

Schule und Leistung

Zur Ambivalenz eines spannungsvollen Verhältnisses

1. Das Ende der Mühseligkeit

Das Lernen in der Schule, aber auch anderswo, ist - fragt man einen Schulpädagogen in der Universität oder in der Schule - nicht erst seit der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jh. eine recht mühevoll angelegene Angelegenheit. Wir erinnern uns: Namhafte Pädagogen jener Jahre klassifizierten die Schule als Strafanstalt, mühseligen Belehrungskäfig, Buch- und Paukschule, Zwangseinrichtung, als Einrichtung für kindlichen Seelenmord usw. (SCHEIBE 1974, 67ff). Unabhängig davon, ob man solchen Klassifizierungen beitrifft oder kritische historische Distanz wahrt, hat es in den letzten Jahrzehnten durchaus notable Versuche gegeben, das Lernen einfacher zu machen, angenehmer zu gestalten. Damit verbunden sind nicht selten Diskurse über Werteverfall, zumindest aber einen nachhaltigen Wertewandel verknüpft, die von den jeweiligen Protagonisten des Pro oder Contra als gangbare oder eben nicht gangbare Wege der Lebensvereinfachung apostrophiert werden.

Richtig ist sicherlich folgendes: Wer die Entwicklung der Menschheit in den Blick nimmt, der kommt nicht an der Feststellung vorbei, daß das Leben in seinen vielfältigen Belangen nicht mehr das mit Fron und Qual überaus beladene Jammertal ist, das unsere biblischen Vorväter mühevoll durchwanderten. Was die Menschen taten, diente nicht zuletzt der Erleichterung ihres Alltagslebens: Die Zähmung der Naturgewalten, die Erfindung des Rades, die Herstellung von Werkzeugen, die Entwicklung von Siedlungsformen, die Herausbildung sozialen Verhaltens usw. führte von Epoche zu Epoche zu Lebensformen, die es dem Menschen stetig zunehmend erlaubten, den Sinn ihres Daseins nicht mehr ausschließlich in dem Kampf um die bloße Sicherung ihrer physischen Existenz zu erkennen. Dieser archaische Kampf unserer Vorväter ist in den hochzivilisierten A-Ländern dieser Welt einem anderen Extrem gewichen: einem abstrus anmutenden Kampf Vieler gegen die Verelendung im Überfluß. Wie auch immer die Szenarien dieser „schönen neuen Welt“ an den privilegierten Schauplätzen dieser Erde aussehen mögen, sie können nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie den Wegfall von Aufgaben, Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, Mühen, von Leistungsanstrengungen etc. nicht adäquat zu kompensieren in der Lage sind. Das Freizeitverhalten der Menschen ist ein zuverlässiger Indikator für die Stichhaltigkeit dieser These: Der Wegfall vieler Belastungen des täglichen Lebens einschließlich des Berufslebens bringt eine große und ständig steigende Zahl von Menschen aller Altersklassen dazu, sich in der Freizeit körperlich „zu schinden“, sich und ihrem Körper Höchstleistungen abzuverlangen; die Touristikbranche verzeichnet überproportionale Umsatzgewinne bei den Angeboten, die neben dem Abenteuer auch die Entbehrung im Programm haben, Überlebenstrainings aller Schwierigkeitsgrade - an der Wiege der Menschheit alltägliche Daseinsqualität - können heute gegen beträchtliches Entgelt an allen entlegenen und unwirtlichen Orten dieser Welt gebucht werden.

Offenkundig ist den Menschen mit dem - partiellen - Verlust der Mühsal alltäglicher Lebensbewältigung etwas verlorengegangen, das ihnen nun fehlt. Es deutet vieles darauf hin, daß dem schönen Schein einer von Mühsal freien Moderne die anthropologische Unabänderlichkeit menschlichen Daseins und Soseins gegenübersteht (HANSEL 1992, 33 ff). In unserem Zusammenhang ist nun von Interesse, ob die Schule als Teilsystem öffentlicher Bildung und Erziehung - wir dürfen das Elternhaus keineswegs vergessen - gewissermaßen im Antizyklus zum herrschenden Zeitgeist der Mühe und damit dem Bewusstsein, dass Leistung zum Leben gehört, den Weg als kulturtragendem Prinzip ebnen kann.

2. Notwendigkeit der Neubewertung schulischer Leistung

Die oben schon angedeutete Verlängerung dieses „Easy way of life“ in die Schule hat in Deutschland eine etwa 40jährige Tradition. Die rigide Schulkritik der 70er und 80er Jahre, die wohl vorrangig eine Gesellschaftskritik war und auf die im nächsten Abschnitt noch einmal einzugehen sein wird und die in ihren exponierten Positionen auf die Abschaffung der Schule insgesamt gerichtet war (ILLICH 1972), entwarf die Vision einer Schule, in der Leistung und das Leisten diskreditiert und das Lernen lustvoll erlebt und vor allen Dingen Spaß machen sollte. Viele sind der Schulkritik auf diesem Wege gefolgt: Lehrer, Eltern, Schüler, Bildungspolitiker, Wissenschaftler! Zahlreiche Veröffentlichungen zur Schule weckten solche Hoffnungen: Leichter lernen ohne Streß (OSTRANDER 1987), Die „Kunst“ mühelosen Lernens (TEPPERWEIN 1989), Lernen nach Lust und Laune (ABU SAMAN 1994, 50), Spielerisch Englisch lernen (SCHMOLL 1995, 4), Anthroposophie: Lustvoll lernen mit allen Sinnen (1996), Lernen ist nicht lästig, sondern lustig (MAUERSBERG 1996), Wo Lernen reine Lust bedeutet (MOGGE-STUBBE 1996, 8), Lernen kann unterhaltsam sein (BALLAUF 1996, 26), Spielend lernen - lernend Spielen (HELD 1996, 38), Schneller Lesen lernen (WOLF 1997, 22ff) - die Aufzählung läßt sich ohne Mühe beinahe beliebig fortsetzen.

Diesen Konzepten ist trotz der Unterschiede in der Themenstellung gemeinsam, daß sie mit seriöser Wissenschaft gelegentlich doch recht beliebig umgehen. Weder die psychologischen, die sozialen, noch die anthropologischen Grundlagen und Bedingungen des Lernens und der daran unauflösbar geknüpften kognitiven, aber auch willentlichen Leistung finden angemessene Beachtung; weder die Einflüsse von Wachstum und Reifung, weder die motivationalen, die familien- und schulspezifischen Einflüsse auf das Lernen und Leisten, noch die Zusammenhänge von didaktisch-methodischer Kontur des Unterrichts und des Lernens werden offenbar als Variablen von Erfolg oder Mißerfolg der Leistung erkannt - ihre Hervorhebung könnte die „Heilsbotschaft“ vom mühelosen Lernen stören und den um Aufklärung Bemühten doch wieder zu den Wurzeln des Problems zurückführen: Lernen und die damit verknüpfte Leistung bedeutet Anstrengung und Überwindung von Hindernissen, bedeutet mitunter mühevolleres Suchen und Finden eigener Wege. Stattdessen mehren sich die Kennzeichen dafür, daß uns die erziehlich-unterrichtlichen Prozesse expressionistisch entgleiten. Das Streben nach Lust und Glück (HANSEL 1992, 33ff) als handlungsleitender Maxime des Daseins gewinnt auch in der Schule eine bisher nicht gekannte Bedeutung. Die lautesten „Schulreformer“ setzen Erziehen und Lernen mit Lustgewinn gleich. Versuche, die junge Generation vorsichtig auf Schranken hinzuweisen, werden nicht selten lautstark als Indoktrination oder Manipulation gebrandmarkt, als repressiver Eingriff in die Freiheit der jungen Menschen. Dazu bemerkt Theodor WILHELM (1969, 22): „Die erste und wahrscheinlich bedeutsamste Einschränkung der sogenannten menschlichen Freiheit ist die Angewiesenheit auf permanentes Lernen“.

3. Zur Ideologiegebundenheit der Leistungskritik

Der Rückbau der Schule zu einer „Spaßanstalt“, auf die Josef KRAUS (2000) aufmerksam gemacht hat, ist weder zufällig noch ein vereinzelt zu beobachtendes Randphänomen, sondern signalisiert einen tiefgreifenden Bewusstseinswandel der Menschen gegenüber der Schule. Die Kritik an der Schule ist u.a. auch dort, wo sie die Funktionalisierung weiter Bereiche der Schule zum Gegenstand hat, in den letzten Jahren dauerhaft Gegenstand von Tagungen wie dieser gewesen, sie galt der Bildungsorganisation, der Verrechtlichung, der Leistungsgebundenheit und vielen anderen Gesichtspunkten mehr. Sie ist sicherlich berechtigt, wo sie sich gegen Überfunktionalisierungstendenzen gewendet hat; es ist aber durchaus eine kritische Aufmerksamkeit da angezeigt, wo nicht mehr Abbau der Überfunktionalisierung Impulsgeber ist, sondern vielmehr das Ordnungsgefüge unserer Gesellschaft zur Disposition gestellt wird und seine auf die Schule gerichteten Forderungen – und dazu gehört auch, dass Schüler Leistungen zu erbringen haben – als „Anpassungsdruck“ diffamiert werden. In diesem Zusammenhang ist es fast schon zum „guten Ton“ gehörend, Leistung negativ zu apostrophieren durch die Beifügung entsprechender Komposita, z.B. Leistungsdruck, Leistungsversagen, Leistungsstreß, Leistungsverweigerung usw. Der Umbruch ist seit langem in der gesellschaftskritischen Literatur vorbereitet: Im Jahr 1970 erschien Ivan ILLICHs Buch *Schulen helfen nicht*, zwei Jahre später folgte vom gleichen Autor *Die Entschulung der Gesellschaft*. Die Generalthese lautete: *Schafft die Schulen ab*, und im Kontext dieser Forderung kamen Fragestellungen auf die Tagesordnung wie etwa: *Macht die Schule unsere Kinder krank?* Man sprach von der Sozialpathologie der Schule, und wenn noch Schulen gefordert wurden, dann allenfalls *alternative* oder sogenannte *Gegenschulen* – in dieser Situationsbeschreibung zu Anfang der 70er Jahre des 20. Jh. folgte ich Erich GEIBLER (1984).

Nachdem in den 60er Jahren bei aller Unterschiedlichkeit der Wege doch Konsens in der Frage einer auf Berufsqualifikation wie persönliche Entfaltung wie auch politisches Engagement ausgerichteten leistungsfähigen Schule herrschte, gab es nun Anfang der 70er Jahre, wie schon angemerkt, einen deutlichen Umbruch. Der Grund lag in einem völlig veränderten Verständnis von Leistung. Die Meinungsführerschaft übernahmen die Theoretiker der sogenannten „Frankfurter Schule“, allen voran Herbert Marcuse, Max Horkheimer, auch Erich Fromm. In den relevanten Beiträgen der Autoren wird mit einer Analogie gearbeitet, ohne dass je genügend kritisch geprüft worden wäre, mit welchem Recht diese Analogie gebildet worden ist. Die Rede ist von der vermeintlich „kranken Gesellschaft“, und man muß hinzufügen: dass die Gesellschaft „krank“ sei, hänge unablässig mit ihrer Leistungsorientierung zusammen. Erich GEIBLER (1984) spricht in diesem Zusammenhang von der sogenannten *organologischen Analogie*, was nichts anderes ist als die Übertragung biologischer Prozesse auf menschliche Gesamtverhältnisse und damit auch auf gesellschaftliche Zustände. Demnach entfaltet sich das Selbst wie eine Pflanze von innen nach außen. Diese als endogene Entwicklung zu betrachtende Entfaltung werde durch äußere Widerstände gestört. Eine „gesunde“ Selbstentfaltung gelinge folglich nur, wenn die Widerstände entsprechend minimiert oder gänzlich beseitigt worden sind. Nun hätten sich aber im Laufe der Geschichte in der Gesellschaft Institutionen gebildet, die einen Anspruch auf Kontinuität erheben und durch ihre verschiedenen Regulationen Herrschaft ausübten. Schule sei der Ort, an dem solche Ansprüche in Lehrplänen systematisiert und didaktisch aufbereitet weitergegeben und von den Subjekten internalisiert würden. So ausgerichtete Schule sei folglich kein Ort der Selbstentfaltung, sondern der Fremdbestimmung und sie bemesse *Leistung* danach, in welchem Umfang Fremdbestimmung gelungen sei (HARTFIEL 1977, 201 ff). Dies alles werde verstärkt durch die derzeitige Gesellschaftsformation einer technisierten Welt. Nun gebe es zwar durch die technische Massenproduktion eine Vielzahl von Vorzügen – Not und Hunger, Seuchen etc. seien durch sie in den Industriegesellschaften zurückgedrängt worden – aber die Nebenwirkungen

der technischen Arbeitsorganisation zeigen, dass die ehemals als Instrumente zur Befreiung der Menschen etablierten technischen Einrichtungen heute selber zu Instrumenten neuer Herrschaft mutiert seien. Denn technische Produktion sei nur durch Rationalisierung und Funktionalisierung rentabel, d.h. durch Zerlegung zusammenhängender Sachverhalte in ihre Einzelteile und deren nachfolgende Zusammensetzung nach dem Prinzip der Funktion, was wiederum heißt: nach messbaren, beschreibbaren, vergleichbaren Regeln und Größen. Der Kern der Kritik, die von den „Frankfurtern“ vorgetragen wird, lautet: Die so zustande gebrachte Leistung verändere zugleich die Qualitätsbemessung des arbeitenden Menschen. Seine Qualität bestünde jetzt nicht mehr in dem, was er als unverwechselbarer, unwiederholbarer Einzelner sei, sondern was er an messbarer, vergleichbarer Leistung einzubringen habe. Damit sei das Leistungsprinzip als neuer sozialer Gütemaßstab entstanden. In der dagegen gerichteten Kritik mischen sich marxistisches und psychoanalytisches Gedankengut: vom einen die Formel der „Entfremdung“, vom anderen die Formel der „Verdrängung“. Leistung sei eben das Symptom der „kranken Gesellschaft“, in der Entfremdung und Verdrängung sich miteinander verbinden (GEIßLER 1981 und 1984; ADORNO 1959; FROMM 1983). In ADORNOs berühmtem Satz, den ich in diesem Zusammenhang immer wieder zitiere, wird diese gesellschaftskritische Konzeption am besten deutlich: „Das Ziel der gut integrierten Persönlichkeit ist verwerflich, weil es dem Individuum jene Balance der Kräfte zumutet, die in der vorfindlichen Gesellschaft nicht besteht und auch gar nicht bestehen sollte, weil jene Kräfte nicht gleichen Rechtes sind Seine Integration wäre die falsche Versöhnung mit der unversöhnten Welt, und sie liefe vermutlich auf die Identifikation mit dem Angreifer hinaus, bloße Charaktermaske der Unterwerfung“ (ADORNO 1959, 29).

Die unausweichliche Konsequenz dieser Konzeption: Das Schulsystem einer solchen Gesellschaft mude den Heranwachsenden die falsche Identifikation zu und treibe sie deshalb in eine unvermeidliche Spaltung ihrer Persönlichkeit. Die Folge: Solche Schule mache die Kinder krank. Sie sei das Instrumentarium einer repressiven und das heißt nichts anderes als kranken Gesellschaft.

Eine wichtige Differenzierung ist nötig, bevor ich meine bisherigen Ausführungen auf eine mecklenburgische Besonderheit des unauflösbaren Zusammenhangs schulischen Leistens und Lernens wende: Das längere gemeinsame Lernen. Die Rede vom angeblich entfremdenden Charakter schulischer und sonstiger Leistung negiert den ausgesprochen aufklärerischen Gehalt des Leistungsprinzips bei der Vergabe von Chancen und Gütern. Der Ständestaat ließ Aufstieg durch Leistung nur klassenimmanent und deshalb nur in sehr bescheidenem Umfang zu. Eine demokratische Gesellschaft ermöglicht bei Wegfall der Standesschranken, dass im Prinzip jeder für jede gesellschaftliche Position in Frage kommt, sofern er die entsprechende Eignung nachzuweisen in der Lage ist. Die Folge ist, dass Konkurrenzsituationen zunehmen, weil von nun an individuelle Leistungen als Entscheidungskriterium in Aufstiegssituationen dienen. Das törichte Gerede in gegenwärtigen undifferenzierten Kritiken, die sich nicht selten an dem Begriff „Ellbogengesellschaft“ festmachen, übersieht den ausgesprochen emanzipatorischen Gehalt und die positive Regulierungsfunktion des beschriebenen Verständnisses von Leistung (GEIßLER 1981; 1984).

Inzwischen ist der Diskurs in der Diktion etwas ruhiger geworden, etwas weniger klassenkämpferisch, wie dies seinerzeit in der Formel „Macht kaputt, was Euch kaputt macht“ seinen Ausdruck fand; in der Zielsetzung ist er jedoch unverändert egalitisch orientiert. Die Schulgesetzgebung in Mecklenburg-Vorpommern ist da geradezu entlarvend. An dem Konzept „Längeres gemeinsames Lernen“, das der Bildungsminister im Internet veröffentlicht hat, ist das zu dokumentieren.

4. Längeres gemeinsames Lernen

Das Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern ist in den letzten Jahren gleich mehrfach novelliert worden, zuletzt nach meinem Kenntnisstand 2005. Dieser Umstand fand außerhalb der betroffenen und von Berufs wegen involvierten Öffentlichkeit in der Vergangenheit vergleichsweise geringe Beachtung. Selbst die Einführung der Regionalschule hat in diesem Bundesland nicht zu einem breiteren bildungspolitischen Diskurs geführt, obwohl diese massive Strukturveränderung der Bildungslandschaft verbunden war mit dem Einstieg in den Ausstieg aus dem gegliederten Schulwesen - zu Lasten der Hauptschule, zu Lasten der Realschule. Begründet wurden diese Maßnahmen seinerzeit mit dem beschleunigten demographischen Wandel durch Abwanderung und durch Geburtenrückgang, jedoch ließen sich mit einer solchen Entwicklung allenfalls Mittelpunktschulen im ländlichen Raum begründen, wohl kaum aber ein so tiefgreifender Kurswechsel von der Gliederung zur Horizontalisierung des Schulwesens.

4.1. Schwerpunktbildung

Aus schulpädagogischer Sicht bietet das Gesetz eine Reihe von Angriffspunkten, die hier zurückgestellt werden, aber sie sollen zumindest genannt und mit einem sehr knappen Hinweis erläutert werden. Ich nenne die Zielorientierung „große Schule“. Die **Zielorientierung der Schaffung größerer Schulen** ist nur unter der Voraussetzung sinnvoll, dass durch die Mehrzügigkeit zugleich auch das Angebot der Wahlmöglichkeiten vergrößert wird. Größere Schulen sind aus schulpädagogischer Perspektive kein Zweck an sich, sondern eine Möglichkeit - neben anderen - die Vielfalt zu erhöhen. Die hier genannte Zielorientierung - größere Schulen - ist jedoch im Hinblick auf die von der Bildungsforschung immer wieder erhobene Forderung nach individueller Förderung und damit verbunden der Verbesserung der individuellen Leistungsfähigkeit geradezu kontraproduktiv, denn dass ein mehrere Hundert Köpfe umfassender „Großbetrieb Schule“ eine zumindest halbwegs hinreichende Gewähr für die in der PISA-Folgedebatte geforderte Individualisierung, d.h. adressatenbezogene Gestaltung schulischen Unterrichts sei, muß sehr ernsthaft bezweifelt werden.

Große Schulen schaffen ein Problempotential ganz eigener Art. Mit ihnen verbindet sich die Hoffnung des Gesetzgebers, an diesen Schulen könne eine höhere pädagogische Qualität gewährleistet werden. Das klingt nach „Gesundbeten“! Was unter Einspargesichtspunkten, für die der Gesetzentwurf und das dann beschlossene Gesetz etliche Beispiele enthält, in gewissen Grenzen plausibel zu sein scheint, ist aus schulpädagogischer und gleichermaßen sozialwissenschaftlicher Perspektive untauglich: Vieles deutet darauf hin, dass die Konzentration von Menschen in großen Einheiten - Wohneinheiten, Produktions- oder Lerneinheiten - erheblich zum Verfall und endlichen Verlust ihrer Bindungen an andere Menschen beiträgt. HURRELMANN (1988) hat u.a. auf die psycho-sozialen Kosten bei Schülern in solchen Groß-Kontexten aufmerksam gemacht. Demnach ist das Auftreten psychosomatischer Störungen bei dreizehn- bis sechzehnjährigen Schülern in der relativ überschaubaren, relativ kleinen Hauptschule unterdurchschnittlich symptomatisch, bei Gesamtschülern in den sehr viel größeren und damit auch sehr viel undurchschaubareren Systemen mit 69 % überdurchschnittlich zu beobachten. Auf die Zusammenhänge zwischen Versagenserlebnissen und psychosomatischen Symptomen bei Schülern aller Schulformen hat STEFFENS (1984) aufmerksam gemacht. Auffällig sind dabei die schulformspezifischen Befunde: Schüler mit Versagenserlebnissen, die Gesamtschulen besuchen, geben die relativ höchste Zahl psychosomatischer Beschwerden an, während dieser Anteil bei der entsprechenden Schülergruppe aus Hauptschulen am geringsten ist (STEFFENS 1984, 141 ff).

Die Zielorientierung „Innere Differenzierung“ wird als eines neben vielen anderen Unterrichtsprinzipien verstanden, das geeignet ist, sowohl schülerseitig als auch lehrplanseitig Problemvermittlung im Prozeß schulischen Leistens und Lernens zu gewährleisten. Diese unter Schulpädagogen weitgehend unstrittige Sicht ist in den letzten Jahren verändert worden, seit dieses Unterrichtsprinzip zur Rechtfertigung bildungspolitisch motivierter, strukturverändernder Maßnahmen instrumentalisiert wird. Das Stichwort „innere Differenzierung“ wird immer wieder - so auch im Gesetz gleich mehrfach - implizit (z.B. § 38 Abs. 2) bemüht, um den Wegfall der äußeren Leistungsdifferenzierung zu begründen und zu legitimieren. Die für die alte Bundesrepublik vorliegende empirische Unterrichtsforschung lässt diesbezüglich keinen Optimismus zu (HAGE u.a. 1985). Und es gibt keinen Grund für die Vermutung, dass sich die unterrichtsmethodische Tradition in der DDR in dieser Hinsicht von der der BRD unterscheidet. Bei konsequenter Binnendifferenzierung nach Leistung und nach Interesse wird die Heterogenität der Lernvoraussetzungen nicht vermindert, sondern vergrößert - so ROEDER (1995). In dem gleichen Gutachten, das seinerzeit als eine Stellungnahme zum Entwurf eines Schulgesetzes für Sachsen-Anhalt zur Einrichtung der Förderstufe eingeholt worden war, weist ROEDER (1995, 2) darauf hin, dass die Normalform des Unterrichtsalltags, wie alle vorliegenden Untersuchungen zeigen, der vom Lehrer gelenkte Frontalunterricht ist. Daran haben auch dreißig Jahre permanenter Schul- und Bildungsreform in den alten Bundesländern wenig verändert. Schon der so oft in Festtagsreden und Seminaren fernab des Schulalltags beschworene Gruppenunterricht ist demgegenüber ein seltenes Ereignis. Ihn gar zu dem Zweck einzurichten, auf unterschiedliche Bildungswege der Sekundarstufe differenzierend vorzubereiten - für diesen hohen Anspruch fehlt den meisten Lehrern die Erfahrung und die Zeit.

Eine hohe Korrespondenz dieses Gutachtens mit einer anderen Studie des MPIB, ebenfalls unter der Leitung von Peter Martin ROEDER durchgeführt, lässt den Grad der Überschätzung und Fehleinschätzung binnendifferenzierten Unterrichts deutlich werden. In diesem sehr aufwendigen Projekt „Schulleistung“, im Fachjargon auch *Gymnasiasten-Studie* genannt, wurden vom MPIB in zehn alten Ländern der Bundesrepublik und in West-Berlin an etwa 450 Gymnasien ca. 14.000 Gymnasiasten etwa 3 Tage zu Beginn und am Ende des 7. Jahrgangs untersucht und zwar im Hinblick auf ihre Leistungen in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, außerdem noch im Hinblick auf ihre intellektuellen Grundfähigkeiten, ihr Freizeitverhalten sowie im Hinblick auf den Bildungsstand der Eltern und Großeltern. Letzteres, um bei der Auswertung der Daten den Einfluß des „familiären Hintergrundes“ einschätzen zu können. Im Rahmen dieses Projekts also ist seinerzeit eine Teilstudie zu der Fragestellung *Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern* durchgeführt worden. Diese Studie (aus dem Jahre 1980) griff die in der Gymnasiasten-Studie zuvor aufgezeigte und empirisch belegte Problematik leistungsgemischter Lerngruppen wieder auf und untersuchte an fünf Berliner Gesamtschulen mit fast 200 Lehrer-Interviews und mehr als 700 Unterrichtshospitationen die Einsatzmöglichkeit der Binnendifferenzierung in leistungsheterogenen Lerngruppen des Sekundarbereichs I. Das Ergebnis überrascht nicht, weil es lediglich bestätigt, was erfahrene Schulpraktiker vielfach schon vorgetragen haben: Binnendifferenzierung ist nicht geeignet, die Bildung leistungshomogener Lerngruppen zu Gunsten leistungsheterogener Lerngruppen aufzugeben.

Die hier angeführten Befunde untermauern die auch in anderen Zusammenhängen nachdrücklich vorgebrachte Kritik, dass das *Konzept zum längeren gemeinsamen Lernen* des Schweriner Bildungsministerium (2005) über weite Strecken aus Wunschenken mit bemerkenswert niedrigem Reflexionsgrad besteht, das kaum schulpädagogisch innovative Momente enthält. Im Gesetz ist das sprachlich geglättet, aber in der Zielrichtung unverändert.

Die dritte ausgewählte Zielorientierung des Gesetzes - und hier möchte ich wie angekündigt ein wenig verweilen - ist das Konzept des längeren gemeinsamen Lernens, auch *Integrationskonzept* genannt.

Der hier in Rede stehende Begriff *Integrationskonzept* ist bislang gebräuchlich gewesen für die gemeinsame Beschulung aller Kinder ungeachtet eventueller Beeinträchtigung jeglicher Art und deren Schweregrad sowie ihres Entwicklungsstandes. Konsequenterweise gedacht führt eine solche Zielorientierung zur Rückführung von Sonderschulen. Da es jedoch Beeinträchtigungen bis hin zu schweren Körper- und Geistig- und Lernbehinderungen gibt, die in der Regelschule wohl kaum angemessen und ohne Beeinträchtigung der davon nicht betroffenen Kinder gefördert werden können, hält die Landesregierung M-V an der Fortführung der Sonderschulen - in Mecklenburg-Vorpommern *Förderschulen* genannt - fest und stellt klar, dass für Förderschulen in diesem Gesetzentwurf keine Änderungen vorgesehen sind. Daraus folgt: Es geht also um etwas anderes als die Integration der oben näher umschriebenen Klientel - der § 35 (SchulG M-V) regelt dies eindeutig.

Was wirklich beabsichtigt ist, steht im Gesetz in einem einzigen Satz an unauffälliger Stelle, weil es möglicherweise im Lande nicht oder nur schwer durchsetzbar ist und letztlich auf die Revitalisierung der 1991 überwundenen Einheitsschule hinausläuft: „Mit diesem Gesetz sollen auch Möglichkeiten zur Einführung eines längeren gemeinsamen Unterrichts nach der Grundschule geschaffen werden“. Nun ist die Differenzierung in Schulformen und der Vergleich mit integrierten Systemen - in der Regel Gesamtschulen - ein in den letzten Jahrzehnten besonders intensiv untersuchtes Forschungsfeld, das in einer ganzen Palette von Forschungsansätzen gut dokumentiert und veröffentlicht worden ist. Ungeachtet dieser Forschungslage plante offenkundig die alte Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern, den Unterricht bis zur Klasse 8 undifferenziert fortzuführen. Der derzeitige Bildungsminister TESCH hat ausweislich einer Nachricht der in Rostock erscheinenden *Ostseezeitung* vom 13.01.2007 die Ausdehnung des längeren gemeinsamen Lernens über die Jahrgangsstufen 5 und 6 hinaus abschlägig beschieden. Das ist ein Schritt in die richtige Richtung, aber eben nur ein Schritt. Schaut man sich um, dann erkennt man, dass die Bundesländer die Orientierungsstufe wieder abschaffen bzw. auslaufen lassen. Als Erklärung dieses Sonderweges ist es zu einfach, darauf zu verweisen, dass im Mecklenburg alles etwas länger dauert; da ist der Hinweis auf den Koalitionspartner schon näherliegend, der in nicht unerhebliche Erklärungsnotstände gegenüber seiner eigenen Wählerklientel geriete. Aber die Empirische Bildungsforschung - wenn sie nicht gerade zu manipulativen Zwecken eingesetzt wird - ist eine seriöse Wissenschaft, und vor diesem Hintergrund sind noch einmal wenige ausgewählte Befunde hervorzuheben, die wir an anderer Stelle bereits ausführlich erläutert haben (HANSEL 2003, 18 ff).

Demnach ist der Verzicht auf **äußere Differenzierung** in der Sekundarstufe I - und das verbirgt sich wohl hinter dem Begriff *Integrationskonzept*, der offenkundig nicht nur auf Förderschulen verengt wird, sondern integrierte Systeme generell meint - mit Hilfe der empirischen Bildungsforschung nicht zu begründen. KÖLLER/BAUMERT (2002, 756 ff) ziehen in ihrem Beitrag zum Thema „*Entwicklung schulischer Leistungen*“ folgendes Resümee: „Frühe Differenzierung fördert leistungsstarke Schüler. Unübersehbar zeigen sich deutliche Leistungsvorteile der Gymnasiasten aus den Bundesländern mit vierjähriger Grundschule. Die frühere Differenzierung scheint also leistungsstärkere Schüler in allen untersuchten Fächern besser zu fördern“ (S. 770). Belegt wird dies mit Daten aus dem MPIB-Projekt „Schulleistung“. Schon zuvor reanalysierten ROEDER/SANG (1991) und ROEDER (1997) die Datensätze der Gymnasiastenstudie erneut und bestätigten die seinerzeit vorgelegten Befunde - an der Aktualität

der schon vor 20 Jahren vorgelegten Studie gibt es also keinen Zweifel. Doch was ist mit den schwächeren Schülern? Werden sie aufgegeben? Auch hier hat die Empirische Bildungsforschung Argumente geliefert:

Wir wissen aus Studien von ähnlichem Repräsentanzwert wie die Gymnasiastenstudie, z.B. aus BIJU 1991ff (*Bildungsprozesse und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter*), vom MPIB vorgelegt, dass leistungsschwache Schüler in leistungsheterogenen Lernverbänden in besonderer Weise unzureichend gefördert werden und in besonderer Weise Streß erleben. Das wiederum ist kein neuer Befund, er bestätigt lediglich, was seit mehr als 30 Jahren gesichertes Wissen ist. FEND/SPECHT (1977) konnten damals in einer sehr aufwendigen Untersuchung belegen: „Die Gruppe der leistungsschwächeren Schüler gerät an Gesamtschulen in eine psychisch schwierige Lage, weil ihnen ihre faktische, ungünstige Stellung in der Stathierarchie tagtäglich von neuem vor Augen geführt wird, während im Vergleich dazu Hauptschüler innerhalb des traditionellen Schulsystems die Möglichkeit haben, im Vergleich zu ihren Mitschülern relativ erfolgreich zu sein“ (NICKLIS 1980). Es muß die Tatsache besonders enttäuschen, dass offenbar die Schülergruppe am wenigsten von der neuen Schulstruktur, die sich hinter dem Begriff *Integrationskonzept* verbirgt, profitiert, die einer besonderen Förderung am meisten bedarf, nämlich jene der schwächeren, sozial benachteiligten Schüler, denen man im Rahmen integrierter Organisationsformen besondere Förderung angeeignet zu lassen vorgibt.

Rekapitulieren wir noch einmal die forschungsleitenden Überlegungen der Gymnasiastenstudie, die im Hinblick auf das Integrationskonzept auch der neuen Regierungsparteien in Mecklenburg-Vorpommern eine Reihe ernüchternder Befunde bereithält: Ausgangsfrage war dort, ob eine spätere Differenzierung (nach der 6. Jahrgangsstufe) bei leistungsstarken Schülern im Vergleich zur Differenzierung nach vier Schuljahren ungünstige Effekte auf die Schulleistung hat. Die Antwort der empirischen Bildungsforschung fällt ernüchternd eindeutig zugunsten der Länder mit vierjähriger Grundschule aus: Die Berliner und Bremer Gymnasiasten z.B., die nach 6 Jahren Grundschule auf das Gymnasium überwechselten, hatten am Anfang des 7. Jahrgangs in Mathematik und Englisch einen Rückstand von 1,5 Jahren gegenüber Gymnasiasten anderer Bundesländer, die schon nach vier Jahren Grundschule auf das Gymnasium gekommen waren (SPRENGER 2003, 53 ff). Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar deutlich, dass ROEDER (1995, 5) in seinem im Auftrag der sachsen-anhaltinischen Landesregierung erstellten Gutachtens von der Einrichtung der Förderstufe abrät, weil sie diejenigen Schüler, die ab Klasse 7 ein Gymnasium besuchen, gegenüber Schülern benachteiligen, die bereits die Klassen 5 und 6 im Gymnasium absolviert haben. Letztendlich bedeutet dies: Verlängerungsoptionen der Grundschule oder gar gemeinsame Beschulung der Schüler bis zur 8. Jahrgangsstufe, wie dies in Mecklenburg-Vorpommern von der Landesregierung vor der letzten Landtagswahl geplant wurde, sind bildungswissenschaftlich nicht zu begründen und entlarven sich als trotziges Beharrungsreaktionen, die inzwischen vielfach widerlegt wurden (BIJU, TIMSS) und durch die permanente Wiederholung weder an Wahrheitsgehalt noch an Überzeugungskraft gewinnen, sondern die Leistungsentwicklung der Schüler hemmen.

Die Debatte des Gesetzentwurfs, an der ich seinerzeit im Landtag mitgewirkt habe, hat zwei übergeordneten Gesichtspunkte deutlich in den Vordergrund gerückt:

- Niemand verschließt sich der prekären demographischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und insbesondere im Land Mecklenburg-Vorpommern, das an besorgniserregender personeller Auszehrung leidet, aber ob die Zerschlagung der Gliederung des Schulwesens eine zielführende Antwort auf die sich daraus ergebenden

den und in der Tat drängenden Zukunftsfragen ist, hat bisher keine der häufig zitierten und kaum gelesenen Bildungsstudien auch nur näherungsweise belegen können. Zwar wird nicht übersehen, dass der Gesetzentwurf im Ganztags schulbereich bis 2008 eine Aufstockung um 49 Planstellen vorsieht, es bleibt jedoch abzuwarten, ob dies dann auch tatsächlich umgesetzt wird oder verebbt wie vieles andere zuvor auch; und allein die Zuweisung von Planstellen ist noch kein geschlossenes, tragfähiges Ganztags schulprogramm. Daran ändert auch nichts der kultusministerielle *Entwurf eines Pädagogischen Konzepts zur Entwicklung von Ganztags schulen in Mecklenburg-Vorpommern*, AZ VII 200 B/AG vom 22.06.2003

- Die harten Auseinandersetzungen um Zügigkeit und Mindestschülerzahlen von Gymnasium und Gesamtschule haben deutlich werden lassen, worum es ging: Horizontalisierung versus Gliederung, Rückführung der Gliederung des Schulwesens und ein weiterer Schritt in Richtung Einheitsschule. Das dann beschlossene Gesetz hat diese Kontroverse möglicherweise partiell entschärft, aber sie ist nicht gänzlich ausgeräumt, sondern für den Augenblick zurückgestellt - vielleicht bis andere Mehrheiten eine Rückkehr zu ursprünglichen Konzepten ermöglichen.

Die hier genannten beiden Aspekte stehen auf den ersten Blick nur in einem mittelbaren Zusammenhang mit den Problemen schulischer Leistung, aber die Wirkungen struktureller Veränderungen auf die Schülerleistung ist oben hinlänglich dargelegt worden. Das gegliederte Schulwesen ist zweifelsohne reformbedürftig, aber es ist auch reformfähig. Die Ambivalenz der Debatte über Schule und Leistung ergibt sich aus der Vermischung von bildungsideologischem Wunschdenken, politisch Durchsetzbarem und schulpädagogisch Machbarem - letzteres gerät gelegentlich aus dem Blick. Nicht alles, was politisch durchsetzbar erscheint, ist frei von diesem Wunschdenken oder dient der Optimierung des schulpädagogische Machbaren, die Reformen (oder das, was man dafür hielt oder dafür ausgab) wechselten in immer kürzeren Zeitabständen einander ab, und das erkennen die Menschen. Das Scheitern des Volksbegehrens in NRW gegen die Einführung der Kooperativen Gesamtschule als Regelschule Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre, das die damals mit absoluter Mehrheit herrschende Regierungspartei nicht durchbrachte, ist ein Beleg dafür, dass das Wollen und das Können gelegentlich „zwei Paar Schuhe“ sind.

5. Ausblick

Eine gute Schule ist eine Schule, in der die Schüler lernen und leisten, wie sie können und wie sie wollen. Für beides - das Können und das Wollen - tragen die Lehrer ein hohes Maß an Verantwortung, nicht allein, aber zusammen mit anderen. Großen Einfluß auf das **Können** der Schüler hat die Unterrichtsqualität, die wiederum eine Funktion der Lehrerbildung in fachlicher und fachdidaktischer Hinsicht ist. Daß es hier einen erheblichen Handlungsbedarf gibt, haben wir PISA (2000, 494 f) entnehmen müssen, zuvor auch schon HELMKE/WEINERT (1997, 126). Dort lesen wir nach, dass die Qualitätsunterschiede des Unterrichts für die Schulleistungen von begrenzter, aber erheblicher Wichtigkeit sind. Als relevante Merkmale eines leistungsfördernden Unterrichts werden in dieser Forschung herausgearbeitet: ausgeprägte Aufgabenorientierung, effiziente Klassenführung, klare Strukturierung des Lernstoffs, gute Zeitnutzung des Unterrichts, ein förderndes Engagement der Lehrkräfte. Großen Einfluß auf das **Wollen** der Schüler und damit auf die Bereitschaft zur Leistungserbringung im unterrichtlichen Kontext haben die zentralen erzieherischen Qualitätsmerkmale des pädagogischen Prozesses; auch sie sind wegen der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile eine Funktion der Lehrerbildung, aber es bedarf keiner besonderen Hervorhebung, dass neben der Schule

auch andere Instanzen erziehungswirksam sind und deshalb Einfluß auf die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler nehmen. Auf die Schule bezogen ist hier die **Schulklimadimension** einschließlich des methodisch-didaktischen Arrangements des Fachunterrichts und ihr Einfluß auf das Leistungsverhalten der Schüler angesprochen. In PISA (2000, 490) wird uns gesagt, wo die Schule diesbezüglich „*der Schuh drückt*“: Es geht nicht allein um eine irgendwie geartete „objektive“ Bedingung, sondern um die von Schülerinnen und Schülern subjektiv empfundene Umwelt im Zusammenwirken mit den objektiven Bedingungen: Wie erleben die Schülerinnen und Schüler ihre Kommunikation miteinander, wie nehmen sie die Kommunikation mit den Lehrkräften wahr? Entwickeln sie ein positives Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und zu ihrer Klasse, oder erleben sie Abweisung und Distanz?

Eine der Folgen der eher unkritischen Übernahme von Teilergebnissen der Empirischen Bildungsforschung ist die Empfehlung, mehr integrativen Unterricht - und das heißt also: mehr leistungsheterogene Lerngruppen - zu installieren. Hier haben sich u.a. die „Schulleitungsvereinigungen für Gesamtschulen“ in mehreren Bundesländern, aber auch der PISA-Koordinator bei der OECD, Andreas Schleicher, hervorgetan. Diese Stellungnahmen übersehen, was die TIMSS-Autoren BAUMERT / LEHMANN (1997) in der Veröffentlichung der Studie überzeugend darlegten: Der Erfolg von Schule - und diesen Erfolg misst man u.a. am Leistungserfolg der Schüler - hängt entscheidend von der die Schule tragenden Kultur ab. Hier sind fünf Faktoren angesprochen, nämlich

- die generelle Wertschätzung schulischen Lernens
- die Unterstützung durch das Elternhaus
- die Bereitschaft zur Anstrengung
- die Gestaltung des Fachunterrichts
- die Installierung einer zentralen Abschlussprüfung, welche regulierend auf das Lern- und Leistungsverhalten in der Sekundarstufe I zurückwirkt.

Jeder dieser genannten Faktoren ist es wert, Themengeber einer eigenen Veranstaltung zu sein, ich beschränke mich hier mit dem Hinweis auf sie.

Es ist gerade drei Jahre her, dass die Landesregierung MV die Regionale Schule ausrief; wir sind dort bei der Jahrgangsstufe 9 angekommen; eine Schulbegleitforschung gibt es in diesem Zusammenhang nicht, d.h. der Wechsel von der Dreizügigkeit zur Zweizügigkeit wurde hier auf der Grundlage des *Prinzips Hoffnung* ohne angemessene Schulbegleitforschung vollzogen. Die Ambivalenz von Schule und Leistung bzw. Leistungserwartung an die Schüler, auf die ich oben bereits aufmerksam gemacht habe, besteht u.a. darin, dass die Schulpolitik nicht nur dieses Landes in der jüngeren Vergangenheit einer bildungsideologischen Träumerei nachgegangen ist, die da lautete: „Sperrt sie alle zusammen und hoffen wir, dass es klappt; schaffen wir Spielräume sozialen Lernens, die Leistung kommt dann irgendwann auch.“ Die immer wieder unter Hinweis auf PISA geforderte Qualitätsverbesserung ist mit Strukturversuchen dieser Art nicht herbeizuführen. Das führt schon mittelfristig zu einem Exodus in die Privatschulen, weil die staatlichen Schulen die in immer kürzeren Abständen folgenden Kursveränderungen und die damit einhergehenden qualitativen Substanzverluste nicht ausgleichen können. Wie die Regierungsparteien dieses Bundeslandes - die alten wie die neuen - ihrem Wählervolk vermitteln wollen, dass erstklassige Bildung nur noch der erhält, der es sich wirtschaftlich leisten kann, ist die eigentlich spannende und offene Frage.

Literatur

- ADORNO, Th.W.: Sociologica Bd. 1, Frankfurt 1959
- BAUMERT, J./LEHMANN, R. (u.a.): TIMSS - mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Opladen 1997
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001
- FROMM, E.: Haben oder Sein, München 1983
- GEIBLER, E.E.: Der Mensch in einer technischen und verwalteten Welt - gesellschaftlicher Befund und bildungspolitische Perspektive, in: BDA (Hg.): Bildungsprobleme in einer technischen und verwalteten Welt, Köln 1981
- GEISSLER, E.E.: Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik, Stuttgart 1984
- FEND, Helmut/SPECHT, Werner: Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen, Weilheim 1977
- HAGE, Karl u.a.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I, Opladen 1985
- HARTFIEL, G. (Hg.): Das Leistungsprinzip. Merkmale – Bedingungen – Probleme. Opladen 1977
- HANSEL, T.: Glück! Zur grundschulpädagogischen Bedeutung einer allgemeinen kulturwissenschaftlichen Kategorie, In: Grundschulmagazin 7./1992/2, S. 33-36
- HANSEL, Toni (Hg.): PISA - und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule, Herbolzheim 2003
- HELMKE, A./WEINERT, F.E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: Weinert, F.E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule, Bd. 3, Göttingen 1997
- HURRELMANN, Klaus: Die psychosozialen Kosten verunsicherter Stuserwartungen im Jugendalter, in: Zeitschr. f. Pädagogik 1988
- KÖLLER, Olaf/BAUMERT, Jürgen: Entwicklung schulischer Leistungen, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo: Entwicklungspsychologie, Weinheim 2002
- KRAUS, Josef: Spaßpädagogik - Sackgassen deutscher Schulpolitik, München 2000
- NICKLIS, W.(Hg.): Erscheinung und Gestaltung, Bad Heilbrunn 1980
- ROEDER, P.M./SANG, Fritz: Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden, in: Zeitschr. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 23/1991/S. 159-170
- ROEDER, Peter Martin: Anmerkungen zum Entwurf eines Schulgesetzes für Sachsen-Anhalt. Gutachten für den Ausschuß für Bildung und Wissenschaft des Landes Sachsen-Anhalt, 25.07.1995
- SCHEIBE, W.: Die reformpädagogische Bewegung, Weinheim/Basel, 4.Aufl. 1974
- SPRENGER, Ulrich: Zurückhaltung am falschen Platz. Eine Dokumentation, in: Hansel, T. (Hg.): PISA - und die Folgen? Herbolzheim 2003
- STEFFENS, Ulrich: Michaela - Wie Kinder mit Lernproblemen die Integrierte Gesamtschule erleben, in: Die Deutsche Schule 2/1984
- Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart 1969