Reform in Permanenz

Kaum war die neue grün-rote Regierung 2011 im Amt, da sprach es sich schnell herum, dass man sich eilig an die Ausarbeitung neuer Bildungspläne für die baden-württembergischen Schulen machen werde, um diese vor der nächsten Landtagswahl (und einem damit verbundenen möglichen Regierungswechsel), also spätestens 2015, in Kraft setzen zu können. Die Begeisterung hierfür hielt sich allerorten sehr in Grenzen und es war gar nicht so einfach, ausreichend erfahrene und qualifizierte Kollegen aus dem Kreis der Fachberater, Studienseminare und Pädagogischen Hochschulen zu finden. Das Landesinstitut für Schulentwicklung, welches seit Jahren sein Hauptaufgabenfeld auf den Bereich der Evaluation von Schulen und Lehrerbildungseinrichtungen verlagert hat, wobei der Fach-Unterricht als solcher nur noch eine untergeordnete Rolle spielt, besitzt nämlich nicht die personellen Ressourcen, um diese im Kern unterrichts- und fachspezifische Aufgabenstellung angemessen zu bewältigen. In der Lehrer- und Hochschullehrerschaft des Landes lässt sich auch ein gewisser Erschöpfungszustand gegenüber der von oben betriebenen Reform in Permanenz feststellen, welche jede kontinuierliche und langfristige Arbeit an den Schulen und Ausbildungsstätten seit Jahren untergräbt, enorme personelle Ressourcen dem „Kerngeschäft“ Unterricht und Lehre entzieht und während der letzten 20 Jahre ernüchternde, ja fatale Resultate zeitigt.

1984 – 1994

Der „Bildungsplan 1984“ war noch ein großer Wurf, mit welchem die Schulen und Lehrer/innen sehr gut arbeiten konnten, weil er in seiner „T-Struktur“ in der linken Spalte nicht nur eine durchdachte inhaltliche Abfolge des Jahresunterrichts enthielt, die in der rechten Spalte durch hilfreiche Hinweise (Anregungen, fächerverbindende Querverweise) ergänzt wurde, sondern weil oberhalb des T-Querbalkens eine kohärente Zielbeschreibung verdeutlichte, wie der gedankliche „rote Faden“ der jeweiligen Unterrichtseinheit aussieht, wodurch sinnloser Stoffhuberei und Faktenbüffelei ein Riegel vorgeschoben wurde. Strukturiertes, sich vernetzendes Wissen und Verstehen aufzubauen und das Urteilsvermögen der Schüler und Schülerinnen zu entwickeln war der Sinn der in diesem Bildungsplan enthaltenen Fachcurricula. Der „Bildungsplan 1994“

unterschied sich von seinem Vorgänger einerseits durch inhaltliche Aktualisierungen und Akzentverschiebungen (z.B. Lektüren), vor allem aber präzisierte er noch stärker die didaktische Struktur des Unterrichts auf der Lernziel-Ebene: Entwicklung eines kohärent-strukturierten verstehenden Wissens. Dieser Bildungsplan war für die Lehrerschaft des Landes der bisher hilfreichste, gab er ihr doch mit seiner T-Struktur und deren konsequenten Ausarbeitung ein Instrument an die Hand, welches ihrem Unterricht Rückgrat und Perspektive verlieh, ohne ihre bisherige Unterrichtsplanung völlig wertlos zu machen.

Der Schavansche Paradigmenwechsel 2004

Unter Annette Schavan, energische Wortführerin der Schlechtschreibreform und des achtjährigen Gymnasiums, wurde nach dem inszenierten „PISA-Schock“ ein Paradigmenwechsel eingeleitet, mit dem ein vollkommener Bruch zum bisherigen Verständnis von Lehren und Lernen einherging. Die konfusen Auseinandersetzungen über „Schlüsselqualifikationen“, „Output- statt Inputorientierung“, „Methoden statt Inhalte“, „standards statt Lernziele“, auf deren Hintergründe ich hier nicht eingehe, mündeten schließlich ein in den Schavan‘schen „Bildungsplan 2004“, wobei zeitweilig schon die Verwendung des kultusministeriell indizierten Lernziel-Begriffs inquisitorische Ketzer-Befragungen nach sich ziehen konnte. Dieser für alle vorausgegangenen Lehr- und Bildungspläne zentrale und für jede vernünftige Unterrichtsplanung unverzichtbare Begriff der Didaktik versteckte sich im neuen Bildungsplan auf 531 Seiten gerade einmal an einem Dutzend Stellen (Hartmut v. Hentigs Vorwort, Jüdische Religionslehre, Hebräisch), nichts mehr davon in den Naturwissenschaften, Deutsch, Geschichte, all den klassischen Fächern. Hier gab es keine „Lernziele“ mehr, sondern nur noch „Kompetenzen und Inhalte“ und die sehen – ein Beispiel aus dem Fach Geschichte Klasse 9 – dann so aus: „Die Schülerinnen und Schüler können wichtige Belastungsfaktoren der ersten Demokratie in Deutschland sowie Ursachen ihres Scheiterns erläutern - Daten und Begriffe 1919 Weimarer Verfassung; 1919 Vertrag von Versailles;1930 Präsidialkabinette; Notverordnungen“. Punkt. Danach der Nationalsozialismus, zu dem die Weimarer Republik nur den Vortext liefert. Dagegen hatte der Bildungsplan von 1994 den Lehrern neben einer inhaltlichen Gliederung auch

noch folgende Zielbeschreibung an die Hand gegeben: „Die Schülerinnen und Schüler erfahren, daß sich viele Menschen nach dem Ersten Weltkrieg einer veränderten Welt ausgesetzt sahen, die von ihnen einerseits als Verlust vertrauter Traditionen erlebt wurde, die ihnen andererseits aber auch neue Lebensweisen eröffnete. Sie erkennen, daß sich die junge Demokratie trotz erheblicher Belastungen nach den Krisenjahren des Anfangs behaupten konnte. Sie stellen das Versagen der demokratischen Institutionen fest und werden sich bewußt, in welchem Ausmaß demokratiefeindliche Einstellungen angesichts der Verunsicherung durch die Weltwirtschaftskrise wirksam werden konnten. Sie erörtern, inwiefern die parlamentarische Demokratie auf eine zum Kompromiß fähige Gesellschaft angewiesen ist, deren Bürger sich für diese Staats- und Lebensform einsetzen.“ Wurden 1994 Wissens- und Erkenntnisziele sachlogisch und differenziert auf die inhaltlichen Aspekte der Thematik bezogen und eine das Urteilsvermögen schulende Auseinandersetzung mit Gegenwartsbezug gefordert, so findet man im Plan von 2004 lediglich die Nennung zweier inhaltlicher Aspekte (Belastungsfaktoren, Ursachen des Scheiterns) und das geforderte „Können“(= „Kompetenz) der Schüler/innen als allgemeinen Operator: „erläutern“. „Entschlackung“ der Bildungspläne von „Stoff-Ballast“ – das hieß unter Annette Schavan vor allem Herstellung umfassender Schwammigkeit und Beliebigkeit des Inhaltlichen. Eigentlich sollte nach dem Willen von Schavans Ministerium auch das für die Orientierung schuldidaktisch so wichtige chronologsiche Prinzip aufgegeben werden und der Geschichtsunterricht auf eine lose Ansammlung „historischer Themen“ reduziert werden, die geeignet wären, die operationalisierbaren „Kompetenzen“ zu schulen, dies aber verhinderte der einmütiger Protest der gymnasialen Geschichtsfachleiter – aber nur für den gymnasialen Bildungsplan. Die Real- und Hauptschüler dagegen stolperten in ihren Themenbereichen (Lebens- und Wirtschaftsformen, Staat und Herrschaft, Kriege und Konflikte, Bevölkerungsbewegungen, Revolutionen, Europa) in den Zeiten hin und her, von der Steinzeit-Wirtschaft zu den Renaissance-Erfindungen, zurück zum altägyptischen Staat und vorwärts bis zum Nationalsozialismus und Grundgesetz, dann vom Ersten Weltkrieg zum Kalten Krieg und wieder zurück von der Völkerwanderungszeit bis zur Flucht und Vertreibung sowie Gegenwartsmigration, Rückwärtsgang Französische Revolution, Industrielle

Revolution, dann Europa heute. Was sich da in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen kompetenzmäßig zusammenbraut, hat schon der Schüler im „Faust“ formuliert: „Mir wird von alledem so dumm, als ging mir ein Mühlrad im Kopf herum.“ Im Bildungsplan der Haupt-und Werkrealschulen (2004/12) schließlich ist das Fach Geschichte dann ganz abgeschafft, an seine Stelle tritt der Fächerverbund „Welt-Zeit-Gesellschaft“, in welchem geschichtliche, geografische und sozialkundliche Themen in bunter Folge ein Potpourri bilden: „Ständegesellschaft“, „Revolutionen(!!) in Deutschland 1848“, „Plattentektonik“ und „Vulkanismus“, „Aufgaben der Bundeswehr“ und „Klassensprecherwahl“ werden unter den nahezu gleichen Kategorien wie im Realschulplan zusammengemixt. Geschichte - das war „früher einmal!“ Wenigstens werden noch einige Geschichtsthemen im Unterricht „behandelt“. Doch dass hieraus eine echte historische Bildung der Jugend und ein wirkliches Geschichtsbewusstsein erwachsen, ist undenkbar. An der Ausarbeitung dieser pädagogsich-didaktisch hanebüchnen Bildungspläne für die GHWRS waren vor allem auch Hochschullehrer der PHs beteiligt, die im Gegensatz zu den gymnasialen Seminarfachleitern keinen Fuß mehr im realen Schulunterricht haben, sondern sich ganz der Lehre und „empirischen Unterrichtsforschung“ widmen sowie stolz ihre pädagogisch-didaktische „Expertise“ zur Schau tragen.

Plan und Realität

Das gebetsmühlenartige „Die Schüler können… beschreiben, darstellen, erläutern, erklären“ in Verbindung mit wenigen Stichworten inhaltlicher Art (= „Kompetenzen und Inhalte“) war weder eine substantielle Orientierung noch echte Hilfe für die Planung und Vorbereitung von Unterricht. Daher nimmt es kein Wunder, dass der „Bildungsplan 2004“ jahrelang völlig wirkungslos in der Unterrichtsrealität verpuffte und das Gros der Gymnasiallehrerschaft weiterhin den Unterricht mit Hilfe des „Bildungsplans 1994“ vorbereitete, welcher allemal die inhaltlich dürren Festlegungen seines Nachfolgers ausfüllte, erfüllte. Und „beschreiben, darstellen, erläutern, erklären“ – das war als Schüleraktivität 1994 auch schon erfunden worden. Man sagte es meist nicht, aber viele dachten es: „Die Pläne kommen und gehen, mein Unterricht bleibt.“ Nach drei, vier Jahren bemerkte man auch im Kultusministerium der schwarz-gelben Ko-

alition, dass dieser Bildungsplan ein völliger Flop wurde, mit dem man sich bei der Landtagswahl 2011 bildungspolitisch zu blamieren drohte. Nun trommelte man kompetente Unterrichtsfachleute in ZPGs (zentrale Projektgruppen) zusammen, ließ sie praktikable Unterrichtskonzepte erarbeiten und diese in einer vorher nie gekannten Fortbildungsaktion an die Lehrerschaft herantragen. Man zog dabei auch das Büßergewand der Bescheidenheit an („Wir haben das Rad nicht neu erfunden."), denn das vorausgegangene öffentliche Trommelfeuer sogenannter „Bildungspolitiker" und „Bildungsexperten" zur „Kompetenzorientierung" und gegen den altmodischen „lernzielorientierten Frontalunterricht" war von den meisten Lehrern in der Sache kaum begriffen, wohl aber als völlige Verachtung ihrer bisherigen Arbeit wahrgenommen worden. Die Nebenprodukte, welche die ZPGs lieferten, waren jedenfalls viel brauchbarer als der Bildungsplan selbst, dem nach einem Jahrfünft der Sterilität damit wenigstens ein paar Lebensimpulse eingehaucht wurden.

Neue Regierung, neuer Plan

Doch kaum war damit angefangen worden, dies in den Unterricht einfließen zu lassen, stand mit dem Regierungswechsel schon die nächste Bildungsplanreform 2015 an, wobei es zunächst den Anschein hatte, man werde die dürftige Stichwortliste der Inhalte von 2004 überarbeiten, den inhaltlichen Aspekten eine vernünftige Struktur und ein gesteigertes Gewicht zukommen lassen. Aber bald stellte sich heraus, dass das Hauptprojekt der grün-roten Koalition, die Gemeinschaftsschule, auch die Bildungsplan-Reform vollständig in Anspruch nimmt: Der erste Ansatz war ein einheitlicher gemeinsamer Bildungsplan für alle Schularten – man könnte auch sagen: für die Gemeinschaftsschule als einziger Schulart -, dessen Konzept aus einem Basisplan und zwei darüber aufbauenden Niveau-Stufen bestand. Ersterer sollte den Anforderungen an den Hauptschulabschluss genügen, die beiden anderen dem mittleren und dem höheren (gymnasialen) Abschluss. Im Grunde ist es dabei geblieben, wenn auch die Proteste der Öffentlichkeit – über 60% der Baden-Württemberger bewerten in Meinungsumfragen die Bildungspolitik negativ – dazu führten, dass man den Gymnasien einen eigenen Bildungsplan zubilligte. Inzwischen ist eine Arbeitsfassung für die Orientierungsstufe des gemeinsamen Bildungsplans der Se-

kundarstufe I in einer ganzen Reihe von Schulen in Erprobung, d.h. dort ist der Bildungsplan 2004 schon obsolet geworden. Auch wenn dies noch nicht die Endfassung ist, so ist doch völlig klar, wohin die Reise gehen soll.

„Gesinnungslehrplan?“

War im Vorfeld des Bildungsplans 2004 weder klar noch unstrittig, wie man vom emanzipatorischen und komplexen Kompetenzbegriff Noam Chomskys, welcher sich jeder Messbarkeit entzieht, weil in ihn alle menschlichen Kräfte einfließen, zum vulgären, instrumentalisierbaren und effizienzorientierten Kompetenzbegriff der OECD kommt, weshalb in diesem Bildungsplan sowohl die relativ pädagogische Definition eines Hartmut von Hentig zu finden ist, wie auch die psychologisierende eines Franz Weinert und vor allem die „amputierte“, schlicht „Performanz“ und „Kompetenz“ gleichsetzende Definition von Eckard Klieme: Kompetenz ist, was sich beobachten und messen lässt. Im Tagesgebrauch verstand man meist die banale Übersetzung des englischen Wortes „competences“, Fähigkeiten und Fertigkeiten -„Können“ in Verbindung mit einer relativ vagen Inhaltlichkeit -, welche man „coachen“ und „trainieren“ und skaliert bewerten kann. Der neue Bildungsplan will mit Unklarheit und Pluralismus diesbezüglich aufräumen, weshalb die Arbeitsgruppen als Richtlinie auf den Weg bekamen: „Grundlage für die Arbeit am Bildungsplan ist die Kompetenzdefinition von F.E. Weinert.“ Zur Erinnerung: Weinerts Kompetenzbegriff definiert sich als „erlernbare kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“. Als Weinert 1999 diese Definition seinen Auftraggebern von der OECD vorstellte, gab er offen zu, dass diese wissenschaftlich strittig und vor allem wissenschaftlich nicht begründbar sei, dass sie aber die von der OECD geforderte Zweckdienlichkeit für Vergleichsstudien schulischer Leistungen (OECD-Jargon: „intellektuelles Kapital“, „Humankapital“) besitze. Führte der erste Teil dieser Definition unter Weinerts Jüngern zu dem fatalen Kurzschluss, auf (ein bestimmtes) Wissen komme es nun nicht mehr an, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten könnten ohne oder mittels beliebiger Inhalte geschult werden, so ließ man von zweiten Teil zunächst einmal die Finger: Wie sollte man Triebkraft, Willen und soziale

Bereitschaft „coachen“, messen, testen? Dass diese für das menschliche Handeln und Verhalten eine Bedeutung haben, also auch für „Kompetenz“, was immer man darunter verstehen mag, steht fest. Versteht man darunter wie Chomsky die Entwicklung zu emanzipierter Mündigkeit oder – schulisch sehr vereinfacht in den Worten v. Hentigs – „die Menschen stärken, die Sachen klären“, so setzt dies den Respekt gegenüber dem freien Willen jedes Menschen voraus. Genau hier wird Weinerts Definition verführerisch gefährlich: Soll der Wille, statt authentisch und persönlich dem Individuum zu dienen, von etwas anderem beeinflusst werden als von dessen Einsicht und Interesse? Soll er als „gestaltbar“, konditionierbar, gar mittels Psychotechniken fremdbestimmt manipuliert werden dürfen? Wir kennen diese Versuche aus den Erziehungsdiktaturen des Faschismus und des Stalinismus. Für eine offene und freie Gesellschaft dürfen sie nicht in Frage kommen und auch die ökonomische Rationalität (OECD) muss hier Grenzen finden, sonst wird sie totalitär.

Am 24. Januar schrieb Heike Schmoll unter der Überschrift „Der Gesinnungslehrplan“ in der FAZ:“Wie eigentlich sollen Einstellungen und Haltungen von Schülern in Prüfungen bewertbar sein? Allein für die Klassen fünf und sechs werden insgesamt 202 Einstellungen über die Fächer hinweg formuliert, was einigermaßen absurd ist.”… “Dem pädagogischen Zugriff waren Empfindungen bisher entzogen und sie sollten es auch bleiben. Oder will man Bildung klammheimlich durch Anpassung ersetzen? Der gesamte Entwurf für den Bildungsplan atmet den Geist eines affirmativen Erziehungsverständnisses, das zum Glück als längst überholt gilt. Er entwirft das Bild eines neuen Menschen nach dem Bild der grün-roten Landesregierung in Stuttgart und deren Landesinstitut für Schulentwicklung. Das ist deshalb so gefährlich, weil Bildungsprozesse auf diese Weise zu einer einzigen Indoktrination werden können, weil die Beschreibung von Einstellungen und Haltungen schlimmstenfalls in schulische Gesinnungsprüfungen ausarten könnten, die es in beiden deutschen Diktaturen schon einmal gab…Die Einstellungen der Schüler müssen auch in Baden-Württemberg unverfügbar bleiben.”

Den „Geist eines affirmativen Erziehungsverständnisses“ atmen auch die „fünf zukunftsorientierten Leitprinzipien“, welche im neuen Bildungsplan als „pädagogische Perspektive“ verankert werden sollen. Zunächst denkt man daran, dass eine offene demokratische Gesellschaft ihren Schülern und Lehreren die im Grundgesetz verankerten Menschenrechte und die in Art. 20 GG formulierten Staatsziele der Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Sozialstaatlichkeit, Föderalismus, Frieden und Toleranz auf den Bildungsweg mitgeben möchte. Stattdessen liest man „Berufliche Orientierung, Nachhaltigkeit, Medienbildung, Gesundheitsförderung, Verbraucherbildung“. Der allgemeinbildende Charakter des öffentlichen Schulwesens wird damit massiv zurückgedrängt zugunsten einer Ausrichtung auf das Wirtschaftsleben. Aus dem Recht auf Bildung, der geistigen Teilhabe an der Welt, wird eine Verpflichtung schon früh beginnender Ausbildung, der Vereinnahmung der Jugendlichen für die Wirtschaft. Nicht das „zoon politikon“, der mündige Staatsbürger, ist das dahinter liegende Leitbild, sondern der „homo oeconomicus“, der verwertbare Mensch.

Neben den zuvor thematisierten „volitionalen und sozialen“ Prägungen, welche der neue Bildungsplan intendiert, versuchen die Planer auch Weinerts „motivationalen Bereitschaften und Fähigkeiten“ gerecht zu werden, die sie „prozessbezogene Kompetenzen“ nennen (im Ggs. zu den erst an dritter Stelle aufgeführten„inhaltsbezogenen Kompetenzen“). In der entsprechenden Kompetenzbeschreibung findet man dann unter „Einstellungen“: „Schülerinnen und Schüler sind neugierig auf Unbekanntes…haben Interesse an Arbeitsweisen… zeigen Bereitschaft…sind sensibilisiert…akzeptieren…“ Neugier, Interesse zu wecken, also zu motivieren, war bisher eine didaktische Selbstverständlichkeit für jede gute Unterrichtsplanung. Sind wir so tief gesunken, dass man diese Banalität explizit in die Bildungspläne schreiben muss? Oder will man eine motivierte Haltung als „Leistung“ erzwingen, als verlogenes Bekenntnisritual im „Portfolio“, der künftigen Bewerbungsmappe?

Gemeinsam lernen in der Drei-Klassen-Gesellschaft

Während die häufig stark theoretisierenden und ideologisierten einführenden und allgemeinen Teile eines Bildungsplans schon aus Zeitmangel und Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern oft nur flüchtig und oberflächlich zur

Kenntnis genommen werden, zumal sie sich kaum auf den jeweils konkreten Unterricht, auf die konkreten Unterrichtsstunden beziehen lassen, zeitigen die inhaltsbezogenen Teile eine wesentlich größere Ausstrahlung und Wirkung. Schließlich sind sie es auch, die im Klassenbuch als Unterrichtsnachweis vermerkt werden. Dort steht nicht „Fragekompetenz geschult", sondern „Ägypten, Pyramiden". Der gemeinsame Bildungsplan 2015 weist hier eine von allen seinen Vorgängern grundsätzlich abweichende Struktur auf, die sich unter „Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen" in drei Spalten niederschlägt: G für Grundniveau, M für mittleres Niveau und E für erweitertes Niveau, wobei diese Niveaus „abschlussbezogen" die Bildungsgänge zum Hauptschulabschluss, Realschulabschluss und Übergang in die gymnasiale Oberstufe abbilden. Die Niveaus sind inhaltlich vereinheitlicht und synchronisiert, d.h. sie beziehen sich jeweils auf das gleiche Unterrichtsthema, und sie sind anforderungsmäßig sowohl quantitativ wie qualitativ abgestuft. Auch die Fächerzusammenstellung, die Fächerverbünde und die Stundentafeln werden für alle Schularten der gesamten Sekundarstufe I angeglichen. Und schließlich ist es erklärte Absicht, den „eigenständigen" gymnasialen Bildungsplan für G8 mit dem E-Niveau des gemeinsamen Bildungsplans 2015 „abzustimmen". Als sich kürzlich Stimmen aus den Realschulen gegen die „Abschaffung des Fachs Biologie" in der Orientierungsstufe erhoben, verwies man darauf, dass dessen Integration in einen Fächerverbund zu einer besseren „Durchlässigkeit" zwischen den Schularten führe.

Was aber ist die eigentliche Folge dieser Veränderungen im Bildungsplan? Mit der Synchronisierung und Angleichung – härter gesprochen: mit der Gleichschaltung – des inhaltlich-thematischen Profils des Schulunterrichts in der gesamten Sekundarstufe I (5.-10. Schuljahr) werden vor allem die Eigentümlichkeiten der Schularten und Bildungsgänge beseitigt, welche sowohl pädagogisch begründet wie perspektivisch ausgerichtet waren. Das Gymnasium lockte nun einmal mit seiner fachunterrichtlichen, fremdsprachlichen und schrittweise wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung Kinder an, die entsprechende Voraussetzungen (Neigungen, Begabungen, Leistungsvermögen) mitbrachten, die Realschulen waren im 19. Jahrhundert als Bürgerschulen entstanden, um der Allgemeinbildung mehr Nähe zum „realen Leben"(Handel, Ver-

waltung, Gewerbe) zu geben, was sich im pragmatischen Wesen der unterrichteten Fächer niederschlug. Und die Hauptschulen pflegten in besonderer Weise zusätzlich die praktischen Fähigkeiten der Kinder, ohne sie intellektuell zu überfordern, und führten solide an das andere Spektrum der dualen Ausbildung heran (Handwerk, Industrie). Englisch-Unterricht zum Beispiel ist heutzutage sicher in allen Schularten wichtig, aber mit völlig unterschiedlichen Ausrichtungen und Ausformungen. Dasselbe gilt für Fächer wie Geschichte, Deutsch, Mathematik oder die Naturwissenschaften. Der dreistufige „gemeinsame“ Bildungsplan macht in Wirklichkeit die Schularten zunichte, innerhalb wie außerhalb der Gemeinschaftsschule. Er orientiert das schulische Geschehen ausschließlich am geistigen Leistungsvermögen der Kinder, wobei das gymnasiale „entwickelte Niveau“ E zum Maß der Dinge wird, weil schon der Name suggeriert, dass die beiden anderen Niveaus „minder entwickelt“ bzw. „unterentwickelt“ sind. Das hat auch alles nichts mit „Individualisierung“ des Lernens zu tun, denn es handelt sich in Wirklichkeit um eine Stratifizierung der Schülerschaft, um ihre Schichtung in Leistungsklassen. Das nach einem solchen Prinzip binnendifferenzierte Lehren und Lernen, wie es vor allem in der Gemeinschaftsschule mit ihrer weit gespreizten Heterogenität notwendig ist, schafft in den Lerngruppen eine Drei-Klassen-Gesellschaft wie im preußischen Wahlrecht zur Zeit des Kaiserreichs. Die genügsam leichten Aufgaben für G, die mäßig schweren für M und die anspruchsvollen für die Edlen von E. Das was man dem gegliederten Schulsystem bisher durchaus nicht völlig zu Unrecht vorwarf – es trage noch ständische Züge – wird jetzt mit voller Wucht in die Schulklassen selbst hineingetragen. Kinder und Jugendliche mit ihrer Sehnsucht nach Zusammengehörigkeit, aber auch mit ihrem Ringen um Anerkennung und Selbstwertgefühl, merken schnell, ob sie der Ober-, Mittel- oder Unterklasse des Lernens zugeordnet werden. Und sie leiden darunter.

„Drum besser wär’s daß nichts entstünde.“ (Mephisto)

Welche Fortschritte bringt nun der Entwurf (Arbeitsfassung) inhaltlich-fachlich? Ich werfe einen Blick auf die Orientierungsstufe im Fach Geschichte, die natürlich nicht repräsentativ für alle Fächer sein kann, wohl aber vielleicht symptomatisch. Der erste inhaltsbezogene Standard lautet: „Die Schülerinnen kön-

nen – ausgehend von ihrer eigenen Lebenswelt die Bedeutung von Geschichte beurteilen…“ Der „Lebenswelt“-Bezug spielt in der Schul-Geschichtsdidaktik „motivational“ wie „kognitiv“ eine bedeutsame Rolle. Er erschöpft sich natürlich nicht in der relativ simplen Kinder-Recherche auf Dachböden und in Kartons, wo sie vom Urgroßvater Weltkriegsfotos, von der Großmutter einen Erziehungsbrief sowie einen alten Geldbeutel von Vater mit DM-Münzen finden und die noch lebenden Familienangehörigen danach interviewen („oral history“), um Funde, schriftliche Quellen und mündliche Überlieferung kennenzulernen. Das im eigenen Umfeld befindliche „alte Zeug“ macht noch kein historisches Verstehen der Lebenswelt aus. Der Schulgeschichtsunterricht beginnt traditionell mit den frühgeschichtlichen Themen, weil dort so etwas wie ein Anfang der menschlichen Entwicklung zu finden ist, von dem sich der Zeitbogen über die Epochen bis zur Gegenwart erstreckt – eine wesentliche Orientierungskoordinate -, vor allem aber weil sich in der Frühzeit alles um die elementaren vitalen Bedürfnisse Nahrung, Kleidung, Behausung dreht. Die Steinzeit hat damit für die Kinder trotz vollkommener Andersartigkeit ihrer eigenen Lebensverhältnisse einen bedeutenden Lebensweltbezug, kognitiv wie motivational. Stattdessen soll nach dem Entwurf für 2015 das erste historische Thema das Alte Ägypten sein: „Die Schülerinnen und Schüler können am Beispiel Ägyptens die Grundstrukturen einer frühen Hochkultur analysieren und mit der Gegenwart vergleichen.“ Man traut seinen Augen nicht: Das Alte Ägypten, welches sich selbst ausgewachsenen Historikern bis heute kaum wirklich erschließt, vielschichtig, komplex, intransparent – als erstes historisches Thema? „Hochkultur“? Ohne den Vergleich zu frühgeschichtlichen Lebensformen zu haben? Die einfachsten geschichtsdidaktischen Prinzipien (vom Nahen zum Fernen, vom Einfachen zum Komplexen, vom Konkreten zum Abstrakten) auf den Kopf gestellt? Angehängt an das Ägypten-Thema ein „Fenster zur Welt“: Die Schüler sollen „die Verhältnisse in Ägypten im Vergleich mit den zeitgleichen Verhältnissen in Europa beschreiben (Steinzeit). Was sollen die Schüler daraus lernen? Dass die Europäer primitiver waren? Diese Bildungsplan-Passage stellt eine perfekte Anleitung zur Eliminierung des grundlegenden historisch-genetischen Prinzips dar, eine Anleitung, wie man es auf keinen Fall machen darf, soll der Geschichtsunterricht nicht zu einer Art historisierender

Ethnografie verkommen. Natürlich wird diese Passage im weiteren Verfahren keinen Bestand haben, da wird es ausreichend Rückmeldungen aus den Seminaren und hoffentlich auch PHs geben. Sie ist aber ein untrügliches Zeichen zu welchem Niedergang des fachlichen und fachdidaktischen Denkens – losgelöst von der schulischen Realität – der oben skizzierte Paradigmenwechsel geführt hat. Solche Bildungspläne brauchen wir nicht. Sie sind auch keinerlei Hilfe für die Lösung der schwierigen pädagogisch-unterrichtlichen Fragen in den sich vorwärtstastenden Gemeinschaftsschulen. Da wäre es allemal besser, man ließe die Lehrer einfach einmal arbeiten und konzipiere später einen Bildungsplan, der den Anforderungen der Unterrichtsrealität standhält. Dieser jedenfalls tut dies nicht.