



Peter J. Brenner

Schüler, Lehrer und Eltern im deutschen Schulsystem

Kohlhammer

Peter J. Brenner

Wie Schule funktioniert

Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten
© 2009 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-019519-6

Inhalt

Einleitung	7
-------------------------	---

Erstes Kapitel: Die Schüler	11
--	----

Wie kommen die Schüler in die Schule? 12 – Schüler im Klassenzimmer 15 – „Heterogenität“, „Individualisierung“, „Differenzierung“ 20 – Wie sehen Schüler aus? 26 – Abweichendes Verhalten 32 – Was kann die Schule tun? 35 – Brave Schüler 41 – Spontaneität und Erlebnis 46 – Das kindgerechte Kind 48 – Veränderte Kindheit 51 – Gesellschaft 55 – Kinder der Freiheit 60 – Kinder der Freizeit 65 – Worum geht es? 72 – Fundamente der Mündigkeit: Das „Lob der Disziplin“ und der „Geist des Übens“ 75 – Sprache und Mündigkeit 81 – Zurück zur Kultur 84

Zweites Kapitel: Die Lehrer	87
--	----

Der Lehrer als Problem 88 – Im Klassenzimmer 89 – Pädagogisches Ethos 91 – Lehrerverhalten 92 – Macht und Herrschaft im Klassenzimmer 96 – Was müssen Lehrer können? 99 – Burnout 100 – Entlastungen 104 – Gute Lehrer 106 – Engagement und Entrüstung 107 – Lehrerbildung, erste Phase 114 – Professionalisierung und Polyvalenz 117 – Fachwissenschaft und Fachdidaktik 119 – Wo sollen Lehrer ausgebildet werden? 122 – Theorie und Praxis 124 – Lehrerbildung, zweite und dritte Phase 130 – Lehrerbildung oder Lehrerbildung? 135 – Infantilität und Exzellenz 138 – Lehrer als Beruf 144 – Schulaufsicht 148 – Die Lehrerverbände 151

Drittes Kapitel: Die Eltern	157
--	-----

Kaffee und Kuchen 158 – Rechte und Pflichten 160 – „Veränderte Familien“ 164 – Emanzipierte Familien 168 – Schlimme Eltern 170 – Elternarbeit als bürokratischer Akt und symbolische Handlung 172 – Lehrer als Eltern 176 – Eltern und Öffentlichkeit 179 – Organisierte Eltern 180 – „Eltern“ oder „soziale Herkunft“? 184 – Bildungsgeographie 187 – Arme Kinder 191 – „Bildungsarmut“ – ein Problem der Statistik 195 – Bildungsgerechtigkeit 201 – Bildungsferne Schichten 208 – Die ungerechte Schule und die begabten Schüler 212 – Bildungsnahe Schichten und der „Geldbeutel der Eltern“ 217 – Privatschulen 221 – Schule und Gesellschaft 226 – Vorschule 230 – Fürsorgliche Belagerung: Die Vertreibung der Eltern aus der Schule 238

Nachbemerkung	243
----------------------------	-----

Literatur	245
------------------------	-----

Einleitung

*Dort spricht der, dem niemand zuhört:
Er spricht zu laut
Er wiederholt sich
Er sagt Falsches:
Er wird nicht verbessert
Bertolt Brecht,
Über das Lehren ohne Schüler*

Schule muss funktionieren. Darüber wenigstens sind sich alle einig. Die Schule in Deutschland muss jedes Jahr eine knappe Million Schüler mit einem Haupt-, Real- oder Gymnasialabschluss auswerfen, die sich dann in ihrem Erwachsenenleben als berufstüchtig, demokratiefest und kulturfähig erweisen sollen. Das ist keine Kleinigkeit. Es ist auch keine Kleinigkeit, jedes Jahr knapp neuneinhalb Millionen Schüler durch die Klassenzimmer von rund 35 000 Schulen zu schleusen; Schüler, die ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Ambitionen haben und von denen doch keiner verloren gehen darf.

Eine funktionierende Schule zu gestalten, ist in erster Linie eine organisatorische, administrative oder, gerade heraus gesagt: eine bürokratische Aufgabe. Mit Pädagogik hat das zunächst wenig zu tun. Die Schule als gesellschaftliche Institution unterliegt Gesetzen wie alle anderen gesellschaftlichen Institutionen auch. Wie alle anderen Institutionen auch hat sie es mit Menschen zu tun. Das sind zuerst die Schüler, aber auch die Lehrer und schließlich die Eltern. Es sind Menschen, die ihre je eigenen Interessen, ihre Individualitäten, ihre Wünsche und Vorstellungen mitbringen und erwarten, dass das alles von der Schule berücksichtigt wird. Die Verpflichtung der Schule, auf diese Ansprüche einzugehen und das Beste aus ihnen zu machen, ist eine Besonderheit, die die Schule mit keiner anderen Institution der modernen Gesellschaft teilt.

Damit ist sie in ein Spannungsfeld eingebunden, das sie oft zu zerreißen droht. Auf der einen Seite steht sie als Institution der modernen Gesellschaft, die unablässig und jedes Jahr wieder neu Massenbildung effektiv organisieren muss. Auf der anderen Seite steht sie vor der Herausforderung, filigrane Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu initiieren, Lehrer dazu in die Lage zu versetzen, das zu tun, und Eltern dazu zu überreden, sich daran zu beteiligen.

Dass der Schule damit Unmögliches abverlangt wird, liegt auf der Hand. Die alltägliche Auflösung dieses Spannungsfeldes kann immer nur zu Kompromissen führen. Denn Schüler, Lehrer, Eltern funktionieren nicht, oder jedenfalls nicht immer. Sie sind der Störfaktor im Großbetrieb Schule. Das allerdings wird sowohl in der wissenschaftlichen wie in der öffentlichen Diskussion ungern akzeptiert.

Die Wahrnehmung dieser Zusammenhänge fällt zusehends schwerer. Seit die Pädagogik ihre Seele an die Statistik verkauft hat, gelingt es ihr nicht mehr recht, die Menschen wahrzunehmen, die zur Schule gehen oder mit ihr zu tun haben. Das

führt zu eigenartigen Verzerrungen. Im Zuge der Pisa-Diskussion hat sich das Bewusstsein herausgebildet, dass nichts mehr zählt außer den Zahlen. Der Glaube, dass alles an Schule zählbar und messbar, normierbar und standardisierbar sein müsse, um vor den Augen der Wissenschaft und der Öffentlichkeit Bestand zu haben, ist unerschütterlich geworden. Zugleich entfaltet sich eine genau gegenläufige Wahrnehmung. Sie misst die Schule und ihre Leistungen an moralischen Vorstellungen. Sie fragt danach, wie „gerecht“ die Schule sei und ob es ihr gelinge, die Schüler von ihrer „sozialen Herkunft“ zu befreien.

Aus diesen beiden Bildern setzt sich die öffentliche und zunehmend auch die wissenschaftliche Diskussion über Schule zusammen: Sie wird erfahren als eine Einrichtung, die gleichermaßen den statistischen Standards wie den moralischen Anforderungen nicht gerecht wird.

Eine Vermittlung zwischen diesen beiden Betrachtungsweisen, der quantifizierenden und der moralischen, gelingt nicht mehr. Das erklärt die schrillen Töne, mit denen heute über Bildungsgerechtigkeit diskutiert wird. Mit ihnen reden sich Bildungspolitik, Bildungsjournalismus und Bildungswissenschaft das schlechte Gewissen von der Seele. Es rührt aus der zunehmend verdrängten Einsicht, dass Schule es mit Menschen und nicht mit potenziellem Humankapital zu tun hat. Die Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis, Reden und Handeln in der Bildungsdiskussion sind unübersehbar geworden. Die Theorie redet von individueller Förderung und kindgerechter Schule; die Praxis exekutiert Standards und Normen, ohne groß danach zu fragen, welche pädagogischen Flurschäden sie damit anrichtet.

Nun ist es leicht zu fordern, dass sich die Schule wieder den Menschen zuwenden müsse, die mit ihr zu tun haben. In pädagogischen Programmen, politischen Sonntagsreden und journalistischen Leitartikeln ist das schnell gesagt. Der genauere analytische Blick auf die Menschen, oder, soziologisch gesprochen, die „Akteure“ im Bildungswesen, kann dagegen wissenschaftliche Resignation aufkommen lassen. Die Schule ist für die Schüler da, gewiss. Aber es sind ja nicht nur die Schüler, die in der Schule unterrichtet, gebildet, erzogen, kultiviert werden sollen. Die Schule hat es zudem mit 700 000 Lehrern zu tun, die individuelle Ansprüche und organisierte Interessen mitbringen. Und schließlich ist sie mit Eltern konfrontiert, die entweder gerne genauer wüssten, was mit ihren Kindern geschieht und ihren Beitrag dazu leisten wollen, oder aber mit Eltern, die genau das nicht wollen.

In Deutschland kann man nicht mehr über Schule reden, ohne dem Götzen Pisa sein Opfer zu bringen. Die Pisa-Studien versorgen die Öffentlichkeit mit einem unablässigen Strom von unverständlichen Daten, die beliebig ausgedeutet werden können. Die Pisa-Studien eröffnen ihren Exegeten unbegrenzte Deutungsspielräume; dagegen ist ein Kafka-Roman von kristalliner Eindeutigkeit. Aber während die Bildungsexperten sich durch die Oberfläche der Pisa-Daten wühlen und sich um die Sinngebung des Sinnlosen bemühen, entfalten die Pisa-Studien unterhalb der Ebene öffentlicher Wahrnehmung ihre eigene Sogkraft. Naomi Klein hat die „Schock-Strategie“ beschrieben, mit der weltweit Politik gemacht wird. Man könnte auch die Pisa-Diskussion unter dieser Perspektive deuten. Auch wenn es sich dabei, global gesehen, nur um einen Sturm im Wasserglas handelt, ist das Muster doch ähnlich:

Die Pisa-Ergebnisse werden zu einer Katastrophe hochgeredet, die unverzügliche Maßnahmen, wie nach einem Tsunami oder einem Erdbeben, erfordere. Dadurch wird eine mentale *tabula rasa*-Situation geschaffen, die ein Feld bietet für beliebige Eingriffe in das Bildungswesen. Auf dem so entstehenden Brachfeld entsteht ein günstiges Betriebsklima für Interessengruppen aller Art, von denen die sich am leichtesten durchsetzen werden, die am mächtigsten sind und ihre Interessen am besten verbergen können. Am Ende könnte, wenn man nur genau hinschaute, sich vielleicht erweisen, dass im Pisa-Diskurs nur dem Rauschen eines Messinstrumentes gelauscht wurde.

In diesem Buch geht es nicht um Zahlen, sondern um Menschen. Während mein Buch *Schule in Deutschland* die Strukturen in den Blick nahm, werden in diesem die „Akteure“ im Schulwesen betrachtet. Einfach ist das nicht – weder für den Autor noch für den Leser. Denn der genaueren Betrachtung zeigt sich nicht nur eine chaotisch anmutende Vielfalt und Heterogenität der Fakten- und Problemlagen; es zeigt sich auch eine bemerkenswerte Diskrepanz in der Forschungs- und Wahrnehmungslage. Über etliche Bereiche des Schulwesens ist definitiv zu viel geforscht und geredet worden, so dass das Gerede den Blick auf die Wirklichkeit zu verstellen droht. Über andere Bereiche hingegen, und das gilt insbesondere für die „Eltern“, weiß man wenig und in wichtigen Bereichen überhaupt nichts. Das lässt sich in einem einzigen Buch nicht ausgleichen und auf einen Nenner bringen, aber ein Buch kann immerhin versuchen, dem, der es liest, einen Einblick in die Untiefen und Abgründe deutscher Bildungswirklichkeit aus der Sicht ihrer Akteure zu verschaffen. Darum geht es hier.

Erstes Kapitel **Die Schüler**

„Der Schüler lernt alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen. Es ist dasselbe, was nötig ist, um in der Schule vorwärts zu kommen. Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen, Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft, seinesgleichen an die Höherstehenden zu verraten usw. usw.“

Bertolt Brecht, Flüchtlingsgespräche

In der öffentlichen Wahrnehmung treten die Schüler gerne als rundum förderungsbedürftige Minderleister auf. Das ist eine Folge der Pisa-Diskussion; sie hat die Schüler zum Objekt einer fürsorglichen Belagerung gemacht. Das Bild der deutschen Schüler aber hat viele Facetten, helle und dunkle. Es ist geprägt von den Risikoschülern der Pisa-Studie. Aber daneben stehen die anderen, die Leistungsbereitschaft und Wissbegierde in die Schule mitbringen, was ihnen aber nicht immer gedankt wird.

Schüler sind heute nicht in erster Linie „Schüler“; sie sind Konsumenten in einer Überfluss- und Mediengesellschaft. Hierauf muss die Schule reagieren, aber nicht, indem sie in Konkurrenz tritt zu dieser Gesellschaft, sondern indem sie ein pädagogisches Gegenkonzept entwirft. Dazu muss allerdings klar sein, was der Sinn von Schule ist. Ihr Sinn ist nicht die Erfüllung von Pisa-Standards und Leistungstests; ihr Sinn ist, immer noch, „Erziehung zur Mündigkeit“, durch Sprache und Kultur, Wissen und Können, Sozialisation und Kultivierung. Die erste Pflicht der Schule ist es, die Schüler zurück zur Kultur zu führen, von der sie ihr Leben in der Medien- und Überflussgesellschaft immer weiter entfernt.

Wie kommen die Schüler in die Schule?

Deutsche Schüler gehen nicht gerne zur Schule. Seit über hundert Jahren gibt es eine eigene Literatur der Schulgeschichten, die davon handeln. Der „dornige Schulweg“, wie eine der vielen Sammlungen solcher Geschichten benannt wurde, ist wohl die Grunderfahrung vieler deutscher Schülergenerationen seit zwei Jahrhunderten. Auch wenn vieles an den Schülergeschichten romanhaft oder dramatisierend verzerrt und verzeichnet wird, wenn die Geschichten von *Frühlings Erwachen*, *Unterm Rad*, den *Verwirrungen des Zöglings Törleß* oder Hanno Buddenbrook literarische Überzeichnungen sein mögen – und vieles spricht dafür –, so bleibt doch der aus vielen anderen schulgeschichtlichen Zeugnissen destillierbare Befund, dass die Schüler die Schule nicht lieben, weil die Schule die Schüler nicht liebt. In seinen Erinnerungen schreibt der amerikanisch-deutsche Historiker Fritz Stern seinen bitteren Befund nieder: „Leicht‘ waren deutsche Schulen nie; Leiden galt als ein Grundwert.“ (Stern, Deutschland, 156) Wer den Zeugnissen der Literaten und Autobiographen nicht glauben will oder sie für längst überholte Dokumente vergangener Zeiten halten mag, kann sich auch in der deutschen Presse kundig machen, die über kaum etwas lieber berichtet als über Leistungsdruck, Angst, Schulunlust, Gewalt in deutschen Klassenzimmern.

Die Erwartungen an die Schule sind hoch, besonders in Deutschland. Es sind aber doch überwiegend die Erwartungen der älteren Generation und nicht die der Schüler. Erstklässler, so wird auch heute noch glaubhaft versichert, gehen mit einiger Vorfreude zur Schule. Die Erwartung verbindet sich mit der Hoffnung, nun endlich das zu lernen, was die Kindheit von den „Älteren“ trennt. Das ist insbesondere die Fähigkeit zum Lesen und zum Schreiben. Aber irgendwann verliert sich offensichtlich bei den meisten Schülern diese hoffnungsfrohe Erwartung. Lustlos und müde, übermüdet und überreizt schleppen sich die älteren Schüler in die Schule; die Schülerschelte schreibender Lehrer zeichnet das immer gleiche Bild.

Warum das so ist, ist schwer zu sagen. Es liegt nun einmal im Wesen der Institution Schule, den Schülern Leistungen abzuverlangen, die sie nicht freiwillig erbringen. Das ist zweifellos so; und seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht ist es eine selbstverständliche Forderung der modernen Staaten, dass alle Kinder einer Schul- oder doch zumindest einer Lernpflicht unterworfen werden. Die allgemeine Schulpflicht gilt als eine der großen Errungenschaften der westlichen Zivilisation. Sie ist nicht nur eine Pflicht, die dem Einzelnen auferlegt wird, sondern auch eine Pflicht, die der Staat übernimmt und übernehmen muss. Seit den Deklarationen der Mitte des 20. Jahrhunderts gehört das „Recht auf Bildung“ sogar zu den Menschenrechten, wie es in Artikel 26 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* vom 10. Dezember 1948 kodifiziert ist. Völlig zu Recht wird immer wieder darauf hingewiesen, dass eine schulmäßige, institutionalisierte Bildung die Voraussetzung ist nicht nur für die individuelle Emanzipation, sondern auch für den Wohlstand des Gemeinwesens.

Das alles weiß man seit dem 18. Jahrhundert. In der Aufklärung wurde der Grundstein gelegt für dieses moderne Verständnis von Schule, und in der Fran-

zösischen Revolution wurden radikale Konzepte entworfen – wenn auch kaum durchgesetzt – zur Ausgestaltung dieser allgemeinen Schulpflicht. Das Pathos des „Menschenrechtes auf Bildung“ ist aber verblasst. Es ist herunterdefiniert worden zu Formeln wie „Lernen lernen“, „Schlüsselqualifikationen“ und „Lebenslanges Lernen“. Die bildungsmüde gewordenen Spätgeborenen des beginnenden 21. Jahrhunderts sind sich des Privilegs und der Errungenschaft „allgemeiner Bildung“ nicht mehr bewusst. Sie begreifen den Schulzwang der Grundschule als eine lästige Pflicht und umgekehrt die „höhere Bildung“ als ein selbstverständliches Recht, das man „einfordern“ könne, ohne zu besonderen Gegenleistungen verpflichtet zu sein.

Die einzigartige Stellung der Schule in einer modernen Gesellschaft wird erst vor diesem Hintergrund der Schulpflicht deutlich. Die Schule ist die einzige Institution, die grundsätzlich jeder Mensch, der in Deutschland seinen Wohnsitz hat, durchlaufen muss – das gilt nicht für die Kirchen, das Militär, den Beruf; es gilt nur für die Schule, dass sie das Recht hat, einen recht großen Anteil menschlicher Lebenszeit für sich zu beanspruchen. Damit lädt sie sich eine Verantwortung auf, die ihr in neuerer Zeit unbehaglich zu werden beginnt. Dem 19. und weiten Teilen des 20. Jahrhunderts war es selbstverständlich, dass die Schule einen solchen Anspruch erheben konnte, und es wurde nicht groß gefragt, ob und wie sie ihm gerecht werden konnte.

Dieser Anspruch ist mit einer Fülle von gesetzlichen Regelungen untermauert, aber auch eingeeht. In welchem Alter und wie lange Kinder zur Schule gehen müssen, ist festgelegt – in Deutschland beginnt die Schulpflicht mit 6 Jahren und die „Vollzeitschulpflicht“ endet mit 15 Jahren, die Teilzeitschulpflicht, wie in den meisten anderen Industrieländern auch, mit 18 Jahren. Es ist weiterhin festgelegt, welche Schule Kinder besuchen müssen. Die Wahl der Grundschule unterliegt meist einer „Sprengelpflicht“ – Kinder dürfen in der Regel nur die Schule besuchen, zu deren „Sprengel“ sie gehören, es sei denn, sie hätten findige Eltern, die den Besuch einer schlecht beleumundeten Grundschule mit juristischem Geschick umgehen können. Es ist festgelegt, wann Schüler in einem medizinischen und schulhygienischen Sinne „schulreif“ sind. Früher hat man sich diese Feststellung einfach gemacht. Ein wichtiges Merkmal der Schulreife war der „Philippinen“-Test: Es wurde geprüft, ob ein Kind mit der einen Hand über den Kopf zum Ohr der anderen Körperseite greifen konnte. Das reicht heute natürlich nicht mehr, denn ein solcher Test konnte von jedem Lehrer, ohne besonderes therapeutisches Expertenwissen, durchgeführt werden. Heute braucht man Experten, um die „Schulfähigkeit“ feststellen zu können, neuerdings insbesondere Sprachexperten. Ein Vierteljahrhundert lang hat man in Deutschland die einfache Tatsache ignoriert, dass Kinder die Unterrichtssprache beherrschen müssen, wenn sie erfolgreich unterrichtet werden sollen. Nun richtet sich die Expertenaufmerksamkeit mit nachholendem Eifer besonders auf diese Grundvoraussetzung: bereits Vierjährige werden flächendeckend umfassenden Sprachtests und, wenn sie ihnen nicht genügen, Expertentherapien unterworfen. Die Eltern schließlich haben ihre eigenen Vorstellungen von der Schulfähigkeit ihrer Kinder. Zu Recht misstrauen sie oft den Aussagen der Experten, aber zu Unrecht trauen sie ihren Kindern oft zu wenig zu. Es ist eine Spezialität der westdeutschen

Einschulungspraxis gewesen, dass in den letzten Jahrzehnten Grundschulkindern auf Wunsch der Eltern massenhaft vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, weil die Eltern sie nicht für schulreif hielten.

Es gibt sicher viele gleichwertige Möglichkeiten, den Schuleintritt zu organisieren. Man kann ihn abhängig machen von der Reife des Kindes, die dann wieder von Eltern, Vorschulerziehern, Lehrern, Schulärzten, Schulpsychologen festgestellt und zertifiziert werden muss. Wenn man den Schuleintritt individualisiert – in Finnland ist das üblich –, wird man zu flexiblen Formen des Schuleintritts kommen, unter Umständen sogar zum Schuleintritt nach Belieben des einzelnen Kindes und seiner Betreuer. Man kann auch Kompromisslösungen finden, etwa zwei Einschulungstermine pro Schuljahr. In dem einen wie anderen Fall wird man die ersten Klassenstufen in ihrer Lehrgangsförmigkeit auflösen und zu einem „jahrgangsübergreifenden Unterricht“ finden müssen.

Das alles sind zum großen Teil technische Fragen, die oft ohne Not zu pädagogischen Prinzipienfragen stilisiert werden. Es müssen jedenfalls Regelungen gefunden werden, weil die Schule eine staatliche Einrichtung ist – oder unter Aufsicht des Staates steht –, und der Staat deshalb verpflichtet ist, klare und verlässliche Regelungen für den Schulbesuch zu schaffen.

Und wenn dann alles geklärt ist, gehen die Kinder in die Schule – oder vielmehr: oft werden sie auch gefahren. Etliche Bundesländer kennen ein „Schulwegkostenfreiheitsgesetz“, das regelt, ab welcher Entfernung Kinder den Anspruch darauf haben, mit einem Bus kostenlos zur Schule befördert zu werden; in Bayern beträgt diese Entfernung drei Kilometer.

Zunehmend häufen sich die Fälle – oder zumindest die Berichterstattung darüber –, dass Eltern oder Schüler den Schulbesuch ganz oder teilweise verweigern. In diesen Fällen wird die empfindliche Einschränkung besonders deutlich, die mit der „Schulpflicht“ eben auch verbunden ist.

In jüngerer Zeit mehren sich solche Anzeichen dafür, dass in Deutschland die „allgemeine Schulpflicht“ einer langsamen Erosion ausgesetzt ist. Sie kann leicht in Konflikt geraten mit den Grundrechten der freien Entfaltung der Persönlichkeit oder der Religionsfreiheit. Christliche Gemeinschaften widersetzen sich dem Besuch des Biologieunterrichts; ganze Schulen verweigern sogar den Unterricht der Darwinschen Theorie; türkische Eltern verhindern die Teilnahme ihrer Töchter am Schwimmunterricht – das gehört zum Alltag der deutschen Schule, deren Schulleiter meist im Stich gelassen werden. Nicht anders verhält es sich mit den Schulschwänzern. Sie gehörten einmal zum folkloristischen Bestand der deutschen Schule oder zumindest der literarischen Schulgeschichten. „Schulschwänzen“ bedeutet eine individuelle Aufhebung der allgemeinen Schulpflicht, die der Staat, der nun einmal eine allgemeine Schulpflicht verordnet hat, eigentlich nicht hinnehmen kann. Er tut es aber doch. In bestimmten Problem- und Brennpunktschulen scheint es selbstverständlich geworden zu sein, dass Schüler ihrer Schulpflicht nicht nachkommen. Besonders berichtenswert erschien es der Presse im Jahr 2005, dass die – bayerische – Stadt Nürnberg gemeinsam mit der Polizei eine besondere Aktion zur Rückführung schulschwänzender Schüler in die Klassenzimmer begonnen hatte.

Die Polizei durchforstete insbesondere die Video- und Computerabteilungen der Kaufhäuser nach Jugendlichen im schulpflichtigen Alter.

Als im März 2006 die Berliner „Rütli-Schule“ mit einer spektakulären Demonstration eines schulischen Normalfalls breite Aufmerksamkeit auf sich zog, erfuhr die erstaunte Öffentlichkeit nebenbei – ohne es besonders wahrzunehmen –, dass die Schule ein besonderes Angebot für Schulverweigerer eingerichtet hatte. Das Projekt „Zurück in die Zukunft“ war ein – wohlgemerkt: freiwilliges – Angebot an die Schulverweigerer unter den Schülern, die Schule in einem gesonderten Raum und ohne Unterrichtsverpflichtung betreten oder verlassen zu können, betreut von einem Sozialarbeiter. Hier haben wohl die „Anonymen Alkoholiker“ Pate gestanden. Fachleute wissen längst, dass die Schule in einem erheblichen Umfang mit Schülern konfrontiert ist, die als „nicht beschulbar“ gelten. Um auf diese Herausforderung reagieren zu können, muss die Schule oft vergessen, dass sie Schule ist. Die Beschulung „schulferner Kinder und Jugendlicher“, der „Schulvermeider“ und „Schulverweigerer“ hat eine ganze Reihe von Projekten hervorgebracht. Ihr Ziel ist es, die Schüler – meist sind sie im Alter von 13 bis 16 Jahren – „wieder an einen geregelten, strukturierten Alltag zu gewöhnen, sie sollen sich den Anforderungen schulischer und lebenspraktischer Art stellen und lernen, ihr Leben selbstbestimmt zu meistern“. (Schreiber, Nicht beschulbar, 19) Dass hier die Schule deutlich in den Bereich der Jugend- und Sozialfürsorge hineinreicht, ist offensichtlich; und es muss gefragt werden, ob sie damit nicht überfordert wird.

So also kommen Kinder in die Schule.

Schüler im Klassenzimmer

Wenn sie in der Schule sind, sollen sie lernen, und dieses Lernen geschieht traditionell, aber keineswegs immer und zunehmend weniger, in „Schulklassen“. In der aktuellen Diskussion spielen sie kaum eine Rolle: Schulklassen treten nur in die öffentliche Wahrnehmung ein, wenn sie „zu groß“ sind; und die schulpädagogische Diskussion mit ihrer Individualisierungseuphorie hat die Tatsache weitgehend aus den Augen verloren, dass schulisches Lernen – *per definitionem* – in Gruppen stattfindet und dass diese Gruppen meist den Charakter von „Schulklassen“ haben.

„In der Regel findet schulisches Lernen in einem Klassenzimmer mit einer größeren, leistungsmäßig heterogen zusammengesetzten Gruppe von gleichaltrigen Schülern unter der Verantwortung eines professionellen Lehrers im Hinblick auf staatlich vorgegebene Lernziele und standardisierte Kriterien der Leistungsbewertung statt.“ (Weinert, Lerntheorien, 36)

Die Auseinandersetzung darüber, ob die Einteilung der Schüler in „Klassen“ sachgerecht und unter pädagogischer Perspektive vertretbar ist, wird seit fast hundert Jahren, seit den Tagen der Reformpädagogik geführt. Die Diskrepanz zwischen dem pädagogischen Anspruch und der nüchternen bürokratischen Erscheinungsform der Schulklasse hat schon früh ihre Kritiker auf den Plan gerufen. Ihr prominenter und wirkungsträchtigster war Peter Petersen, dessen Jena-Plan-Schule die

Klassenverbände auflöste zugunsten von aus drei Altersjahrgängen bestehenden „Stammgruppen“ und Niveauekursen.

„Statt von Klassen reden wir von Gruppen. Das ist mehr als ein neues Wort. [...] Der Unterschied zwischen Klasse und Gruppe liegen ebendort, wo die zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft liegen, also in der auf den Sinn bezogenen Struktur.“ (Petersen, Jena-Plan, 23)

Hinter dieser beiläufigen Formulierung verbergen sich Abgründe. Petersen pflegt die zeittypische Vorstellung, dass sich in dieser gemischten Schulgruppe, die Kinder beiderlei Geschlechts und unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Intelligenz und sozialer Herkunft unter der „Führung eines erwachsenen Erziehers“ in freier Selbständigkeit zu einer organischen Gemeinschaft zusammenfügen. (Petersen, Jena-Plan, 24 f.) Diese „Gemeinschaft“ kennt keine sozialen oder politischen Unterschiede; sie kennt nur „Menschen“. Ihr liegt ein Geist zugrunde, der die „Gnadengabe der Führung“ verleiht, „ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern“. (Petersen, Jena-Plan, 10) Petersen gründet sein Konzept auf einer für die Reformpädagogik charakteristischen „Zivilisationsfeindschaft“, die auch in jüngster Zeit wieder zur mentalen Grundausstattung weiter Teile der deutschen Erziehungswissenschaft gehört. (Rutschky, Milchmädchen, 91)

Bedenken ruft diese Zivilisationsfeindschaft heute, zu Beginn des neuen Jahrtausends, offensichtlich nicht mehr hervor. Denn dieses Prinzip der „Jena-Plan-Schule“ findet bis heute in mannigfachen Variationen seine Anhänger. Obwohl Petersens Jena-Plan-Schule bereits 1924 gegründet wurde, gilt es immer noch als Zeichen pädagogischen Fortschritts, wenn heute „Jahrgangsübergreifende Eingangsklassen“ an Grundschulen eingerichtet werden. (Carle, Schule, 116–130)

Die Grundidee ist heute die gleiche wie in der Jena-Plan-Schule der zwanziger Jahre: Die bloße bürokratische Mechanik der Einteilung von Schulklassen soll überwunden, die Übergänge zwischen den einzelnen Jahrgangsstufen sollen erleichtert werden, damit die „Stammgruppe“ als Keimzelle einer lebendigen Schulgemeinschaft wirksam werden kann. Die Schule ist eben nicht nur eine Arbeits-, sondern auch eine Lebensgemeinschaft, wie es schon im Titel einer frühen programmatischen Schrift Petersens heißt. (Petersen/Wolff, Lebensgemeinschaftsschule) In neuerer Zeit verbindet sich damit die pädagogische Hoffnung, dass die Alters- und Leistungsheterogenität der Lerngruppen „aktiv und lernförderlich im Unterricht“ eingesetzt werden könne, etwa dadurch, dass die Grundschüler selbst entscheiden, ob sie „Erst-Lerner“ oder „Helfer“ für Erst-Lerner sein wollen. (Carle, Schule, 116) Ob das den Lernerfolgen der Kinder zuträglich ist oder nicht, weiß man nicht; dass aber vielleicht nicht die pädagogischen, aber doch zumindest die politischen Hoffnungen solcher Konzepte sich erfüllen, darf man annehmen: „jahrgangsgemischte Klassen“ sind in der Regel billiger als jahrgangstrennte.

Dass als bürokratisch empfundene Organisationsformen von Schule wenig Kredit genießen, versteht sich von selbst. Aber je stärker die Bürokratie verborgen wird, desto wirkungsmächtiger, weil schlechter kontrollierbar, setzen sich am Ende ihre Effekte durch. Es ist eine schöne Illusion, dass eine auf idealistischen Prämissen beruhende Einrichtung wie das „Bildungswesen“, zumal in einer modernen Massen-

gesellschaft, sich ohne Organisationsformen, sozusagen ursprünglich und natürlich, aus sich heraus, seinem eigenen Gesetze folgend, entwickeln könne. So aber ist es nicht. Je filigraner und verletzlicher die ideellen Ansprüche an eine soziale Einrichtung sind, umso stärker bedürfen sie des institutionalisierten Schutzes: „Institutionen machen, weil sie eine Seite des Nutzens und der Praxis enthalten, so versehrbare Dinge wie Freiheit und Bildung erst lebensfähig.“ (Gehlen, Seele, 116)

Gewiss gibt es Alternativen zur „Klasse“, die pädagogisch immer mal wieder diskutiert und gelegentlich auch praktiziert werden: Während Peter Petersen und seine Nachfolger das Klassenprinzip aus der Perspektive der schulischen „Lebensgemeinschaft“ in Frage stellten, haben andere Kritiker die mangelnde Sacheffizienz der „Klasse“ in den Blickpunkt gerückt. Bereits Petersen hatte „Niveaueurse“ nach dem Leistungsgedanken eingeführt. Auch das ist bis heute in den Schulen ein leitendes Prinzip geblieben. Die Frage, ob man in den Schulen statt mehr oder weniger leistungsheterogener und wesentlich durch das Lebensalter bestimmter Schulklassen eine „Tüchtigkeitsgruppierung“ durchführen solle, wie sie in der angelsächsischen Schultradition eine große Rolle spielt, wurde immer wieder diskutiert. (Heckhausen, Lernmotivierung, 213) Eine flexible Differenzierung mit der Hoffnung, eine bessere individuelle Förderung des Schülers erreichen zu können, war von Anfang eine Leitidee des Gesamtschulkonzepts. Vorausgesetzt – oder angestrebt – wurde die Möglichkeit zur flexiblen Zusammensetzung von „Instruktionsgruppen, die je nach Bedarf in Großgruppen zusammengefaßt oder in Kleingruppen aufgeteilt werden können“. (Ingenkamp, Jahrgangsklasse, 293)

Die Auflösung der Klassenverbände zugunsten von „Kursen“ im Zuge der gymnasialen Oberstufenreform war und ist bis heute umstritten, auch wenn sie am Ende eines langjährigen Schulwegs sicherlich weniger problematisch ist als an dessen Anfang. In Gesamtschulen ist das Klassensystem prinzipiell zugunsten fachspezifischer Leistungsniveau-Kurse aufgegeben worden; ob zum Besten dieses Schultyps, kann dahingestellt bleiben. Glücklicherweise sind die Gesamtschulen jedenfalls nicht damit geworden, und die Diskussion um dieses Konzept ist auch wieder verstummt – bereits frühe Kritiker hatten zu bedenken gegeben, dass mit diesem Verfahren der Flexibilisierung von Lerngruppen den Schülern soziale Kompetenzen abgefordert wurden, die sie noch nicht haben können. (Lorentz/Metzler, Differenzierung, 254–256)

Am Grundbefund ändert das alles nichts: „Die Schulklassse kommt zusammen, um zu lernen“; (Getzels/Thelen, Schulklassse, 32) und der Lehrer tritt in der Schule einem Schülerkollektiv gegenüber, das im Normalfall „Schulklassse“ genannt wird und nach dem Altersprinzip organisiert ist. Die Klassengemeinschaft wird in der Tradition dieser reformpädagogischen Experimente gerne mythisiert. Es hat nicht erst der neueren Schulforschung bedurft, um deutlich zu machen, dass es mit der „Gemeinschaft“ der zwangsweise in einer Klasse zusammengefassten Schüler oft nicht weit her ist. Insbesondere der Zerfall der Klasse in Cliques, die Ausgrenzung von Außenseitern und die neuerdings so heftig diskutierten Phänomene des Mobbing und Bashing sollten vor einer Idyllisierung der Klassengemeinschaft warnen. Das hat die Forschung in mühsamer empirischer Arbeit herausgefunden. Sie hätte es auch schon bei den Literaten nachlesen können:

„Unsere Schulstube ist die verkleinerte, verengte Welt. Unter dreißig Menschen können doch gewiß ebensogut alle Empfindungen und Leidenschaften vorkommen, wie unter dreißigtausend. Unter uns spielen Liebe und Haß, Ehr- und Rachsucht, edle und niedere Gesinnung eine bedeutende Rolle. Wir haben Armut und Reichtum, Wissen und Dummheit, Erfolg und Mißerfolg in all ihren Schwankungen und feinen Unterschieden. [...] Es sollte nur einmal ein Dichter in unsere Verhältnisse hineinblicken, er würde reichen Stoff zu spannenden Werken finden.“ (Walser, Schulklasse, 13)

Die moderne Pädagogik – und ihr folgend die Bildungspolitik – kann sich nur noch schwer dazu verstehen, die „Schulklasse“ als soziale Organisationsform von Unterricht ernst zu nehmen. Die Klasse als soziales Beziehungsgeflecht, in das der Lehrer von Fall zu Fall eintritt, wird nicht als soziale Normalsituation von Schule, sondern als schwer vermeidbares Übel wahrgenommen. Aber die Schulklasse ist nun einmal der soziale Raum, in dem der Lehrer pädagogisch agiert. Sie sollte deshalb wieder ernster genommen werden. „The teacher's most important task is to deal with the dynamic social situation of the classroom.“ (Waller, Sociology, 459)

Wie auch immer in der aktuellen pädagogischen und politischen Diskussion über die Schulklasse oder die Lerngemeinschaften geredet wird und wie sehr auch die Form des Unterrichts durch moderne Individualisierungskonzepte in Frage gestellt wird: Die Schulklasse erbringt Leistungen, die nur sie – oder ähnlich organisierte Lerngemeinschaften – erbringen kann. (Scheunpflug, Lernen, 222 f.) Denn Schule ist eben nicht nur eine Lern- und neuerdings auch eine Förderinstanz; sie ist immer auch eine Sozialisationsinstanz. In der „schulischen Sozialisation“ erfolgt die

„individuelle Entwicklung zur Gesellschaftsfähigkeit unter institutionellen, also schulischen Bedingungen. Ihr typisches Merkmal ist, daß junge Menschen durch den Einfluß von Schule, Unterricht und Schulleben zur Übernahme sozialer Regeln und zur Entwicklung erwünschter Verhaltensregeln angeregt, verpflichtet, ja sogar gezwungen werden.“ (Apel, Schule, 37)

In seiner klassisch gewordenen Analyse der „Schulklasse als soziales System“ hat Parsons diese Funktion der Schule und der Schulklasse hervorgehoben. Die Schulklasse trägt maßgeblich dazu bei, „bei den Schülern Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen zu verinnerlichen“. (Parsons, Schulklasse, 161)

Zu diesem System gehören auch die „Übertritte“. Das Schulleben eines Schülers besteht, besonders in Deutschland, aus markanten Einschnitten in der Schülerbiographie. Der erste dieser Übertritte ist der Eintritt in die Grundschule; der zweite der Übergang auf die Schulen des Sekundarschulwesens und der dritte ist der Abschluss der Schule und der Wechsel ins Berufs- oder Universitätssystem. Übertritte dieser Art gehören zu den Urformen der Sozialisation in allen Gesellschaften. Die ethnologische Forschung hat sie als ein Grundmuster identifiziert, in dem sich der Prozess des Eintritts in das Erwachsenenalter vollzieht. Die „rites de passages“ haben in indigenen Gesellschaften sicher eine andere Form als in einer modernen industriellen oder postindustriellen Gesellschaft. Aber der Wechsel in die Grundschule und dann in eine weiterführende Schule hat eine grundlegende sozialisatorische Funktion: „Der Eintritt des Kindes in das System der formalen Erziehung ist sein erster wichtiger Schritt über die primären Bindungen der Herkunftsfamilie hinaus.“

(Parsons, Schulklasse, 166) Die Schule ist – meist erstmals – für die Schüler eine eigene Welt, abgetrennt von der der Eltern.

Ethnologisch und soziologisch sind Übertritte Schritte auf dem Weg in das Leben der Erwachsenen. Die fundamentale sozialisierende Bedeutung von Übertritten wird im deutschen Schulwesen aber verkannt und systematisch verwischt. „Übertritte“ stellen Anforderungen und sind Herausforderungen, die schon mit der nächsten Stufe des Entwicklungsprozesses verknüpft sind. Man kann lange darüber streiten, welche Formen des Übertrittes angemessen sind. In jüngerer Zeit setzt sich die Vorstellung durch, Übertritte sollten „gleitend“, möglichst wenig merklich und schmerzfrei für die Kinder vollzogen werden. Damit versucht die pädagogische Theorie zu vertuschen, was sich in der pädagogischen Wirklichkeit schlechterdings nicht vermeiden lässt: die Erfahrung von Krisen in der Schülerkarriere. Der Schuleintritt, der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe, der Eintritt in das Berufsleben oder die Universität, und dazwischen die Pubertät, sind oft mit mehr oder weniger schmerzhaft erfahrenen und sehr unterschiedlich sich artikulierenden Krisen verbunden. (Duncker, Kulturaneignung, 55–60)

Das ist nicht neu; solche Krisen sind „Einschnitte in den Lebensverlauf“, (Bollnow, Existenzphilosophie, 25) die das Leben, und erst recht dann das Erwachsenenleben, nun einmal mit sich bringt. Eine Pädagogik, die durch administrative Maßnahmen – oder besser: deren Vermeidung – die Krisen zu „gleitenden“, harmonischen Übergängen umgestalten will, macht nicht nur ein unhaltbares Versprechen, sondern verfehlt zugleich den Sinn von Schule.

Ob man mit dieser Art vorausseilender Fürsorge den Kindern beim Schuleintritt einen Gefallen tut oder auch nur ihren Wünschen entgegenkommt, ist zweifelhaft. Wahrscheinlich machen sich Bürokraten und Pädagogen an der falschen Stelle zu viele Gedanken, wenn sie immer neue Mittel erfinden, den vermeintlichen Kälteschock der Erstklässler abzumildern. Aber auch „Schüler lernen schnell, realistisch zu werden. Sie sehen ein, daß nichts letztlich wirklich so ist, wie es versprochen wurde und wie sie es eine gewisse Zeit, etwa beim Wechsel in eine neue Schulform, wiederholt erwarteten.“ (Gruschka, Kälte, 159)

Dass man die Funktion des Schuleintritts damit verkennt und eine Sozialisationschance vertut, ist hingegen eindeutig: „Schule sollte dem Schulanfänger als das vom Kindergarten deutlich Abzugrenzende, als das Neue begegnen; der Beginn des Schülerseins muss klar und bewusst erfahren werden.“ (Lichtenstein-Rother/Röbe, Grundschule, 65) Für einen Bereich der Grundschule gilt dies im besonderen Maße: „Schulanfänger wollen lesen können – das ist die Erwartung, die sie an die Schule stellen und möglichst bald erfüllt sehen wollen.“ (Röbe, Üben, 93) Und gerade hier hat die Grundschulpädagogik im besonderen Maße gesündigt, und neuerdings folgen auch die Universitäten ihrem Vorbild.

„Heterogenität“, „Individualisierung“, „Differenzierung“

Wenn die Schüler dann in der Schule angekommen sind, stellen die Lehrer und Erziehungswissenschaftler mit Erstaunen fest, dass sie alle verschieden sind. Aus diesem Erstaunen sind in jüngerer Zeit Theoriegebäude entstanden, die inzwischen sogar Gesetzesrang erhalten haben. Das Lehrerausbildungsgesetz Nordrhein-Westfalens von 2008 formuliert es als eines der Ziele von Lehrerausbildung, dass die künftigen Lehrer besondere „Befähigung zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern und zum Umgang mit Heterogenität“ aufweisen sollen. (Lehrerausbildungsgesetz NRW, §2) Das ist sicher gut gemeint. Die Politiker, die dieses Gesetz verabschiedet haben, haben sich von den Pädagogen sagen lassen, dass die Zusammensetzung von Schulklassen immer heterogener geworden sei und dass deshalb besondere pädagogische Maßnahmen ergriffen werden müssten: Differenzierung und Individualisierung.

Auf den ersten Blick mag es tatsächlich so scheinen, als habe die „Heterogenität“ in den Schulen zugenommen und der Bedarf an „Individualisierung“ damit eben auch. Das auffälligste Merkmal dieser neuen Heterogenität ist die multikulturelle Zusammensetzung eines sehr großen Teils deutscher Schulklassen. Es kommen hinzu Unterschiede beim emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand und neuerdings wird besonders großes Augenmerk gerichtet auf die Unterschiede in der sozialen Herkunft. (Kaiser/Pfeiffer, Grundschulpädagogik, 98–105) Mit dieser Situation stellen sich der Schule in der Tat Aufgaben, die nicht nur politischen und administrativen, sondern auch didaktischen und pädagogischen Charakters sind.

Neu ist diese Situation aber genauso wenig wie die damit verbundene Herausforderung. Bereits Schleiermacher hat in seiner Vorlesung zur Pädagogik von 1826 auf diese Lage hingewiesen, sie präzise beschrieben und Lösungsansätze erörtert. Für die Volksschule sieht Schleiermacher in sehr differenzierten Überlegungen durchaus die Notwendigkeit des Ausgleichs zwischen den Stärkeren und Schwächeren, um alle Schüler auf ein gewisses Mindestniveau – heute würde man sagen: auf Standards – zu bringen. Aber er sieht auch, was heute gerne vergessen wird, dass es Unterschiede im Talent ebenso wie im Fleiß und der Anstrengung gibt, welche die Schule nicht einfach verwischen darf. (Schleiermacher, Pädagogik, 523 f.) Und schließlich vergisst er auch nicht, darauf hinzuweisen, dass Schule ein Ziel hat. Der Unterricht ist dem „Prinzip des Fortschreitens“ unterworfen: Die Schüler sollen am Ende der Schulzeit mehr wissen und können als vorher. (Schleiermacher, Pädagogik, 521)

Die moderne Pädagogik setzt die Akzente anders. Das „Prinzip des Fortschreitens“ auf ein gemeinsames Ziel wird sicher nicht preisgegeben; aber es wird doch zurückgestellt hinter die unterrichtsmethodische Forderung nach individualisierender Differenzierung. Wie die Vereinbarung dieser beiden widerstrebenden Ansprüche dann im Einzelnen im Klassenzimmer zu realisieren ist, lässt sich so genau nicht mehr sagen. Die pädagogische Fachliteratur behilft sich gerne mit kräftigen Sowohl-als-auch-Formeln: „Die vielfältigen Lernvoraussetzungen, Begabungen, kulturellen

Kontexte und Gender-Erfahrungen verlangen differenziertes Lernen, aber auch die integrative Seite des gemeinsamen Lernens.“ (Kaiser/Pfeiffer, Grundschulpädagogik 111)

Wenn heute die Heterogenität der Schüler zu einem der wichtigsten Themen der Pädagogik geworden ist, dann hat das sicher sachliche Gründe – sie hat zweifellos zugenommen, und die Ansprüche an die Schule, dem einzelnen Schüler gerecht zu werden, sind ebenfalls und zu Recht gestiegen. Die maßlose Hypertrophierung dieses einen Problemfeldes, bis hinein in Gesetzestexte, erklärt sich aber nicht nur aus den Notwendigkeiten pädagogischen Handelns. Sie ist wohl eher als Folge eines gesellschaftlichen Trends zu verstehen. Wenn moderne Schultheoretiker heute den Charme der „Heterogenität“ entdecken, dann unterwerfen sie sich einer pädagogischen Mode, die ihre Impulse aus außerpädagogischen Handlungsfeldern bezieht. Denn das Bedürfnis nach Heterogenität, nach Vielfalt, „ist zum Mantra des internationalen Kapitals geworden“; „Vielfalt“ ist die herrschende Idee der „Generation X“, „im Gegensatz zu ‚Individualität‘ bei den Babyboomern und ‚Pflicht‘ bei der Generation zuvor“. (Klein, Logo, 131; 128)

Die Forcierung des Heterogenitätsproblems im pädagogischen Diskurs hat deutliche Akzentverschiebungen für die Arbeit im Klassenzimmer mit sich gebracht. Der Adressat des schulischen Unterrichts wird immer weniger die Schulklasse oder die Schülergruppe und immer mehr der einzelne Schüler. Hartmut von Hentig hat die gemeinsame Überzeugung der deutschen Pädagogik zusammengefasst:

„In der neuen Schule wird ein großer Teil des Lernens tatsächlich einzeln vor sich gehen. Jedes Kind hat seine Aufgabe und sucht den Lehrer auf, wenn es Hilfe braucht, oder der Lehrer geht zu ihm.“ (Hentig, Schule, 221)

Neu ist das nicht. Schon um die vergangene Jahrhundertwende, in der Blütezeit der Reformpädagogik, hat sich Friedrich Paulsen darüber mokiert: „Überall wird den Lehrern Individualisierung und Differenzierung in der Behandlung der Schüler zur Pflicht gemacht, und vielfach wird dieser Forderung mit Lust und Liebe entsprochen.“ (Paulsen, Söhne, 498) Daran hat sich nichts geändert. Auch die aktuelle pädagogische und bildungspolitische Diskussion neigt dazu, den einzelnen Schüler als Wesen zu definieren, das einen individuellen Förderbedarf mitbringt, der von „der Schule“ zu befriedigen ist.

Der Förderbedarf für deutsche Schüler wird immer größer. Es sind längst nicht mehr nur die klassischen Felder der Sonderpädagogik damit gemeint. Es sind auch nicht mehr nur die modernen „Teilleistungsstörungen“, die sich mit wechselnden Konjunkturen in den Blickpunkt der bildungspolitischen Aufmerksamkeit drängen: Legasthenie, Dyskalkulie, Wahrnehmungs- und sensorische, Integrations-, Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen. Für jede dieser Störungen gibt es längst Reparaturanleitungen und Spezialisten, die diese Reparaturanleitungen beherrschen. (Ahrbeck, Hyperaktivität, 37) Davon lebt inzwischen ein ganzer Industriezweig. Um den „individuellen Förderbedarf“ herum hat sich ein administratives, pädagogisches, psychologisches, medizinisches und nicht zuletzt pharmazeutisches Expertentum angesiedelt, dessen Interesse der Generierung immer neuer „Förder-

bedarfe“ – in linguistischer Konsequenz wurde in diesen Kreisen auch ein Plural zu „Bedarf“ gefunden – gelten muss.

Aber der Förderbedarf hat sich auch darüber hinaus ausgeweitet. Grundsätzlich wird jedem Kind Förderbedarf zugeschrieben, solange es in irgendeiner Form von standardisierten Leistungserwartungen abweicht, wie sie etwa die Pisa-Studien kanonisiert haben. Dieser universalisierte Förderbedarf hat naturgemäß einen universalisierten Förderanspruch hervorgerufen. Wie selbstverständlich betreten heute Abiturienten die Universität mit dem Anspruch, „gefördert“ zu werden; und wie selbstverständlich bedienen Universitäten solche Ansprüche mit Brücken- und Stützkursen in Deutsch und Mathematik, mit Tutorienprogrammen zur Einweisung der Studienanfänger in das Universitätsleben und umfassenden Beratungsangeboten zu allen Lebenslagen.

Die Ansprüche an dieses Fördern sind auch in den Schulen immer größer geworden. Es zielt inzwischen weit über das bloße Lernen hinaus. Aus dem Förderanspruch ist ein universaler Betreuungsanspruch geworden, der alle Dimensionen der psychischen und sozialen Existenz des Kindes umfasst: „Ein Kind kann die Schule kaum noch ohne professionellen, juristischen und psychologischen Beistand durchlaufen.“ (Blankertz, *Schulkritik*, 75) Diese Universalisierung der Betreuung ist vielleicht sogar der Sinn, jedenfalls aber der Effekt der modernen, auf Individualisierung und Förderung fixierten Pädagogik. Sie beginnt mit der „*Verkinder-gartening* der Kindheit“ (Gronemeyer, *Wahrheiten*, 47) und endet mit dem „betreuten Wohnen“. Sie verzichtet auf Erziehung zur Mündigkeit, die auch Erziehung zur Selbständigkeit und Selbstverantwortung ist. Statt dessen begreift sie Schüler als defizitäre Wesen, die ihr Leben lang betreuungs- und reparaturbedürftig bleiben. In jugendsoziologischer Hinsicht wird man den massiven Trend zu Betreuungsangeboten aller Art als gesellschaftspolitischen Rückschritt deuten müssen. Ende der fünfziger Jahre konnte eine Emanzipation der Jugendlichen von der Schule konstatiert werden. Die moderne Lebenswirklichkeit mit ihren Möglichkeiten der Information, Mobilität und Kommunikation ermöglichte auch Schülern einen Zugang zur Wirklichkeit, der ihnen in mancher Hinsicht eine „Realitätsüberlegenheit und -fertigkeit“ gegenüber der Erwachsenenwelt verschaffte. (Schelsky, *Generation*, 309)

Die „Individualisierung“ als Leitmodell der modernen Unterrichtsgestaltung ist festgeschrieben in den didaktischen Lehrbüchern, den Lehrplänen, der Lehrerbildung und neuerdings sogar in manchen Schulgesetzen – als ob es die Aufgabe von Parlamenten sei, über pädagogische Konzepte nachzudenken. Für die Schulpraxis hat das weitreichende Konsequenzen. Zunächst wird die Schulklasse als soziales Feld aufgelöst. Das entspricht durchaus den Neigungen und Wünschen aller administrativ Beteiligten. Seit langem schon und in jüngster Zeit verstärkt liebgeliebt die deutsche Bildungspolitik wieder mit der Vorstellung von Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen, wie sie neuerdings lieber genannt werden. In diesen Schulstrukturkonzepten spielt die „Individualisierung“ eine eigenartige Rolle. Denn anders als der Name es suggeriert, zielt der Unterricht in solchen Einrichtungen gerade nicht auf die „Gemeinschaft“ oder die „Gesamtheit“ der Schüler. Sie führen ganz

im Gegenteil zur radikalen Atomisierung der Schülerschaft. Nach dem Wegbrechen äußerer Strukturen, der Klassen vor allem, in denen Schüler zusammengefasst und unbeschadet ihrer individuellen Leistungsunterschiede im Detail gemeinsam unterrichtet werden, bleibt nur der einzelne Schüler als Adressat eines individualisierten, auf seine – vermuteten – speziellen Bedürfnisse zugeschnittenen Unterrichts übrig. (Meyer-Willner, Differenzierung, 373)

Das Modell für diese Entwicklungen findet sich wohl in den USA. Helen Parkhurst hat den streng auf Individualisierung zugeschnittenen „Dalton-Plan“ 1919 entwickelt, und ihn zunächst in einer Behindertenschule, dann in einer High School in Dalton, Massachusetts, eingeführt. Im Kern beruhte das Unterrichtsmodell auf dem Gedanken, dass die Schüler selbst verantwortlich seien für das Erreichen der Unterrichtsziele, die sie nach ihren eigenen Plänen und möglichst in Gruppenarbeit realisieren sollten. Das Modell hat in Europa, besonders in den Niederlanden, einige Resonanz gefunden und wird auch heute noch gerne als Inbegriff schulorganisatorischen Fortschritts angeführt, obwohl es in den USA bald wieder aufgegeben wurde. Auch diese in Deutschland gerne zur Nachahmung empfohlene Unterrichtskonstruktion ist von einem charakteristischen Widerspruch begleitet. Man fragt sich, „was wohl erreicht wird, wenn man zuerst Einheitsschulsysteme schafft, um danach jene völlig individualisierten Lernverläufe zu organisieren“. (Solzbacher/Wollersheim, Hauptschule, 81)

Das letzte Ziel von „Individualisierung“ ist die „Konzentration aller unterrichtlichen Maßnahmen auf die internen Lernbedingungen eines einzelnen Schülers, um ihn speziell zu fördern und seine individuelle Persönlichkeit auszubilden, also eigentlich Einzelunterricht“. (Meyer-Willner, Differenzierung, 367) Was immer man unter den „internen Lernbedingungen eines einzelnen Schülers“ verstehen und wie immer man sie diagnostizieren mag, die Konsequenz solcher Ansätze ist klar. Wo sie zu Ende gedacht werden, münden sie in einer einfachen Formel: „Das Kind selbst ist Agent seiner Lernprozesse.“ (Faust-Siehl, Zukunft, 57) Dieses Credo ist unwidersprochen zu einem Kernstück moderner Schulpraxis geworden. Aus trivialen Einsichten wurden pädagogische Konzepte entwickelt, die inzwischen längst hinter die Schule zurück, ins Vorschul- und Säuglingsalter hineinreichen. Das Ideal ist das „kompetente, ko-konstruierende Kind“, das „seine Entwicklung mitgestaltet und seine Bildung aktiv mitkonstruiert“. (Fthenakis, Bildung, 5)

Es wird nicht jedem und jeder klar sein, wohin solche Formeln führen. Das Prinzip solcher Schul- und Lerntheorien lässt sich leicht identifizieren als eine pädagogische Vorbereitung auf das Leben in der neoliberalen Gesellschaft: „Am Ende also wird jeder zu seinem eigenen Kleinunternehmer, ausgedrückt in der Formel: Jeder Lernende sei als ‚autopoietisches System‘ für seine Lernprozesse selbst verantwortlich und für seine Misserfolge nicht minder.“ (Pongratz, Pädagogik, 131) So wird es nicht gemeint sein, wenn Erziehungswissenschaftler und Lehrer die Selbstverantwortlichkeit von Kindern für ihre eigenen Lernerfolge propagieren. Denn in fast schon naiv anmutender Selbstwidersprüchlichkeit wird andererseits immer die Schule verantwortlich gemacht für das etwaige Misslingen dieser Lernprozesse, die doch zuvor in die Verantwortung des Kindes gelegt wurden.

Wie so vieles in der deutschen Pädagogik ist die Individualisierungsdidaktik mit einem Kranz von Versprechungen umgeben. An erster Stelle steht das Versprechen, dem Schüler sein Recht „auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ im Unterricht zu geben. (Meyer-Willner, Differenzieren, 19) Nicht weniger als ein fundamentales Grund- und Menschenrecht werde also durch individualisierenden Unterricht eingelöst. Sodann wird versprochen, dass „Individualisierung“ die schulischen Leistungen der Schüler fördere; und schließlich verspricht man sich und anderen auch noch sozialpolitische Effekte. Es geht auch – und neuerdings wohl in erster Linie – darum, soziale Benachteiligungen aller Art abzubauen.

Die Schule soll, so wünscht man sich das unter Pädagogen und Politikern, dazu dienen, Nachteile der sozialen Herkunft auszugleichen und Kinder aus schulfernen Schichten der Schule näher zu bringen. Das denkt man sich so, aber damit könnte man sich auch täuschen, denn: „Individualisierung bedeutet niemals Auflösung, sondern bislang immer *Verschärfung* sozialer Ungleichheit.“ (Beck, Solidarität, 35)

Die Vorstellung hat sich politisch durchgesetzt, dass jeder einzelne Schüler einen Anspruch auf individuelle Betreuung und Förderung habe. Dass das nicht so kommen wird, ergibt sich schon aus den beengten finanziellen Verhältnissen, unter denen Schule immer steht – auch dort, wo mehr in das Schulwesen investiert wird als in Deutschland. Gewiss wäre das erfolgreiche Unterrichten leichter, wenn die Klassen kleiner und die Unterrichtsverpflichtung der Lehrer geringer wäre.

In der Bildungspolitik herrscht der Glaube, wenn man Schüler nur lange und intensiv genug „individuell fördere“, werde man jeden beliebigen Lerneffekt erreichen können. Das ist eine pädagogische Schlaraffenland-Theorie, die der Wirklichkeit nicht standhält. Dass ihr auch andere als nur ökonomische Widerstände entgegenstehen, liegt auf der Hand. Dass Schüler Individuen sind wie alle Menschen, ist schwer bestreitbar. Dass aber die Schule und der einzelne Lehrer auf die je individuellen Bedürfnisse mit je individuellen didaktischen Konzepten eingehen und damit dem einzelnen Schüler gerecht werden könnten, ist eine politisch-pädagogische Illusion. Es ist, so wurde zu Recht konstatiert, „weder realisierbar noch pädagogisch und gesellschaftlich wünschbar“. (Meyer-Willner, Differenzierung, 373)

Die bloße Aufzählung der „interindividuellen Unterschiede“, die für die Schule eine Rolle spielen, lässt das leicht erkennen:

„Einige seien hier genannt: unterschiedliches genetisches Potenzial; unterschiedliche Lebensumwelten und damit unterschiedliche Vorerfahrungen; unterschiedliches soziales Milieu mit Auswirkungen auf Spracherwerb, Erziehungspraktiken usw.; unterschiedliche häusliche Arbeitsbedingungen; unterschiedliche Leistungsmotivation, Anstrengungsbereitschaft und Belastbarkeit; unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse; unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Defizite; unterschiedliche Lerntempi; unterschiedlich ausgebildete Gedächtnis- und Konzentrationsfähigkeit; unterschiedliche Lerntypen. Hinzuweisen ist zudem noch auf intraindividuelle Unterschiede, wenn z. B. ein Schüler in Mathematik gute Leistungen aufweist, in Englisch dagegen versagt, oder sich für Biologie interessiert, nicht aber für Geschichte.“ (Meyer-Willner, Differenzierung, 367)

Die Vorstellung, dass jeder nach seinen Fähigkeiten, jeder nach seinen Bedürfnissen – wie die Formel von Marx hieß, in der er seine kommunistische Utopie beschrieben hat (Marx, Kritik, 21) – unterrichtet werden soll, stößt schnell an ihre bildungsökonomischen ebenso wie an die sozialen und pädagogischen Grenzen.

Und das ist auch gut so. Denn der Wunsch nach einer individuellen Betreuung eines jeden einzelnen Schülers ist nicht nur unter finanzpolitischen Gesichtspunkten eine Utopie. Sie verfehlt auch den Sinn von Schule. Schulische Unterrichts- und Erziehungsprozesse sind vielmehr *per definitionem* kollektive und damit soziale Prozesse. Unter diesem Gesichtspunkt widerspricht die konsequent individualisierte Förderung der Idee der Schule. Sie führt zu einer Atomisierung der Schülerschaft in isolierte Individuen und läuft damit den Sozialisationseffekten zuwider, die zu erzielen eine ihrer zentralen Aufgaben ist.

Denn Schule ist nicht nur eine Unterrichtsmaschine, die unermüdlich möglichst effektive Lernvorgänge produziert. Wenn es so wäre, dann wäre vielleicht wirklich eine individuelle und direkte Lehrer-Schüler-Beziehung das Optimum einer pädagogischen Beziehung, die auf höchste Lerneffizienz zielt – wenn man sich nicht gleich entschließen will, wie es in technikgläubigeren Zeiten der Fall war, die lerntechnische Betreuung des einzelnen Schülers einer Maschine zu übertragen. Seit Rousseau hat sich die Pädagogik es zum Ziel gesetzt, die „Individualität“ des Schülers, des Zöglings zu stärken oder erst herauszubilden. Dass das auch ganz unerwünschte Nebenwirkungen haben kann, wissen die Praktiker besser als die Theoretiker. Ein Schulunterricht, der möglichst für jeden einzelnen Schüler oder für bestimmte Lerngruppen angelegt ist, kann schnell zur „Entsolidarisierung“ führen – denn sie setzt eben voraus, dass der Lehrer sich vorab ein Urteil über das Leistungsvermögen eines Schülers bildet: „Die gute Absicht, individuelle Lernhilfen zu geben, schlägt um in das Gegenteil des Gewollten“ – in Misstrauen und Aggression. (Gruschka, Kälte, 199)

Im Zuge der Pisa-Diskussion sind die skandinavischen Länder mit ihrem offensichtlich ziemlich radikalen Individualisierungsprogramm für die deutsche Bildungspolitik zu einem Leitstern geworden. Es könnte sein, dass sich dieser Leitstern als Irrlicht erweist. Denn über den Preis, den diese Individualisierung kostet, wird in Deutschland weniger geredet. Hartmut von Hentig, der Nestor der deutschen Pädagogik, der vor knapp zwei Jahrzehnten noch zu den Propagandisten der Individualisierung gehörte, ist inzwischen etwas nachdenklicher geworden. Im Blick auf die schwedische Schule hat er den Preis der Individualisierung benannt:

„Wir sind in einer dieser Schulen von einem zwölfjährigen Jungen geführt worden. Dieses Kind lernte einsam. Es lernte anhand von Arbeitsbögen, die den Lerngegenstand in abfragbaren Sätzen präsentierten. Wenn der Junge den einen Bogen fertig hatte, nahm er den nächsten aus dem Programmkasten, füllte ihn aus und hakte das ab. Wir haben uns seine Ringhefte zeigen lassen. Er hatte darin die Geografie der ganzen Welt von Land zu Land säuberlich durchbuchstabiert. Ich fragte ihn: ‚Hat der Lehrer mit dir darüber gesprochen?‘ Nein, nie.“ (Spiegel-Gespräch mit Hartmut von Hentig, in: *Der Spiegel* vom 20. 8. 07, 159 f.)

Es hat Zeiten gegeben – und das 18. Jahrhundert gehörte ebenso dazu wie lange Phasen des 20. Jahrhunderts –, in denen diese Individualität einer Gesellschaft abgerungen werden musste, die zur Unterdrückung des Individuums neigte. Die „In-