Sonderdruck aus

Meyers Enzyklopädischem Lexikon

Bernhard Hassenstein

Schule in der Krise

Sonderbeitrag



1977

BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT

MANNHEIM · WIEN · ZÜRICH

Schule in der Krise

von Bernhard Hassenstein

Im Februar 1964 begann eine Artikelserie von Georg Picht in der Wochenzeitung ›Christ und Welt‹ mit dem Titel ›Die deutsche Bildungskatastrophe‹. Sechs Jahre danach, Anfang 1970, legte der Deutsche Bildungsrat – eine Institution, die von 1966 bis 1976 existierte – einen 316 Seiten langen ›Strukturplan für das Bildungswesen‹ vor. Angestoßen durch die Pichtsche Initiative und im Sinne dieses Strukturplans spielen sich seither tiefgreifende Schulreformen ab, deren erste Ergebnisse wir heute vor uns sehen. Der Strukturplan von 1970 nannte pädagogische Prinzipien, denen die Schule in Zukunft folgen sollte, und er gab auch an, welche Eigenschaften des bisherigen traditionellen Schulsystems nunmehr an die zweite Stelle rücken oder zugunsten der neuen Prinzipien verlassen werden sollten. Der Bildungsrat postulierte für das Schulwesen nichts weniger als eine neue »*pädagogische Grundlinie:* die *Wissenschaftsbestimmtheit sowohl der Lerninhalte als auch ihrer Vermittlung*«; dies müsse »für alle Schullaufbahnen in gleicher Weise gelten« (S. 29)[1], also auch für die Grund- und Hauptschule. Eine lediglich »volkstümlich-praktische Bildung« (S. 130), oder eine »nur berufliche Bildung« (S. 30), die nicht zugleich wissenschaftsorientiert sei, sollte an keiner Stelle mehr als gerechtfertigtes pädagogisches Ziel gelten (S. 30). Kultur- und bildungsgeschichtlich gesehen drückte sich hierin eine umwälzende Akzentverschiebung und Umwertung aus, zugleich aber ein schier unbegrenztes Vertrauen in die erreichte Kompetenz der einschlägigen Wissenschaften: Die Bildungsratsempfehlungen sind von der nirgends in Frage gestellten Zuversicht erfüllt, jetzt sei das pädagogisch Notwendige mit *wissenschaftlichen* Mitteln zu erfassen, man könne und solle darum von nun an im Schulbereich auf traditionell volkstümliches und wissenschaftlich ungeprüftes praktisches Erfahrungswissen verzichten. Tatsächlich folgte danach ein radikales Zurückdrängen des Einflusses der Träger der bisherigen pädagogischen Tradition und Erfahrung – vor allem in der Lehrerausbildung und Bildungsplanung. (In manchen Bundesländern berechtigt zur Laufbahn an der pädagogischen Hochschule, also zur Mitwirkung an der Lehrerausbildung prinzipiell nur noch die theoretische wissenschaftliche Qualifikation, nicht mehr eine noch so hohe berufliche Leistung und Erfahrung). – Die Zielsetzung der durchgehenden Wissenschaftsbedingtheit wurde vom Bildungsrat zwiefach begründet: durch die Erfordernisse des Lebens in der modernen Gesellschaft (S. 33) sowie vor allem durch das Anliegen, den bisherigen Rangunterschied zwischen wissenschaftlicher und volkstümlicher (bzw. nur beruflicher) Bildung zu beseitigen (S. 29/30).

Als zweite »grundlegende Neuerung« (S. 132) empfahl der Bildungsrat die allgemeine Einführung des *Curriculum-Prinzips:* Schon für das Kindergarten- und Grundschulalter sollten die Lernprozesse analysiert und daraufhin im Unterricht so vollzogen werden, daß frühere Lernschritte jeweils die Basis für die Auffächerung und Vertiefung der späteren Lernprozesse bilden konnten. Auf diese Weise sollte beispielsweise dasjenige überwunden werden, was man als »kindgemäßen Unterricht« bezeichnet: Das Kriterium des »Kindgemäßen« reiche nicht aus, um Maßstäbe für den Unterricht setzen zu können; denn es bestehe kein Wesensunterschied zwischen den Lernprozessen am Anfang und am Ende der Lernstufen (S. 133). Auch hier war der Bildungsrat optimistisch: Er traute es den zuständigen Wissenschaften zu, nicht nur die innere Logik der Lernprozesse in curricularen Lernschrittfolgen einzufangen, sondern auch entdeckendes Lernen, selbständiges und kooperatives Arbeiten, Schulung im Problemlösen, Herausfordern der Eigeninitiative der Schüler und spielartige Arbeitsformen

---

Dr. Bernhard Hassenstein ist o. Professor für Biologie an der Universität Freiburg im Breisgau und Vorsitzender der Kommission ›Anwalt des Kindes‹ des Kultusministeriums Baden-Württemberg.

[1] Alle Seitenzahlen verweisen auf die vom Dt. Bildungsrat veröffentlichten Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.

einzuarbeiten (S. 133/134), zusätzlich aber vor allem auch das Überprüfen aller Lernschritte durch *Lernzielkontrollen.*

Damit wird ein drittes Anliegen des Bildungsrates angesprochen: die Erhöhung der *Objektivität und Rationalität von Leistungsbewertungen.* Hierzu empfahl er als Mittel den Leistungstest zum Teil in standardisierter Form (durch Fachleute ausgewählt und erprobt), zum Teil in Eigenarbeit vom Lehrer entwickelt. Auch hier hat der Bildungsrat nicht verhehlt, was er als nachteiligen Charakterzug des herkömmlichen Schulwesens ansah und deshalb korrigiert wissen wollte: die, wie er sich ausdrückte, »Undurchsichtigkeit der schulischen Bewertungsmaßstäbe« (S. 280). »Ein ungerechtfertigter subjektiver Glaube ..., Schulleistungen intuitiv objektiv richtig bewerten zu können, ..., gehört zu den spezifischen Mängeln im deutschen Bildungswesen« (S. 88). Der standardisierte Test und ähnliche Verfahren sollten hier Abhilfe schaffen. Die Objektivierung sollte es zugleich den Gerichten gestatten, ihre bisher aufs Verfahrensmäßige beschränkte Kontrolle aufs Inhaltliche auszudehnen und dadurch »den Rechtsschutz wesentlich zu verstärken« (S. 281).

An vierter Stelle nenne ich die Empfehlung des Bildungsrates, die *Durchlässigkeit* aller Bildungsgänge zu erhöhen. »Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden. Das Bildungswesen muß so eingerichtet sein, daß der Lernende früher gefällte Entscheidungen für dieses oder jenes Bildungsziel korrigieren kann« (S. 38). Hieraus leitete man die Notwendigkeit her, die verschiedenen Bildungsgänge einander so ähnlich zu gestalten, daß ein unmittelbares Umsteigen ohne Zeitverlust möglich bliebe. Auch hier wirkte der Beweggrund mit, einen *Bewertungsunterschied* innerhalb des bisherigen Bildungswesens zu eliminieren: Der Minderbewertung von beruflicher im Vergleich zu studienbezogener Bildung sollte der Boden entzogen werden, und zwar durch »curriculare Annäherung« zwischen beiden Schulformen, in diesem Falle durch »wachsende theoretische Orientierung von beruflicher Bildung« (S. 164). – Aus dem Anstreben von mehr Durchlässigkeit folgte konsequent auch die Tendenz zur organisatorischen Zusammenfassung der Bildungsgänge gleichaltriger Schüler und somit zur *horizontalen Gliederung* des Schulwesens (S. 98). Jeweils nur 2 bis 4 Jahrgänge werden dann in einer Schuleinheit unterrichtet, wie dies in einzelnen Bundesländern bereits eingeleitet wurde: getrennte Grundschulen, Orientierungsstufen-, Mittelstufen- und Studienstufenschulen (für die Jahrgänge 1 bis 4; 5 und 6; 7 bis 10; 11 bis 13. Die Bezeichnungen sind übrigens zum Teil regional unterschiedlich).

Einer zu großen Einheitlichkeit des Schulwesens, die ja aus den Prinzipien der Wissenschaftlichkeit und der Durchlässigkeit hätte erwachsen können, sollte die Waage gehalten werden durch das Prinzip der *Differenzierung:* Je älter die Schüler, desto mehr sollten ihnen »innerhalb eines breiten Bildungsangebotes viele Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung ihres Curriculums geboten werden«. Das Wählenkönnen lasse auch eine Steigerung der Lernmotivation und der Lernleistungen des Schülers erwarten (S. 76). Nicht nur hinsichtlich der Fachrichtungen sollte differenziert werden, sondern – wenn auch erst vom 5. Schuljahr an – auch in Leistungsgruppen; hierdurch »bleiben auch für lernschwächere Schüler Motivierungen und Erfolgserlebnisse möglich« (S. 75). Aus kombinatorischen Gründen erfordert die Differenzierung, je vielseitiger sie sein soll, um so *größere schulische Einheiten.* Auf dem Lande heißt das zugleich: Verzicht auf die ortseigene Schule und längere Schulwege für die Kinder. Dies beides in Kauf zu nehmen, sei – so die Ansicht des Bildungsrates – ein Beitrag, der von der Bevölkerung zu leisten sein werde (S. 30/31).

Die Wissenschaftsorientiertheit des Unterrichts erhöht naturgemäß auch den Anspruch an die Ausbildung des Lehrers, vermindert damit für den einzelnen die Anzahl der Fächer, die er studieren kann, und verstärkt so das *Fachlehrerprinzip.* In der Grundschule sollte demgemäß nach Ansicht des Bildungsrates der »gegenwärtig noch weit verbreitete Gesamtunterricht durch einen stärker fachlich bestimmten Unterricht« abgelöst werden (S. 146). Die Bemerkung, »eine oberflächlich-enzyklopädische Bildung für den Lehrer (der Primarstufe) ist in jedem Falle abzulehnen« (S. 229), war unzweideutig auf den »Allroundlehrer« der traditionellen Volksschule gemünzt.

Als die sechs bisher genannten Initiativen des Bildungsrates wirksam wurden, war auch die sechs Jahre zuvor von Georg Picht angeregte Bewegung zur »*Mobilisierung der Begabungsreser-*

ren« ins Rollen gekommen: »Schickt Eure Kinder in weiterführende Schulen«. Wollten Eltern ihre Kinder nicht auf eine höhere Schule schicken, so galt das – unabhängig vom Motiv – als Ausdruck von Bildungsunwilligkeit[2]. Planer und Politiker wurden dann jedoch durch den Breitenerfolg der Bildungswerbung überrascht; man hatte die Traditionsverhaftung vor allem der ländlichen Bevölkerung weit überschätzt. Die Wahlentscheidungen für die höheren Schulen schnellten so in die Höhe, daß die Hauptschule weithin auf 50 Prozent, ja regional auf unter 25 Prozent der Schüler fiel und zur Restschule mit neuen pädagogischen und soziologischen Problemen wurde. Der Ausbau der höheren Schulen und Hochschulen hielt mit der Zunahme der andrängenden Schüler und Studenten bald nicht mehr Schritt. Schließlich konnten nicht mehr alle Bewerber aufgenommen werden. Als Instrument für die plötzlich notwendig gewordene Auslese genügten nicht mehr die seit jeher in der Schule gefällten qualitativen Alternativentscheidungen über »bestanden« oder »nicht bestanden« (bzw. »versetzt« oder »nicht versetzt«). Man übertrug daraufhin den erreichten *Notenstufen zwischen »ausreichend« und »sehr gut«* – meist in Form von Durchschnittswerten – die entscheidende *Auslesefunktion*. Man fügte damit die schulische Notengebung in einen für sie ganz neuen Funktionszusammenhang ein.

Schon an den sieben genannten Gesichtspunkten, zu denen noch weitere, auch fundamentale, hinzuzufügen wären, läßt sich die radikale Andersartigkeit der neuen im Vergleich zu den traditionellen pädagogischen Leitgedanken erkennen. Der Wandel erfaßte ja – besonders für die Grundschule – die vier entscheidenden Bereiche des Schulwesens:

1. das führende pädagogische Prinzip (Wissenschafts- statt pädagogischer Erfahrungsorientierung),
2. den Unterricht (lernzielorientiert statt herkömmlich kindgemäß; Fachunterricht statt Gesamtunterricht),
3. das Beurteilungswesen (standardisierter Test statt Lehrerurteil; Auslese-Erheblichkeit aller Notenstufen; gerichtliche Kontrollierbarkeit jeder Lehrerentscheidung),
4. die Struktur des Schulsystems (Aufheben der Schularten-Unterschiede, horizontale statt vertikale Gliederung sowie große Schulen und Inkaufnehmen langer Schulwege – um der stärkeren inneren Differenzierung willen).

Die Radikalität des vorgesehenen Wandels trug ein strukturbedingtes Risiko in sich: Schulisches Leben verwirklicht sich in vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Kindern, Lehrern, Eltern, Schulbehörden, Ministerien, Gesetzgebung, Schulbuchautoren und noch etlichen anderen Instanzen; und diese Wechselwirkungen sind vielfältig und von verschiedenster Art. Ein derart hochorganisiertes dynamisches System, in dem alles mit allem zusammenhängt – beispielsweise, wie eben beschrieben, erfolgreiche Bildungswerbung (über die Überfüllung höherer Schulen und Hochschulen) mit der Auslese durch Schulnoten – ist mit heutigen Mitteln nur begrenzt zu analysieren und in seinen Reaktionen zu durchschauen. Besonders wenn sich mehrere Eingangsparameter zugleich ändern, lassen sich etwa nachfolgende eigengesetzliche Entwicklungen – schon aus prinzipiellen systemtheoretischen Gründen – kaum mehr voraussehen und im voraus in den Planungen berücksichtigen.

Das Risiko nicht vorausgesehener Entwicklungen war aber noch weit größer, weil ein entscheidendes Wirkungsglied, das Schulkind, nur in der Sicht einer einseitigen und hochformalisierten wissenschaftlichen Theorie, der Lerntheorie, und keineswegs als Gesamtpersönlichkeit in die Betrachtungen des Strukturplans einging. Seine Spontaneität, seine seelisch-geistigen Reifungsstufen (z. B. die Pubertät), die soziale Partnerbezogenheit (und nicht nur Sachbezogenheit) seiner Motivationen und seine je nach dem Lebensalter ganz unterschiedlichen Bedürfnisse nach beständigen mitmenschlichen (sozialen) Beziehungen zu Erwachsenen und zu Gleichalterigen – diese vier entscheidenden anthropologischen Gegebenheiten fanden weder in der theoretischen Grundlegung noch in den Reformempfehlungen einen auch nur annähernd angemessenen Niederschlag. Aufgrund einer unzulänglichen Anthropologie wurden somit das Vorschul- und das Schulkind in die Planungen des künftigen angestrebten Wechselgesche-

---

[2] Arnold, W.: Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder. In: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Hg. von H. Roth. Stuttgart 1969.

hens weitgehend gar nicht wirklichkeitsgerecht eingefügt; und gegen nicht geschehene Gefährdungen des Kindes wurden natürlich auch keine Maßnahmen der Vorsorge konzipiert, eingeplant oder empfohlen.
Abschließend seien mehrere Gruppen von besorgniserregenden Erscheinungen im gegenwärtigen Schulwesen genannt, die, wenn auch nicht überall, so doch auffallend häufig beklagt werden. Als Ursachen kommen sowohl die genannten Reformen selbst als auch etwaige inzwischen anders gewordene gesellschaftliche oder sonstige Umweltbedingungen in Frage, deren Auswirkungen das derzeitige Schulsystem – zumindest bisher – nicht auffangen konnte.

Eine erste, in den Plänen nicht als Gefahr berücksichtigte, aber höchst reale Erscheinung in den durch die Reformen beeinflußten Schulbereichen ist eine zunehmende *Anonymisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses* – als Folge von geringerem persönlichem Bekanntschaftsgrad bei ausgeprägtem Fachlehrersystem, in zu großen Klassen und in zu großen Schulen. Ein Schüler mit nur schwachem persönlichem Lehrerbezug, vielleicht nicht einmal mit Namen gekannt, fühlt sich als Nummer, und der Lehrer vorwiegend als sozial und pädagogisch kaum engagierter Kenntnisvermittler und Wissenstester. All dies hat tiefgreifende Auswirkungen auf den personenbezogenen Motivationsanteil der Schüler und damit auf den Schulerfolg.

Eine zweite Gegenwartserscheinung in dem von den Reformen erfaßten Schulbereich ist ein weitverbreitetes *Überbewerten der Bedeutung der Noten- und Zeugnisgebung* in den Augen von Eltern, Schülern und Lehrern. Drei Ursachen kommen hierfür einzeln oder kombiniert in Frage: die Auslesebedeutung aller Notenstufen bei der Zulassung zu weiterführenden Schulen und Studium, zu Ausbildungen und Berufen; dann die Objektivierung der Leistungsbeurteilung; und vor allem auch die von vielen Lehrern als allgegenwärtige drohende Möglichkeit empfundene gerichtliche Überprüfbarkeit aller Zeugnisnoten, die sich bei manchen von ihnen umsetzt in das Bestreben, jede Zeugnisnote im voraus durch möglichst viele schriftlich gewonnene Einzelnoten statistisch und damit juristisch abzusichern. Ein allgemeines Umschlagen der Priorität in der Wertsetzung vom Inhaltlichen des Schulunterrichts zur berechtigungsverschaffenden Notengebung wäre jedoch als die tiefgreifendste geistige Substanzveränderung des deutschen Schulwesens seit seinem Bestehen zu bewerten und – wie Andreas Flitner es formulierte – als nationales Unglück.

Als dritten Erscheinungskomplex nenne ich die Überfüllung der Lehrpläne mit Wissensstoff, die zunehmend verfrühte intellektuelle Beanspruchung schon im Kindergartenalter sowie das Zurückdrängen von künstlerischen und handwerklichen Fächern im Stundenplan und von künstlerischer Produktivität und Eigenaktivität *innerhalb* dieser Fächer zugunsten von distanzierter wissenschaftsorientierter Analyse. Diese *Akzentverlagerung vom Künstlerischen, Seelischen und Sozialen zum Intellektuellen* steht im Einklang mit der Einsetzung der Wissenschaftlichkeit zum führenden pädagogischen Prinzip sowie mit dem lerntheoretisch geprägten kinderpsychologischen Konzept des Bildungsrates.

Vierter Gesichtspunkt: soziale Bindungen des Schülers. Werden sie durch die Verwirklichung von Bildungsempfehlungen zur Struktur des Schulwesens beeinflußt, so geschieht es vorwiegend im Sinne der *Schwächung* und des *vermehrten Zerreißens sozialer Bindungen.* Das Auflösen kleiner Schulen auf dem Lande zugunsten großer Mittelpunktschulen trennt für Kinder und Eltern den Schulbereich vom sonstigen Lebens- und Sozialbereich. Das horizontal gegliederte Schulsystem macht vielzügig geführte Schulen notwendig und bringt dadurch eine solche Entfremdung auch in der Großstadt mit sich; und es vermehrt zudem die Anzahl der Regel-Schulwechsel von ehemals 0 bis 1 auf nunmehr 2 (Grundschule – Orientierungsstufe – Hauptschule) bis 3 (Grundschule – Orientierungsstufe – Sekundarstufe I – Sekundarstufe II) mit allen von jeher durch Schulwechsel bedingten Schwierigkeiten und Belastungen für das Schulkind durch neue Lehrer, neue Klassenkameraden, unterschiedlichen Wissensstand usw.

Als fünfte Entwicklung nenne ich einige besorgniserregende *gesundheitliche Belastungen und psychophysische Zustands- und Verhaltensänderungen von Schulkindern*, die zunehmend beobachtet und beklagt werden und die in ganz unterschiedlichen Richtungen liegen: steigende schulische Ansprüche an die Hausarbeit sowie vielfach drastisch verlängerte, nervlich belastende Schulwege, beides zu Lasten von genügend täglicher Entspannung, körperlicher Bewegung und Erholung; Konkurrenzhaltung von Schülern gegen Schüler, z. B. Ablehnen gegenseitiger Hilfeleistung und Zerbrechen von Klassengemeinschaften; Zunahme von Brutalität und Gewaltanwendung gegen Sachen und gegen Mitschüler (eine Art aggressiver sozialer Verwahrlosung); Umsichgreifen des Rauchens und jetzt auch des Alkohol- und Drogenkonsums bei älteren, aber zunehmend nun auch bei jüngeren Schülern; Aufkommen der Legasthenie und verwirrende Unsicherheit, wie ihr zu begegnen sei; häufigere vegetative Störungen als Ausdruck von Schulangst.

Schlußfolgerung. Anonymisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses – Überbewertung der Noten und Zeugnisse – Akzentverlagerung vom Künstlerischen, Seelischen und Sozialen auf das Intellektuelle – Schwächung und vermehrtes Zerreißen sozialer Bindungen – gesundheitliche Belastungen und Zunahme psychophysischer Fehleinstellungen: Durch diese Erscheinungen spiegelt das staatliche Schulwesen viele Nöte des mitmenschlichen Zusammenlebens in der Industrie- und Massengesellschaft wider, anstatt ihnen zu begegnen und zu versuchen, sie aufzufangen. Gelegentlich erhebt sich zwar eine gewisse – gemessen an dem, was auf dem Spiel steht, allerdings nur geringfügige – Unruhe in der Bevölkerung, deren Denken und politisches Entscheidungsverhalten allerdings nach wie vor im wesentlichen wirtschaftlich orientiert ist. Vereinzelt leben Initiativen auf – im schulpolitischen Bereich z. B. die Kommissionen ›Anwalt des Kindes‹ der Länder-Kultusministerien Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz – in denen Maßnahmen jeweils gegen einzelne der obengenannten Fehlentwicklungen im Schulwesen empfohlen werden; doch derzeit vollzieht sich noch kein entsprechender, überregional politisch wirksamer Einstellungswandel in den Massenmedien, in der Bevölkerung, in der Lehrerschaft, in schulischen Behörden oder in der Schulpolitik.