD-naher Professoren in NRW vorangetrieben wurde, hat einige Bundesländer zu mehr oder weniger unreflektierten Versuchen mit diesem Modell veranlasst, denn überall fehlte ein übergeordnetes Prinzip, eine gründliche Auseinandersetzung darüber, was Schule leisten soll und kann, welche Inhalte, welche Ziele vermittelt werden sollen, welche Schulprofile unter welchen Bedingungen überhaupt sinnvoll und machbar sind; wie Leistung gemessen werden soll; nirgends gab es Konzepte, die die Zuständigkeiten zwischen einzelner Schule und den Verantwortlichkeiten des Staates austarieren, so dass letztlich wieder alles in der Beliebigkeit blieb. Und das Ziel war im Grunde auch hier die Schule für alle.

Wenn auch einige Bundesländer, wie z.B. Niedersachsen, heute nur noch von einer Eigenverantwortlichen Schule sprechen, die im Rahmen des verfassungsmäßigen Auftrages und schulformbezogen agieren soll und staatlich überprüft werden soll, so ist doch in der Vergangenheit vielen Schulen Zeit und Kraft verlorengegangen, indem ihnen Aufgaben aufgebürdet, denen sie z.T. nicht gewachsen sind, die Arbeitskraft binden und damit auf Kosten des Unterrichtes gehen.

Nicht lernfähig – die Resistenz der Gesamtschulprotagonisten.

Wenn man sich diese Entwicklungen in Deutschland vor Augen führt, so erscheint die öffentliche Diskussion um die PISA-Ergebnisse, wie sie von großen Teilen der SPD den Grünen und der GEW geführt wird, wie eine Geisterdebatte. Sind doch die Ergebnisse von PISA im Grunde der GAU der deutschen Gesamtschul-Bildungspolitik von SPD und Grünen

mit dem dahinter stehenden leistungsfeindlichen auf Gleichheit ausgerichteten Gesellschaftsmodell.

Aber es gibt in diesen Kreisen keinerlei Selbstkritik und damit auch nicht ansatzweise eine Aufarbeitung der schulpolitischen Entwicklung der letzten 20 bis 30 Jahre. Beinahe reflexartig kommt nach dem Bekanntwerden jeder neuen OECD-Studie, und wie bei PISA II sogar schon vorher, der Ruf nach einer Gesamtschule für alle als Allheilmittel unserer Bildungsmisere. Als Beweis für diese Forderung, werden dann Gesamtschulsysteme (bzw. was man dazu ernennt) anderer Länder, die besonders gut abgeschnitten haben, wie besonders Finnland, herausgestellt. ohne sie genau zu kennen und in ihrem gesellschaftlichem und historischem Kontext zu bewerten.

Daraus wird dann ganz pauschal, aber meist verbunden mit großem Pathos, abgeleitet, dass es unser gegliedertes Schulsystem sei, das die Misere verursacht habe, ohne jede wirkliche Begründung und ohne der Tatsache auch nur annähernd Rechnung zu tragen, dass in Deutschland (und da leben wir) die Schulen des gegliederten Systems trotz jahrzehntelanger Aufweichung und Deformierung nicht nur in den PISA-Untersuchungen, sondern auch schon in vorangegangenen internationalen und nationalen Vergleichsuntersuchungen insgesamt noch immer wesentlich bessere Ergebnisse aufweisen als die Gesamtschulen.

Regine Eckel