

Wunder, Dieter

Gesellschaftspolitik und Schule. Gedanken zum 50jährigen Geburtstag der Fritz-Karsen-Schule

Die Deutsche Schule 91 (1999) 1, S. 11-19



Quellenangabe/ Reference:

Wunder, Dieter: Gesellschaftspolitik und Schule. Gedanken zum 50jährigen Geburtstag der Fritz-Karsen-Schule - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 1, S. 11-19 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-309111 - DOI: 10.25656/01:30911

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-309111>

<https://doi.org/10.25656/01:30911>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 1

Offensive Pädagogik:

Jürgen Klausenitzer

Wider die Risiken der Schulautonomie

Sollen Markt und Management die Bildungspolitik verändern?

Wie sich eine am „Markt“ orientierte Schulentwicklung auf die Bildungschancen benachteiligter Schülerinnen und Schüler auswirkt, kann am Beispiel mehrerer Länder, die diesen Weg bereits gegangen sind, studiert werden. Zwei Studien aus England sollten zu denken geben.

6

Dieter Wunder

Gesellschaftspolitik und Schule

Gedanken zum 50jährigen Geburtstag der Fritz-Karsen-Schule

Nachdem das traditionelle, gegliederte System weithin Anerkennung gefunden hat, stellt sich die Frage, ob bzw. wie konzeptionelle Ansprüche der Gesamtschulen besser verwirklicht werden können. Insbesondere die gesellschaftspolitischen Zielsetzungen der Bildungsreform sollten (wieder) eine größere Bedeutung haben: im Selbstverständnis wie in der pädagogischen Praxis der Reformschulen.

11

Wolfgang Böttcher

Für eine Allianz der Qualität

Bildungspolitische Perspektiven einer mächtigen Leerformel

Ein verkürzter und politisch opportuner Qualitätsbegriff könnte Entwicklungen, wie sie durch eine erhöhte Selbständigkeit der Einzelschule gerade angeregt worden sind, rasch wieder abwürgen. Dies könnte vermieden werden, wenn die Komplexität des Qualitätsbegriffes und die gemeinsame Verantwortung aller am Schulwesen Beteiligten bewußt gemacht werden. Dabei müßten pädagogische und bildungspolitische Bedenken ernst genommen und konstruktiv aufgehoben werden.

20

Michael Storz

Hauptsache Arbeit?!

Integration von marktbenachteiligten jungen Menschen in die Tätigkeitsgesellschaft
Die derzeitige Umgestaltung unserer Erwerbsarbeitsgesellschaft drängt besonders AbsolventInnen der unteren Bildungsgänge, also Haupt- und SonderschülerInnen, ins

38

berufliche Aus. Wohlmeinende (Aus-)Bildungsprogramme, die diese Jugendlichen für den Markt „fitter“ machen wollen, sind unzureichend. Gefordert wird ein Bildungs- und Beschäftigungsprogramm, das AbsolventInnen der unteren Bildungsgänge befähigt, ihr Leben sinnvoll zu organisieren.

Wilfried Schubarth

52

„Kulturschock“ und Schulentwicklung

Perspektiven der Schulreform in den neuen Bundesländern

Fast zehn Jahre nach der Wende kann der Transformationsprozeß, der sich im Bildungsbereich der ostdeutschen Länder vollzogen hat, analysiert und kritisch bewertet werden. Es wird die These vertreten, daß die Modalitäten dieser Systemtransformation einen Ost-West-Reformdialog verhindert haben und bei der ostdeutschen Lehrerschaft psychosoziale Blockaden auslösen mußten. Mögliche Auswege aus dieser Situation werden aufgezeigt.

Gero Lenhardt und Andreas Wernet

68

Lehrer und Deutsche Einheit

Über Schwierigkeiten der deutsch-deutschen Verständigung

Die Lehrerinnen und Lehrer der DDR wurden nach der Vereinigung ihren westdeutschen Berufskollegen zwar im Großen und Ganzen gleichgestellt, aber eine „Innere Einheit“ ist bisher nicht entstanden. Dies erscheint nach manchen Merkwürdigkeiten, die mit jenem Prozeß verbunden waren, nicht verwunderlich. Auch innerhalb der GEW ist der Klärungsprozeß nicht ohne Brüche verlaufen.

Rainer Krieger

85

Erziehungsvorstellungen im Wandel

Vier „Generationen“ von Lehramt-Studierenden im Vergleich

In den letzten Jahrzehnten haben sich in der Öffentlichkeit die Vorstellungen über angemessene Ziele und Methoden der Erziehung spürbar verändert. Dies spiegelt sich auch in einer Befragung von Studierenden wider, die 1964, 1974, 1986 und 1996 zu Erziehungsfragen Stellung genommen haben. Dabei deutet sich an, daß studentische Erziehungsvorstellungen von Praxiserfahrungen durchaus positiv beeinflußt werden.

Susanne Bögeholz und Jan Barkmann

93

Kompetenzerwerb für Umwelthandeln

Psychologische und pädagogische Überlegungen

Der Förderung umweltgerechten Handelns sind in der Schule oft enge Grenzen gezogen. Aus dem Zusammenhang zwischen Naturerfahrung, Wissen und Handeln lassen sich jedoch erfolgversprechende Ansatzpunkte zur Förderung von Umwelthandeln ableiten, wenn man „alltägliches“ und „nicht-triviales“ Handeln in den Blick nimmt, den Unterricht an den Adressaten ausrichtet und den sozialen Kontext einbezieht.

Reinhold E. Lob

102

Umwelterziehung in deutschen Schulen

Eine Bilanz nach 20 Jahren

Was wurde nach zwanzigjährigen Bemühungen um die Umweltbildung erreicht? In welchem Umfang hat das Thema Eingang gefunden in Lehrplänen, Schulbüchern, besonders aber in der Unterrichtspraxis? In einer detaillierten Analyse wird deutlich, daß manches erreicht wurde, daß aber von einer breiten Integration in den Unterricht der Fächer (noch) nicht die Rede sein kann.

Neuerscheinungen:

- Michael Sauer: Vom „Schulehalten“ zum Unterricht (*HGH*)
- Hans-Günther Bracht: Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus (*HGH*)
- Armin Bernhard und Lutz Rothermehl (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik (*JöS*)
- Klaus Halfpap: Lernen lassen (*Wrobel*)
- Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler: Wandel der Lernkulturen (*Krüsmann*)
- Heinz Klippert: Teamentwicklung im Klassenraum (*DW*)
- Sylvia Buchen u. a. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung (*Lißmann*)
- Reinhard Stähling: Beanspruchungen im Lehrerberuf (*Wrobel*)
- Werner Hennings: Stadt und städtisches Leben im fächerübergreifenden Unterricht (*Lemmermöhle*)
- Peter Strittmatter: Schulangstreduktion (*BG*)
- Martin Hänze: Denken und Gefühl (*BG*)
- Bernd Scheffer (Hg.): Medien und Fremdenfeindlichkeit (*Wrobel*)
- Verein für Friedenspädagogik (Hg.): Global Lernen. Lernen in Zeiten der Globalisierung (*Schnurer*)
- Martha Muchow und Hans Heinrich Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes (*JöS*)
- Heinz-Hermann Krüger und Jan Olbertz (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt (*JöS*)
- Michael Wermke (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht (*JöS*)
- Walter Wellenhofer: Unterricht heute. Aufgaben – Möglichkeiten – Probleme; ein Studien- und Lehrbuch in Schaubildern (*JöS*)
- Günther Gugel: Methoden-Manual II: „Neues Lernen“ (*Krüsmann*)
- Karl E. Dambach: Mobbing in der Schulklasse (*JöS*)
- Urs Moser, Erich Ramseier, Carmen Keller und Maja Huber: Schule auf dem Prüfstand (*JöS*)
- Karl-Heinz Otto: Umwelthandeln in der Schule (*Lob*)
- Michael Göhlich (Hg.): Europaschule – Das Berliner Modell (*JöS*)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 1

Pedagogy on the Offensive:

Jürgen Klausenitzer

The risks of school autonomy

After the neo-liberal reorganisation of the social services, empirical studies in London schools have shown that it is difficult to claim that the introduction of market elements are compatible with greater equity, in particular the consequences in terms of social costs and shifts of pedagogical values. An examination of these may helpfully contribute to discussions in Germany.

6

Dieter Wunder

Socio-politics and schools

In view of the fact that the traditional separated types of schools have an established recognition, the question is posed about how the conventional expectations of comprehensive schools can be better realised. Once again more weight should be attached to the socio-political objectives of educational reform along the lines of educational practice in the "Reformschulen".

11

Wolfgang Böttcher

The need for an alliance in the terminology of "quality"

Although the word "quality" is being used by everyone concerned with the improvement of education, its concept often remains undefined. It is applied according to the users' prescriptions. The term has become politicized with potentially injurious results for teachers and students. It is argued that educational improvement will only result when "quality" is conceived as a compound of many interlinked factors. Furthermore, "quality" will only be achieved when all parties concerned with education cooperate. This paper outlines the roles which each of these actors, especially teachers, can play in the achievement of "quality".

20

Michael Storz

The main thing is to get a job!?

The integration of disadvantaged young persons in the "Activity Society"

The present restructuring of our "working for acquisition" society excludes many of our less academically qualified pupils from getting work, especially those in the Hauptschule and special schools for the handicapped. Although the intentions of courses designed to help these persons are good, they are inadequate. Educational and activity programmes are called for which will help them to organize their lives more purposefully.

38

Wilfried Schubarth

"Culture shock" and school transformation

After nearly ten years of peaceful transformation processes in the field of schooling and education in East Germany a critical analysis is made into the connection of system transformation and school transformation. The approach to system transfor-

52

mation gave rise to certain obstacles in the East-West dialogues. It is emphasized that these obstacles led to psycho-social blocks among the East German teachers. Progress in learning from each other did not take place and the reform of schooling and teaching was hindered. Some possible ways out of this dilemma are described.

Gero Lenhardt und Andreas Wernet

68

Teachers and German Unification

The teachers of the former socialist German Democratic Republic have by and large achieved the same professional status as their West German colleagues, but there is still discrimination. To identify the causes, a focus on the normative concept of the teaching profession as it prevails in public and in the teachers' associations is made.

Rainer Krieger

85

Educational thinking compared over time

A comparison of four generations of teacher students

By comparing samples of four generations of teacher students it could be shown that thinking about educational objectives and practice changed dramatically during the years between 1964 and 1974. Opinions of students working with the same questionnaire in 1986 and 1996 indicate the stability of these effects for the following two decades.

Susanne Bögeholz und Jan Barkmann

93

Competencies for environmental action

The means of public education to foster environmental action are limited. The authors suggest viable avenues to foster environmental action within the current institutional context. The suggestions focus on a differentiation between "everyday" and "non-trivial" environmental action, on target group adequacy, and on a general education framework for environmental education that provides competencies for interacting successfully with local communities.

Reinhold E. Lob

102

Environmental education in German schools

In this paper the status of implementation of environmental education curricula in syllabi, schoolbooks and teaching methods is summarized. Whereas remarkable steps have been made in geography, biology and chemistry, in non-scientific subjects like economics, history and arts implementation of EE-curricula is still low.

Dieter Wunder

Gesellschaftspolitik und Schule

Gedanken zum 50jährigen Geburtstag der Fritz-Karsen-Schule¹

Herzlichen Glückwunsch zum 50. Geburtstag! Die Fritz-Karsen-Schule hat eine eigenständige Geschichte in der Einheitsschulbewegung, zugleich ist sie heute eine Gesamtschule von 1 bis 13, eine von sechs durch KMK-Beschluss hervorgehobenen Gesamtschulen. Im kritischen Umgang mit einer solchen Geschichte lässt sich eine Positionsbestimmung für die Zukunft vornehmen. Ich will dies über die Auseinandersetzung mit den Zielen der Gesamtschule tun. Über die Fritz-Karsen Schule selber zu sprechen ist ein Außenstehender schwerlich befugt, vielleicht entdecken Sie in meinen Ausführungen dennoch die ein oder andere Verbindung zu Ihrer Schule.

1. Die Gesamtschule ist eine beunruhigende Schularart

Schulen haben den *Grundauftrag*, junge Menschen zu funktionstüchtigen Mitgliedern der demokratischen Gesellschaft zu machen. Das gegliederte Schulwesen tut dies mit engen sozialen Vorgaben und in wesentlichen Teilen der ausschließlichen Betonung des Fachunterrichts. Die Gesamtschule gestaltet die immer vorhandene Verflechtung von Bildungswesen und Gesellschaft in einer sehr offenen und flexiblen Weise; sie hat – wie die Einheitsschule – andere Ziele als das gegliederte Schulwesen. Nur indem wir uns dessen bewusst sind oder wieder werden, können wir an ihrer Weiterentwicklung arbeiten.

Die Gesamtschule stellt sich der „sozialen Frage“, die sich in jeder Zeit anders ausdrückt. *Soziales Lernen* gehört zum Kernprogramm der Gesamtschule, als Erwerb sozialer Kompetenzen und insbesondere als Erfahrung und Umgang mit sozialer Verschiedenheit; deswegen ist Solidarität in ihrer vielfältigen Bedeutung – als Bedingung für den Umgang verschiedener Menschen miteinander – ein wichtiges Erziehungsziel. Mit der Gesamtschule sind Ziele verbunden wie *Chancengleichheit* und Anerkennung der *Vielfalt* von Menschen; ein Denken in Begabungstypen wird ebenso abgelehnt wie die Einteilung 10- oder 12jähriger Menschen nach möglicher Eignung für berufliche Laufbahnen. Dass Berlin heute, weil Bundeshauptstadt, wieder zur Einteilung im 10. Lebensjahr zurückkehren will, ist mehr als ein Verrat an einer großen schulpolitischen Tradition. Förderung jedes einzelnen Menschen ist Grundprinzip einer Gesamtschule; Benachteiligungen, z. B. von

1 Vortrag am 5. 9. 1998 in Berlin

Arbeiter- oder Zuwandererkindern, sollen gemildert, wenn nicht aufgehoben werden.

Die skizzierten Ziele werden von der Gesamtschule oft nicht erreicht, sie werden durch die normale gesellschaftliche Entwicklung sogar eher behindert. Die Gesamtschule allerdings hat sich in der Tradition der „Schule für alle“ vorgenommen, sich an diesen Zielen „abzuarbeiten“. Freilich, in Deutschland spricht man heutzutage kaum noch von solchen Zielen, aus verschiedenen Gründen, z.B.

- Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen resignieren oft vor der Vielfalt der tatsächlichen sozialen Probleme. Hatten sie sich einst vorgenommen, die soziale Wirklichkeit zu verändern, so müssen sie heute sehen, mit ihr überhaupt zurechtzukommen.

- Es gibt in unserer Gesellschaft derzeit zu wenig Kräfte, die gesellschaftspolitische Ziele wie Chancengleichheit in der Bildungspolitik unterstützen; Gesamtschulen sind gesellschaftlich in der Defensive.

- Das Problem Chancengleichheit ist weder praktisch noch theoretisch befriedigend aufgearbeitet worden. Zum einen erweist sich immer wieder, dass die Möglichkeiten der Schule, Ungleichheit im Bildungswesen zu beheben, zwar vorhanden, aber auch begrenzt sind; zum andern gibt es keine zufriedenstellende Antwort auf die Frage, was denn die Bemühungen der Schule um Chancengleichheit später für das „Leben“ in der Ungleichheit bedeuten.

- Heute wird über andere Themen gestritten: Elitförderung, Leistung, Qualität, Eigenverantwortung. Auch hierbei handelt es sich zweifelsohne um wichtige gesellschaftspolitische Themen, aber solche, denen der Stachel der Beunruhigung fehlt; sie umgehen die Frage der Ungleichheit.

In Deutschland stehen derzeit soziale Themen trotz des Wortes der Kirchen (1997), trotz des Einflusses der Gewerkschaften nicht auf der Tagesordnung, auch nicht im Bildungswesen. Das wichtigste Gutachten zur Schulreform, die nordrhein-westfälische Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995), streift Probleme der Ungleichheit nur am Rande. In der Bildungsrede des Bundespräsidenten (November 1997) kamen soziale Probleme überhaupt nicht vor. Auffällig ist allerdings, dass es sich meiner Wahrnehmung nach eher um ein deutsches Spezifikum handelt, so als sei mit dem Verschwinden der DDR die soziale Thematik ebenfalls verschwunden.

2. Das gegliederte Schulwesen genießt weithin Anerkennung

Denn es macht die Arbeit für alle Beteiligten einfacher und scheint zudem, nicht nur Eltern, mehr Sicherheit zu verleihen. Indem im traditionellen Schulwesen junge Menschen in drei scheinbar ähnlich begabte Gruppen eingeteilt und derart „homogen“ gemacht werden, wird zweierlei geleistet. Im Unterricht können sich die Lehrerinnen und Lehrer, ohne sich allzu ungerecht vorzukommen, an einer jeweils imaginären Mitte ausrichten, also auf Differenzierung und Individualisierung verzichten. Zum andern werden die *sozialen Probleme für die Schule „gemildert“*. Nur die Hauptschulen, ins-

besondere in Ballungsgebieten, wie auch nicht wenige Gesamtschulen haben sie in aller Härte aufzufangen: dort finden sich zugewanderte Jugendliche ohne ausreichende Deutschkenntnisse, dort sind „verwahrloste“ Jugendliche und „Schulversager“ fast unter sich. Das gegliederte Schulwesen der „höheren Etagen“, Gymnasium und Realschule, „schützt“ – mehr als die Gesamtschule – vor den gesellschaftlichen Problemen, zum Bedauern ihrer Verfechter allerdings nur noch relativ; dies hat dennoch den unausgesprochenen „Vorteil“, soziale Schichten wenigstens relativ zu trennen. Das Gymnasium ist so zum schulischen Prototyp der neoliberalen Gegenwart geworden. Es verspricht die Basis für den gesellschaftlichen Erfolg über den Weg des Studiums zu legen; schon sein Besuch hebt, wenn auch sehr viel weniger als früher, Menschen von anderen ab.

Solche pointierten Einsichten auszusprechen gilt heute als unzeitgemäß. Lehrer mögen die Kritik an Schularten nicht (mehr), das politische Klima ist auf Harmonie und gegenseitige Anerkennung aus.

Eigentümlicherweise ist aber etwas anderes zu bemerken. Gerade das *Gymnasium* wird wegen mangelnder Leistungsfähigkeit von der Hochschule kritisiert, diese Kritik scheint von der internationalen vergleichenden TIMS-Studie bestätigt worden zu sein. Das ständige Herumdoktern an der gymnasialen Oberstufe zeigt das Unbehagen am Gymnasium. Indem diese Kritik mit der großen Zahl an Abiturienten in Zusammenhang gebracht wird, kehrt die soziale Frage über die Leistungsdiskussion in das Gymnasium zurück.

3. Die Gesamtschule hat Probleme

Selbst wenn die besseren Mathematikleistungen gemäß TIMSS in Gesamtschulsystemen erbracht werden, ist dies in Deutschland für viele Menschen kein Grund, auf die grundsätzliche Kritik an Gesamtschulen zu verzichten. Der Gesamtschule wird von nicht wenigen die Anerkennung versagt, nicht nur wegen der geschilderten sozialen Problematik und der angedeuteten theoretischen Probleme, sondern auch, weil sie im Schulsystem isoliert ist und weil *ihre eigene Praxis* nicht immer überzeugt. Denn sie reproduziert notgedrungen die Dreigliedrigkeit des Schulwesens in vielfältiger Weise, in ihren Abschlüssen wie in den Formen der äußeren Differenzierung; das fachunterrichtliche Denken ist dominant. Und: nicht jede Kritik am Leistungsstand mancher Gesamtschulen ist von vornherein von der Hand zu weisen ist (vgl. BiJu). Die Gesamtschule setzt – so mein Fazit – ihr gesellschaftspolitisches Credo zu zaghaft und zu unvollkommen um.

Die *Reaktion vieler Anhänger von Gesamtschulen* gegenüber Kritik ist wenig ermutigend. Man schottet sich ab. Dann gibt es da Muster-Gesamtschulen, die auf ihre eigenen Erfolge hinweisen und derart glauben, vom allgemeinen Trend nicht erfasst zu werden. Viele Lehrerinnen und Lehrer haben resigniert, sei es, weil sie sich durch lange Jahre Reformarbeit verausgabt fühlen, sei es, weil sie auf ihre gesellschaftspolitischen Ansprüche verzichtet haben und „realistisch“ geworden sind.

Mit solchen Rechtfertigungen des Rückzugs bin ich nicht zufrieden. Ich meine: viele Gesamtschulen haben aus verständlichen, aber nicht akzept-

blen Gründen auf ihre gesellschaftspolitische Position verzichtet und sind auch deswegen in die Defensive geraten. Demgegenüber plädiere ich für einen gesellschaftspolitischen Neuaufbruch in der Gesamtschulbewegung. Nur eine Gesamtschule, die von ihren (gesellschaftspolitischen) Zielen überzeugt ist, kann andere überzeugen, ist der Stachel im Fleisch.

4. Die pädagogische Praxis erfordert eine Neubesinnung

Ich plädiere für einen *Neuaufbruch* in der Gesamtschuldiskussion, aber auch eine *Neubesinnung*, also nicht einfach eine Wiederaufnahme vergangener Diskussionen. Denn die Lage gegenüber den 60er Jahren hat sich verändert: die optimistische Stimmung der damaligen Gesellschaft ist einer müden Unsicherheit gewichen.

Viele Lehrer, insbesondere an Haupt- und Gesamtschulen, verzweifeln über die *Probleme, die ihnen täglich vor die Füße geworfen werden*. Manche Schulen können ihrem Unterrichtsauftrag kaum noch oder gar nicht mehr nachkommen. Für sie geht es um sehr Elementares wie regelmäßigen Schulbesuch, Bereitschaft zum Lernen, Fähigkeiten des Miteinanderlebens. Ehemals war und wurde Chancengleichheit das *gemeinsame* Problem der westdeutschen Gesellschaft. Heute hingegen ist die Aufgabe gestellt, dass alle junge Menschen, ob in Ost oder West, ob Inländer oder Zuwanderer, *überhaupt* Chancen durch Bildung bekommen. Das Gerechtigkeitsproblem von damals erscheint heute fast als Luxus; als gerecht gilt fast nur noch, dass jemand überhaupt einen Platz im Erwerbsleben erhalten kann. Der Anspruchshorizont ist reduziert, weil die gesellschaftlichen Verhältnisse härter geworden sind, aber auch, weil die Lebensverhältnisse mancher Kinder und Jugendlicher derart schwierig sind, dass die Voraussetzungen, auf die Unterricht aufbauen muss, nicht gegeben sind: Verwahrlosung ist ein Kennzeichen dieser Jugendlichen, Perspektivlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt ein anderes. Die Lage ausländischer Jugendlicher hat sich in den letzten Jahren, offensichtlich insbesondere bei Türken, entgegen bisheriger Zuversicht nicht gebessert. Diese und ähnliche Probleme häufen sich in Schulen sozialer Brennpunkte (vgl. Peter Hübner).

Derartige Verhältnisse gesellschaftlicher Benachteiligung sind für alle Beteiligten unerträglich. Weder die Jugendlichen noch die Lehrerinnen und Lehrer dürfen länger allein gelassen werden. Man wird und muss an Eltern Ansprüche stellen, aber von deren Erfüllung nicht die schulische Arbeit abhängig machen können. Verwahrlosung jeder Art ist von der Schule gemeinsam mit der Jugendhilfe ebenso als Aufgabe anzusehen wie die Überwindung anderer Benachteiligungen, insbesondere der von Zuwanderern. Wir brauchen in unserer Gesellschaft ein gemeinsames Bewusstsein dieser Probleme, ein gemeinsames Bemühen darum und gemeinsame Lösungsvorschläge.

5. Gesellschaftspolitische Gründe erfordern eine Neubesinnung

Die internationale bildungspolitische Diskussion geht andere Wege als die in Deutschland. Die soziale Frage steht dort auf der Tagesordnung. Der UNESCO-Bildungsbericht Delors' „Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum“ (1996, dt. 1997) hat den sozialen Zerfall als eine der großen Ge-

fahren unserer Gesellschaften beschrieben und den Bildungseinrichtungen die wichtige Aufgabe gegeben, dem mit allen pädagogisch möglichen Mitteln zu begegnen. Damit wird der Grundauftrag der Schule neu definiert. Was ich also soeben auf der Mikroebene analysiert und gefordert habe, wird von Delors und seinem Team auf der Makroebene der Gesellschaft dargestellt. Da gibt es die Arbeitsplatzinhaber und die, die keinen, keinen festen oder keinen vollen Arbeitsplatz haben; da gibt es die Einheimischen und die Zuwanderer; da gibt es die, die den Zugang zur Wissensgesellschaft haben, und diejenigen, denen dies nicht möglich ist. Alle diese *Spaltungen einer Gesellschaft* bedrohen sie, bis zum Zerfall. Das Bildungswesen kann Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik nicht ersetzen, wohl aber kann es jungen Menschen helfen, sich in der Gesellschaft bestmöglichst zu behaupten. Delors schreibt in seinem Vorwort: „Bildung ist der Kern der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaft“(15).

Der sozialen Frage stellt sich in überraschender Weise auch die als neoliberal zu kennzeichnende bayrisch-sächsischen Zukunftskommission, wenn sie schreibt (1997): „Es ist absehbar, dass die Anpassungen an den Weltmarkt und der Übergang von der Arbeitnehmer- zur Wissensgesellschaft mit einer Verschärfung sozialer Ungleichheit einhergeht“ (S. 49). „Größere Ungleichheiten könnten die Gesellschaft der Zukunft vor erhebliche Legitimationsschwierigkeiten stellen. Gerechtigkeitsfragen brechen neu und grundsätzlich auf. Diese werden nur dann zu beantworten sein, wenn den Ergebnis-Ungleichheiten sehr gezielt eine Politik der *Chancengleichheit* entgegenwirkt. Das Bildungssystem muss jedermann differenziert, begabungs- und neigungsgerecht fördern, damit das potentiell erreichbare Qualifikationsniveau auch tatsächlich erreicht wird ... Nur wenn es gelingt, möglichst alle Menschen an den eben gerade nicht mehr ausschließlich auf den Beruf ausgerichteten Bildungsgütern teilhaben zu lassen, haben sie die Chance, sich selbst eine Stellung in der Gesellschaft zu erarbeiten“ (S. 49).

Chancengleichheit wird hier nicht als Weg zu mehr Gleichheit in der Gesellschaft verstanden, sondern als *Bedingung* für eine ungleicher werdende Gesellschaft. Diese Argumentation mag man zynisch, aber auch realistisch nennen. Denn niemand glaubt ernsthaft, über Bildung Ungleichheit in der Gesellschaft beseitigen zu können. Die Kommission greift somit die Kritik der 60er und 70er Jahre am Ziel Chancengleichheit auf. Die Kommission bezeichnet Bildung aber auch als eigenständigen Weg zur Situierung in der Gesellschaft, zur Bestimmung *der Stellung in der Gesellschaft* unabhängig vom Arbeitsmarkt. Da schimmert offensichtlich ein Unbehagen an der sonst propagierten Ungleichheit durch, wird Bildung plötzlich zur *Grundlage* der Gesellschaft.

Mein Fazit lautet: wie immer man die Diskussion wertet, die soziale Frage als Auftrag Chancengleichheit ist heute – in einer Zeit zunehmender Ungleichheit – offensichtliche Anforderung an Schule, ist die spezifische Fassung des Grundauftrages; diese hat ihn ernstzunehmen und über Umsetzungsschritte neu nachzudenken. Gesellschaftspolitische Ziele müssen daher Handlungsziel der Lehrer im Alltag, besonders in Gesamtschulen, werden.

6. Welche Reformvorstellungen haben deutsche Lehrerinnen und Lehrer eigentlich?

Ein Lehrer, eine Lehrerin sind dafür ausgebildet und haben den Auftrag, Kinder und Jugendliche, weitgehend fachgebunden, zu *unterrichten* – in Schreiben und Lesen, Rechnen und Fremdsprachen, in Physik und Geschichte usw. Wenn dann noch mal Zeit bleibt für ein pädagogisches Wort, dann ist das schön. Aber eigentlich hat die Schule – so der Göttinger Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke – keinen *sozialpädagogischen Auftrag*, dafür ist Jugendhilfe da. Nicht umsonst findet Giesecke viel Zustimmung bei Lehrern, auch solchen, die im Alltag ein anderes Verhalten zeigen (müssen). Wenn Lehrer bereits die „normale“ sozialpädagogische Arbeit als Überforderung ansehen, ist dann nicht jede *gesellschaftspolitische Anforderung* eine Überhöhung des Auftrages, die in der Realität keine Basis hat? Allerdings vergessen sie derart vielfach den Grundauftrag, junge Menschen auf den Arbeitsmarkt sowie ihr privates wie politisches Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten.

Die Gemeinschaftsschule, die sozialistische Einheitsschule wie die Gesamtschule waren aus gesellschaftspolitischen Überlegungen entwickelt worden. Sie fanden die Zustimmung vieler Lehrer, zumindest doch nennenswerter Gruppen von Lehrern. Ist dies heute anders geworden? Ist folgendes *Gedankenexperiment* zulässig?

Ein Teil der Lehrerschaft war immer für gesellschaftspolitische Ziele zu haben. Dementsprechend haben sie für die Veränderung des Schulwesens gearbeitet. Aber sie haben sich immer vorgestellt, dass sie in dem neuen Schulwesen ihrem bisherigen Auftrag – Fachunterricht – wie gewohnt, wenn auch unter veränderten Bedingungen nachgehen können, derart, dass das Neue zwar den Rahmen ihrer Arbeit ausmachen werde, aber sie haben selten versucht, das gesellschaftspolitische Ziel mit ihrer täglichen Arbeit als Lehrer zu verbinden. Sie haben die Gesellschaftspolitik gleichsam mit der Veränderung der Schulstruktur als erreicht betrachtet, aber im Grunde à la Giesecke gehandelt. Wäre dem so, hieße das, dass die *Lehrerschaft gegen gesellschaftspolitische Alternativen in der Bildungspolitik resistent* ist, dass also tiefgreifende Umstrukturierungsprozesse des Berufes überhaupt erst erfolgen müssen, bevor neue gesellschaftspolitische Akzente bedeutsam werden können.

Zur Vermeidung von Missverständnissen: mir geht es nicht um politisierende Lehrer, sondern darum, dass der gesellschaftspolitische Auftrag, den Schule hat, reflektiert und umgesetzt wird.

7. Aus dem gesellschaftspolitischen Auftrag der Schule sind Folgerungen für die pädagogische Praxis zu ziehen

Was sind die je leitenden Interessen für die Arbeit in der Schule, in der Klasse? In der Erfüllung des Grundauftrages haben Lehrerinnen und Lehrer alle Kinder und Jugendlichen, in ihrer Verschiedenheit, in der *Vielfalt* der Anlagen und Begabungen, zu fördern. Ziel muss es sein, jedem möglichst gute Chancen zu geben, Heterogenität statt Homogenität muss das Grundverständnis jeder Pädagogik sein. Mithin steht im Zentrum die Stärkung der Individua-

lität, also die Persönlichkeitsbildung, nicht aber, der tatsächlichen Vielfalt auszuweichen, denn dies könnte nur durch Nivellierung geschehen und wäre ein Unrecht an Jugendlichen; Ziel kann Chancengleichheit nur insofern sein, als jedem Menschen die beste Förderung *seiner* Möglichkeiten gewährleistet wird. Dies zu erreichen sind Formen äußerer Differenzierung als dominierender Unterrichtsform (schlechte) Krücken.

Aus dem bisher Erörterten ziehe ich einige *Folgerungen*: Gesellschaftspolitische Zielvorstellungen der Gesamtschule sind in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen der anderen Schularten – z. B. denen der einscitigen Eliteförderung, denen der Hinnahme von Chancenungleichheit, denen der scheinbaren Gleichgültigkeit gegenüber dem Grundauftrag und dem Befolgen eines verengten Bildungsbegriffes – wiederzugewinnen. Zwischen einer Gesellschaftspolitik, Chancengleichheit im Bildungswesen zu fördern, und der pädagogischen Praxis sind tragfähige Brücken zu bauen: dies sehe ich als das *eigentliche Kernproblem der Gesamtschuldiskussion* und der Entwicklung der Gesamtschulen an. Lehrerkoope-ration, wie sie etwa auch an der Fritz-Karsen-Schule erprobt wurde, sollte darin ihr Zentrum finden. In jeder Gesamtschule müsste es jährlich eine *Bestandsaufnahme* im Bemühen um die soziale Frage, um Chancengleichheit geben, so dass Jahr für Jahr geprüft werden kann, welche Veränderungen, Rückschläge und Verbesserungen, stattfanden und welche Folgerungen für die kommende Jahren zu ziehen sind. Einen Wettbewerb der Gesamtschulen um neue Wege in der Förderung von Chancengleichheit wäre wünschenswert.

Die gesellschaftspolitisch-pädagogischen *Ansätze in den 70er Jahren* waren in manchem verfehlt, manches war gut. Dies ist vorurteilslos zu prüfen. Als positiv werte ich die verstärkte Hinführung zur Selbständigkeit durch die Wahl von Wahlpflichtkursen sowie die Vorbereitung der Berufswahl, außerdem ganztägige Angebote sei es der Freizeiterziehung, sei es der unterrichtlichen Hilfe, wie überhaupt unterschiedliche Fördermaßnahmen, soweit sie wirklich auf die Individuen zielten.

Es sind aber auch vielfältige *neue Überlegungen* einschließlich der *Revision* bisheriger Einstellungen vorzunehmen: Die *basics*, wie man heute sagt, also die selbstverständlichen über Unterricht vermittelten Fähigkeiten wie differenzierte aktive und passive mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Sicherheit im altersgemäßen Umgang mit mathematischen Zeichen, Grundkenntnisse in den Naturwissenschaften sowie Geschichte und Erdkunde, die ästhetische „Alphabetisierung“ sind die ersten Ziele von Schule. Wenn schulische Standards über der Sozialpädagogik und den handfesten Lebensproblemen Jugendlicher heute von manchen vernachlässigt werden, so ist dies ein Irrtum, der zu korrigieren ist. Wie Präsident Clinton oder der englische Regierungschef Blair zu Recht sagen: wem die Schule diese Fähigkeiten nicht vermittelt, der hat im späteren Leben geringe Chancen. Hinzutritt als neue Anforderung die Fähigkeit, sich im *Internet* bewegen zu können. Dies darf nicht Angelegenheit der einen Hälfte der Jugendlichen bleiben, alle müssen das (neue) „Wissensmanagement“ erlernen. Der Zugang und der Umgang mit den neuen Informationsmöglichkeiten wird wesentlich über die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben entscheiden.

Die Gesamtschulbewegung der 60er Jahre tendierte zur Vernachlässigung der *Fremdsprachen* wie der *Kenntnis anderer Kulturen*, schien doch derart eine Hürde für die Benachteiligten abgebaut zu sein. So überzeugend damals die Gründe für dieses Verhalten erschienen – auch ich hing dieser Lehre an –, diese Position war falsch. Wir werden die Benachteiligung der Kinder, die von Hause weniger Kommunikationschancen haben, nicht durch deren Nichtteilnahme an der Internationalisierung unserer Gesellschaften beheben, sondern nur, indem wir über neue Unterrichtsformen wie der Betonung der Kommunikationsaspekte von Fremdsprachen allen Jugendlichen die Möglichkeit zum Fremdsprachenerwerb schaffen, ergänzt durch mehrfachen und intensiven mehrwöchigen bis einjährigen Schüleraustausch. Kulturkunde – in der beispielhaften Kenntnis etwa der französischen oder der türkischen, der polnischen oder der US-amerikanischen Kultur – ist heute notwendiger Bestandteil der Orientierung in der Welt und Voraussetzung für die Überwindung von Vorurteilen. Dazu haben nicht nur die fremdsprachlichen Fächer beizutragen, sondern auch Literatur oder Religion, Musik oder Geschichte.

Schließlich halte ich es für notwendig, den *Bildungsbegriff* neu zu beleben. In der Tradition der Arbeiterbewegung war es zeitweise modisch, Humboldt wegen seiner Bürgerlichkeit beiseitezuschieben. Dies war ein Irrtum. Bildung setzt auf Zweckfreiheit wie auf Selbsttätigkeit des Menschen. Beides ist für die Entwicklung der Menschen in der zukünftigen Gesellschaft unerlässlich, denn Menschsein darf nicht länger nur in Abhängigkeit von einem unzuverlässigen Arbeitsmarkt definiert werden. Selbsttätigkeit verwirklicht sich in der steigenden Verantwortung für das eigene Lernen, ein Ziel, das vielen Schulen unbekannt zu sein scheint. Bestandteile des Bildungsbegriffes sind die zwei Pole *Anstrengung und Muße*, sie werden nur selten zusammengesehen. Bildung ohne Anstrengung, also Leistung ist nicht denkbar – wer sich gegen Leistung wendet, diesen Begriff gar als Fehlorientierung ablehnt, begeht einen entscheidenden Fehler: Benachteiligte erhalten Chancen durch Anstrengung und Leistung, nicht durch Nachsicht. Muße scheint heutzutage – im Zeichen des Wettbewerbs – nicht mit Schule zusammenzubringen zu sein: dem widerspreche ich; Leistung kann auch auf Muße beruhen. Bildung meint Anstrengung und Muße. Geistige und seelische Reifeprozesse brauchen Zeit; intensive Arbeit und Ruhe des Nachdenkens, auch des Grübelns gehören zusammen.

Zu einer Politik der Chancengleichheit gehört ein klares Bekenntnis zum *Erziehungsauftrag* der Schule, nicht nur durch Unterricht, sondern auch durch das Vorbild der Pädagoginnen und Pädagogen, durch die Gestaltung der Schule und des gesamten Schullebens. Manche Gesamtschulen zeigen schon in ihrem Äußeren, dass sie damit große Probleme haben. Viele Gesamtschulen aber haben Erstaunliches geleistet, dafür allerdings nicht immer adäquate Darstellungsformen gefunden. Man kaschierte manches im Begriff soziales Lernen und überließ den Erziehungsbegriff zeitweise den Gegnern der Gesamtschule. Das Selbstverständnis der Lehrer muss erzieherisch (sozialpädagogisch) geprägt sein, ohne die Bildungsziele der Schule aufzugeben.

Die Schule ist ein abgeschlossener Raum – Bildung bedarf auch der „Klausur“ –, aber zugleich Teil der kommunalen Umwelt in ihrer ganzen Viel-

falt; daher ist die Öffnung der Schule zu dieser Vielfalt ein verheißungsvolles Konzept. Derart erwerben junge Menschen nicht nur Kenntnis der realen Welt, sondern sie erhalten auch Chancen, sich z. B. in sorgfältig vorbereiteten Betriebspraktika zu bewähren oder in der Verantwortung für andere Menschen – im Altersheim, im Verein oder der Kirche, in sozialen oder ökologischen Einrichtungen. So können aus der Predigt von Tugenden tatsächliche Lebensmöglichkeiten werden. Eigenverantwortung in Lernen und Handeln ist ein gewichtiges Ziel der Schule und notwendige Vorbereitung auf die Bürgerrolle in einer Demokratie.

Überlegt man sich, welches die grundlegenden sozialen Erziehungsziele sein sollen, so schlage ich die beiden Ziele „*Anerkennung der Differenz*“ und „*Solidarität*“ vor. Differenz ist eine allgegenwärtige Erfahrung der Menschen, nicht nur in der jeweiligen Geschlechtlichkeit, der „Normalität“ oder der Behinderung, auch im sozialen Miteinander wie in der kulturellen oder ethnischen Herkunft. Insbesondere aber gilt es, die Beachtung der je individuellen Verschiedenheit, also die Achtung der Würde eines jeden Menschen, zum obersten Maßstab des Handelns zu machen. Menschen können allerdings nur leben, wenn sie miteinander kooperieren und wenn sie füreinander eintreten. Verantwortung füreinander und für andere ist daher die notwendige Ergänzung der Anerkennung von Differenz.

Ich habe bisher ganz bewusst die *politischen Rahmenbedingungen* für die Verwirklichung gesellschaftspolitischer Bildungsziele übergangen. Sie sind sowieso in unseren Köpfen – und zu Recht: wer auf soziale Probleme antworten will, muss z. B. Mittel für Ganztagsangebote bereitstellen. Dennoch: Wir haben wohl zu lange allein über die Verantwortung der Politik gesprochen und zu wenig über das, was Lehrerinnen und Lehrer selber tun können. Letzteres halte ich für ebenso wichtig wie ersteres, nicht nur in der heutigen Zeit, da Eigenverantwortung zu Recht zu einem Schlüsselbegriff der Schulreform wird – übrigens würde es nicht schaden, wenn Senatoren und Minister dabei mutiger wären als zu beobachten. Schulleute übersehen leicht, dass Bildungspolitiker vielfach nur das tun, was ihnen engagierte Schulleute nahelegen, vorausgesetzt sie überfordern nicht deren Handlungsmöglichkeiten; die bewegenden Kräfte sind die Schulleute, die überzeugend arbeiten und auf neue gesellschaftliche Entwicklungen mit eigenen Vorstellungen antworten.

In diesem Sinne sage ich: Die Erneuerung und Stärkung der Gesamtschulbewegung wird nicht von außen, gar von oben kommen. Sie kann nur aus den Schulen kommen. Eine solche Bewegung hat dann – zuweilen – Chancen, Öffentlichkeit wie Politik zu überzeugen. Auch wenn ich die Fritz-Karsen-Schule überfordere, sage ich ganz bewusst: es hängt von Schulen wie dieser in Berlin-Britz ab, was aus den Gesamtschulen und ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag wird.

Dieter Wunder, geb. 1936, Dr. phil., 1972 bis 1981 Leiter der Ganztags Gesamtschule Hamburg-Mümmelmannsberg; 1981 bis 1997 Vorsitzender der GEW
Anschrift: Franz-Groedel-Str. 5, 61231 Bad Neuheim
E-Mail: 106534.23@compuserve.com