

# Gesamtschule im Alltag

Ich seh, was ich seh, und das sag ich dann auch. Peter Rühmkorf

Gesamtschule im Alltag: Faszination und Erschrecken  
Autor: Redaktion bekannt.

Als ich Ende Oktober 1998 gebeten wurde, für den neuen "REFLEX" einen Erfahrungsbericht über den Alltag als Lehrer in einer integrierten Gesamtschule zu schreiben, da habe ich spontan zugesagt. Leichtfertig, wie mir jetzt scheint.

War ich mir damals noch sicher, aus diesem "weiten Feld" (Fontane) ohne Mühe noch ein paar buchstäblich unerhörte, d.h. bisher so nicht vernommene Neuigkeiten, Beobachtungen und Erfahrungen einbringen zu können, so nagt an mir im Akt des Schreibens ein durchaus hartnäckiger Zweifel. Dieser bezieht sich weniger auf meine in mittlerweile vierjähriger Erfahrung vielfach durchgeformte, bisweilen geradezu aufgenötigte An-Sicht des Arbeitsplatzes "Dinosaurier Gesamtschule" (Josef Kraus). Vielmehr nährt sich dieser Zweifel an der Frage, ob nach allem Untersuchten, Diagnostizierten und Diskutierten der vergangenen Monate und Jahre bis hin zu den letzten Erhebungen des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung und des Vergleichs von Abiturklausuren in NRW noch wirklich neue Kritik an der Gesamtschule möglich sei. Schließlich soll und will doch diese Kritik gehört und in ihrem überaus berechtigten Drängen auf ernsthafte Konsequenzen wahrgenommen werden. Dieses kann und wird sie aber nur, wenn sie nicht dem Fehler ermüdender Redundanz verfällt. Diesen Fehler wollen wir getrost den wohlbekannten diskursresistenten Gesamtschul-Apologeten überlassen, die schon Verrat wittern, wenn jemand pädagogische, fachlich-inhaltliche und organisatorische Alternativen ins Spiel bringt, die nicht die ihren sind.

Ein weiterer Zweifel gilt der Frage, wie gerecht, auch sachgerecht, eine Kritik sein kann, die in einem großen Wurf "die" Gesamtschule ins Visier nimmt. Setzt sich solcher Versuch nicht dem Verdacht bloßer Abstraktion aus? Verkennt er nicht die Tatsache, dass es gerade im ländlichen Bereich respektabel arbeitende Gesamtschulen gibt, an denen Kinder und Jugendliche gute Lernerfolge erzielen und Kolleginnen und Kollegen mit beneidenswerter Berufszufriedenheit arbeiten. Und ist ein kritischer Erfahrungsbericht von jemandem, der eben nur an einer und nicht an mehreren Gesamtschulen arbeitet, nicht zu individuell und zu schmal, um Anspruch auf Repräsentanz zu erheben?

Sicher ist dies: Neben wissenschaftlichen Erhebungen, die nicht einfach dadurch unwahr werden, dass man sie hochemotional attackiert oder symbolisch mit Erbsen bewirft (vgl. die Aktion des Landeselternrats an Gesamtschulen vom September 1998 gegen das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, abgedruckt in dieser Ausgabe), formiert sich Kritik an der Gesamtschule seit geraumer Zeit und zunehmend in dem wichtigen Bereich des Austauschens persönlicher Erfahrungen. Gemeinsam werden bestimmte Schüler-Profile entdeckt, die an Gesamtschulen dominant sind. Benannt werden organisatorische Rahmenbedingungen, insbesondere Differenzierungs-

Modelle, die einer veränderten Schülerschaft nicht (mehr) gerecht werden. Kritisiert wird die Gesamtschul-Administration in ihren unterschiedlichen Funktionen und Zuständigkeitsbereichen, wenn und insofern sie sich gegenüber kritischen Invektiven, konstruktiven Vorschlägen, offenen Dialogangeboten etc. ideologisch verschanzt und Kritikern offensiv oder sublim repressiv begegnet. Berichtet wird von bedauerlichen Schüler-Laufbahnen, die durch das System objektiv mitverursacht worden sind. Insgesamt heißt das: Persönliche Erfahrungen treten in einen breiteren Kontext, werden vernetzt, erhalten Resonanz als Basis einer soliden Selbstvergewisserung.

Vor diesem Hintergrund nun also doch noch ein paar Erfahrungen, die weder neu noch originell, aber auch nicht einfach redundant sind, weil kein Schlaglicht dem anderen gleicht.

1. Eltern schicken ihre Kinder (neben dem Hauptmotiv der Ganztagsbetreuung) aufgrund des vollmundigen öffentlichen Versprechens der optimalen Förderung und Forderung zur Gesamtschule. Auch leistungstärkere Kinder sind darunter, oder sollte man sagen: waren? Denn speziell diese Klientel hat die Gesamtschule gerade in städtischen Ballungszentren in den letzten Jahren fast ganz verloren. Die Feststellung ist so einfach wie traurig: Begabten- und Leistungsförderung findet an (zu) vielen Gesamtschulen nicht (mehr) statt. Um die Bildung von "Leistungshierarchien" zu verhindern, frönt man der Egalisierung und Nivellierung auf niedrigem Niveau. Wie sonst könnte es angehen, dass z.B. im Fache Deutsch in E-Kursen 9. und 10. Jahrgänge ein erheblicher Prozentsatz von Schülern und Schülerinnen sitzt, welche der deutschen Sprache kaum ansatzweise mächtig sind?

Organisatorische Notwendigkeiten der Differenzierung (Jehkuhl, AVO-Kommentar, S. 193) rangieren hier vor sinnvollen Fachleistungskriterien. Leidtragende in diesem Fall sind potentielle Oberstufenschülerinnen und -schüler, die aufgrund solcher Kurse schlicht um den grundlegenden Erwerb von oberstufenrelevanten Fachinhalten und Arbeitstechniken betrogen werden. Wer es mit diesen Jugendlichen auch nur annähernd ehrlich meint, kann nur fassungslos darüber sein, wie souverän man bis in die Spitzen der Gesamtschul-Administration hinein über diesen bildungspolitischen und unterrichts-alltäglichen Skandal hinwegsieht. So wird das "Haus des Lernens", als welches sich die Gesamtschule gern selbst definiert, unversehens zum Krisenlaboratorium, in dem vergessen wird, dass es um singuläre Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen geht.

Verlorene Jahre, vertane Ressourcen können eben nicht repariert werden wie ein stotternder Motor. Für mich persönlich gehört es zu meinen bittersten Erfahrungen im System Gesamtschule, die Geschichten von begabten Jugendlichen zu hören oder auch selber zu verfolgen, die im 5. Jahrgang verheißungsvoll starteten und bis zum 10. Jahrgang auf erschreckende Weise unter ihrer Möglichkeiten geblieben sind, weil ihnen die entsprechende Förderung nicht zuteil wurde. Die system-immanenten Zwänge sind hier verantwortlich, und es ist nicht so, als ob die Lehrerinnen und Lehrer versagt hätten! Wen wundert es dann, dass Eltern begabter Kinder mehr und mehr dem "herausfordernden Anregungsmilieu" (Jürgen Riekman, Hamburg) von Realschulen und Gymnasien vertrauen als dem leistungshemmenden Milieu von

Gesamtschulen?

2. Eine zweite Erfahrung (die kränkt und darum auch krank machen kann), betrifft den Umgang der Gesamtschul-Administration mit sachlich vorgetragener Kritik an offenkundigen Missverhältnissen und unhaltbaren Zuständen. Hier soll nicht die Rede sein von extremen Ausfällen gegenüber Kolleginnen und Kollegen. Solche Vorkommnisse sind zum Glück selten, obwohl natürlich jedes von ihnen eines zuviel ist. Gemeint ist vielmehr das alltäglich irgendwo stattfindende höchst subtile Auflaufenlassen, Marginalisieren, Abwiegeln, Konterkarieren, bewusste Missverstehen, sowie das höfliche bis arrogante Nicht-zur-Kenntnis-Nehmen von Kritik.

Die Handhabung solcher Strategien wird von betroffenen Kolleginnen und Kollegen immer wieder berichtet. Sie hat also offensichtlich Methode. Gerade diejenigen, die bei Lehrerinnen und Lehrern die Ausbildung von Gesprächskultur und "Feedback-Kompetenz" als zentrales Unterrichts-Element anmahnen, scheinen des öfteren diese Tugenden dann zu vergessen, wenn sie ihnen selbst abgefordert werden. Wer einmal eine solche Abfuhr erlitten hat und sich als eine vermeintlich vom Zeitgeist verlassene Figur vorgeführt sah, wird sich schwerlich noch einmal freiwillig z.B. an die fachliche Schulaufsicht wenden.

Ob das Stichwort von der Vertrauenskrise hier nicht seine traurige Berechtigung hat? An wen sollen die Kolleginnen und Kollegen sich schließlich wenden? Entspricht das vorurteilsfreie Anhören berechtigter sachlicher Kritik nicht der zu leistenden Fürsorgepflicht?

Auf dem Spiel steht hier nicht mehr und nicht weniger als die Humanisierung des Arbeitsplatzes Gesamtschule. Hingewiesen sei hier nur auf die entsprechende Initiative des NWL-Ausschusses "Gesamtschulfragen" sowie auf dessen grundlegende Aussagen: "Das Ignorieren von Missständen, die Ausgrenzung andersdenkender Kolleginnen und Kollegen sowie die innere Emigration vieler Lehrerinnen und Lehrer sind alarmierende Indikatoren für ein äußerst unbefriedigendes pädagogisches Klima am Arbeitsplatz... Schulaufsicht und Schulleitung müssen daher verstärkt Kolleginnen und Kollegen aktiv im pädagogischen Alltag unterstützen und in ihrer Menschenwürde schützen." (Bildung aktuell, Ausgabe 7/98, S. 16)

3. Die Gesamtschule schreibt sich gern auf ihre Fahnen, die pädagogischste aller Schulformen zu sein. Nun muss die Pädagogik des Unterrichtsalltags zweifellos auf die neue Schüler-Generation reagieren. "Wir müssen pädagogischer werden!" fungiert mehr und mehr als Wahlspruch forscher Gesamtschule-Vordenker. Unangenehm und eigentlich unerwünscht sind jedoch Fragen, die die inhaltliche Ausrichtung solch emphatischer Pädagogik betreffen. Sicher nimmt die Gesamtschule ihren Erziehungsauftrag ernst - so ernst, dass sie dabei oft den Bildungsauftrag vergisst. Aber: Wer im Rahmen von Schule nicht bildet, erzieht auch nicht! Dabei käme es mehr denn je darauf an, gerade anhand von fach- und lebensrelevanten Inhalten konsequent Erziehungsarbeit zu leisten.

Dieser konstitutive Zusammenhang wird jedoch seit geraumer Zeit überlagert vom zur Zauberformel und zum Renommierwort hochstilisierten Begriff der "Sozialkompetenz" und neuerdings auch von jeder Menge "Orientierungs"-

Komposita: "Kind-Orientierung, Handlungs-Orientierung, Praxis-Orientierung, Umfeld-Orientierung, Erlebnis-Orientierung, Prozess-Orientierung, Team-Orientierung usw." (Kraus, S. 102) Und treffend fährt der Autor fort: "Vor lauter Orientierungen nur noch Orientierungslosigkeit? Da drängt sich der Eindruck auf, bei all den Komposita-Orientierungen gehe es um Rhetorik statt um Substanz, um Verpackung statt um Inhalt, um Methode statt um Stoff, um Hochglanzversprechen statt um Realitätssinn. Zielorientierung von Unterricht, möchte man meinen, könnte zwar auch nicht schaden, ebenso wenig Ergebnisorientierung, Fachorientierung, Wissenschaftsorientierung und Denkorientierung. Aber so weit reicht die Suche denn doch nicht." (Kraus, S. 102)

Die Verabsolutierung des Pädagogischen, zu einer freischwebenden Beliebighkeitsmetapher mutiert, unter welcher jede(r) etwas anderes versteht und jede(r) so handelt, wie es gerade genehm ist, verhindert geradezu einen kontinuierlichen, stringenten Erziehungsprozess. Speziell die Gesamtschule läuft hier ins offene Messer, insofern sie sich die Rolle des gesellschaftlichen Reparaturbetriebs und des Ersatzelternhauses aufdrängen lässt. Sie versteigt sich in "pädagogischen Allmachtschwahn" (Theodor Litt). Leidtragende dieser aussichtslosen Vision sind letztlich alle - Lernende wie Lehrende - die sich mit Leib und Seele auf diese Schulform einlassen. Wahrlich nicht ohne Grund spricht Wulff D. Rehfus von "Aufstieg und Fall der imperialen Pädagogik."

Wiederholt sei hier die Beobachtung, die ich seinerzeit für den Aufsatz von Werner Fondermann "Haben Sie auch die richtige Methode gewählt?" (REFLEX 1998, S.12) so formuliert habe:

" Kinder und Jugendliche kommen vielfach in dem Bewusstsein zur Gesamtschule, dort handele es sich um einen Freizeit-Treff, allenfalls um eine Schule, in der es um Spaß geht, nicht aber um die Erbringung von Leistungen, die durch konzentrierte und beharrliche schulische und häusliche Bemühungen und Arbeitsprozesse erbracht werden müssen."

Diese Mentalität setzt sich bei einem erheblichen Prozentsatz von Oberstufenschülerinnen und Schülern fort. Empfehlend sei deshalb hier noch einmal auf das Buch von Josef Kraus hingewiesen, der mit der "Spaßpädagogik" in ihren verschiedensten Varianten abrechnet und sie als eine wesentliche Sackgasse deutscher Schulpolitik demaskiert.

Drei Schlaglichter, nicht mehr. Aber vielleicht doch grell genug, um dem immer lauter werdenden Ruf zur endlich fälligen radikalen Reform des Systems "integrierte Gesamtschule" weiteren Nachdruck zu verleiten. Die von Frau Ministerin Behler jüngst eingeleiteten Maßnahmen zur so genannten "Qualitäts-Sicherung" (eine Formulierung, die in pädagogischen Kreisen mittlerweile zum Unwort des Jahres zu werden droht) können da nur der Anfang eines Anfangs sein. Und wenn die Ministerin meint, der Vergleich der Abitur-Klausuren in NRW, der für die Gesamtschulen bekanntlich wenig schmeichelhaft ausgefallen ist (Stichwort: systembedingtes Notenlifting), sei kein Anlass für eine Fortsetzung der Schulformdebatte, dann irrt sie gewaltig und lässt zugleich Zweifel an der Ehrlichkeit und Ernsthaftigkeit ihres Reformwillens aufkommen. Wie kann es z.B. sein, dass die Versetzungsordnung für SchülerInnen des dreigliedrigen Schulsystems verschärft wird, an Gesamtschulen aber weiterhin bis zur Klasse 9 letztlich der Elternwille

darüber entscheidet, ob eine Schülerin, ob ein Schüler versetzt wird oder nicht?

Nichts ist in meinen Augen leistungsfeindlicher und unpädagogischer als diese Regelung, von der Nicht-Vergleichbarkeit der Abschlüsse ganz zu schweigen. So lange jedoch in Bezug auf grundlegende Reformen strukturell-organisatorischer Vorgaben des Systems Gesamtschule Tabus aufgebaut bleiben und die Strategie des geistigen Gefrierschlafs bevorzugt wird, bewegen wir uns allenfalls im Kreis, aber nicht konstruktiv nach vorn. Wer weiteres Suchen und Fragen nach der bestmöglichen Förderung von Kindern und Jugendlichen für unnötig hält, mag auf mancherlei Seite stehen - gewiss aber nicht auf Seiten der Kinder, der Eltern und der Lehrerschaft.