
MENSCHENBILDER IM LEHRPLANPLUS

Einige notwendige Fragestellungen

1 „DIFFERENZIERT UND BEGABUNGSGERECHT“

Wenn der Freistaat Bayern ein differenziertes Schulsystem anbietet und es „begabungsgerecht“¹ nennt, dann gründet er diese Differenzierung offensichtlich auf Begabungsunterschiede der Schüler, und damit auf das Bild, das er von diesen jungen Menschen hat, also auf eine diesem zugrunde liegende Anthropologie. Das Subjekt dieses Satzes sind die Entscheider im bayerischen Schulwesen, das von der Regierungsmehrheit der CSU bestimmt wird. Wie der allgemeine Stand der pädagogischen Forschung zeigt, ist das dreigliederte System auf der einen Seite historisch zu begründen, nicht aber pädagogisch oder entwicklungspsychologisch (z.B. Herrmann²; Ipfling³). Andererseits erfolgt die Sortierung der Schüler/innen am Ende der Jgst. 4 keinesfalls rein leistungsgerecht, sondern ist immer auch herkunftsbedingt (z.B. Weiner⁴; Ratzki⁵; Tillman⁶ u.a.). Von diesen beiden Ausgangspunkten aus betrachtet, legen sich die folgenden Überlegungen nahe:

¹ „Schüler können ihre Potentiale besonders dann ausschöpfen, wenn ihnen ein hohes Maß an Individualität in ihren Lernprozessen ermöglicht wird. Dieser Erkenntnis wurde und wird in Bayern Rechnung getragen, indem ein begabungsgerechtes, breit gefächertes Bildungsangebot bereitgehalten und kontinuierlich weiterentwickelt wird.“ Quelle: <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schularten/realschule/weitere-infos.html>.

Das Übertrittsverfahren wird in gleicher Weise „kind- und begabungsgerecht“ genannt: <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html>.

Auf dieser Seite wird die Förderung als „begabungsgerecht“ bezeichnet: <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/modulare-foerderung.html>.

² „Unser Schulsystem entstammt in seiner Gliederung und Betriebsförmigkeit dem 19. Jahrhundert, aus der Zeit vor der Erfindung des Automobils, aber kein Mensch käme heute auf die Idee, mit den damaligen Benutzungsordnungen öffentlicher Wege und Straßen den heutigen Straßenverkehr regeln zu wollen... Aber im Schulsystem soll sich hierzulande immer noch die Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts widerspiegeln: Volks- als Hauptschule, Bürger- als Realschule, Höhere Schule als Gymnasium.“ Herrmann, Ulrich (2012): Franz ist anders als Ulrike. Umgang mit Verschiedenheit in der Schule. Sendereihe AULA. SWR HF 2, 19.02.2012.

³ „Die historische Entwicklung unseres dreigliedrigen Schulsystems spiegelt die ursprünglich ständische Struktur der Gesellschaft wieder“ Ipfling, Heinz-Jürgen (1991): Die Hauptschule. Materialien - Entwicklungen - Konzepte ; ein Arbeits- und Studienbuch. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 84.

⁴ „Zum anderen sind die schulischen Selektionsmechanismen, die über die Bildungskarriere des Einzelnen entscheiden, weniger leistungs- als herkunftsorientiert. So haben zahlreiche empirische Untersuchungen den Nachweis erbracht, dass die Bewertung der Schüler durch das Lehrpersonal eher dem Herkunft bedingten Wissensstand des Einzelnen als seinen tatsächlichen kognitiven Fähigkeiten Rechnung trägt. Kinder aus bildungsfernen Milieus haben daher hierzulande weitaus geringere Chancen eine Empfehlung für den Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums zu bekommen, als solche mit gleicher Begabung aus bildungsorientierten Familien.“ Weiner, Joachim (2009b): Die deutsche Bildungsreform, Teil 2: Exzellenz und Effizienz. Fatale Konsequenzen der Bildungsreformpraxis. Deutschlandradio, 08.03.2009

⁵ „Es scheint in Deutschland zwar immer um Leistungsheterogenität zu gehen, die durch die Auslese in Schulformen und Fachleistungskurse verringert werden soll. Seit LAU, PISA und anderen Untersuchungen ist jedoch unbestreitbar, dass Selektion entlang der sozialen Trennungslinien verläuft und Bildungschancen in Deutschland in extremem Maß nicht von der Leistung, sondern von der Herkunft abhängen.“ Ratzki, Anne (2005): Heterogenität - Chance oder Risiko? Eine Bilanz internationaler Schulerfahrungen. Antrittsvorlesung. Universität Paderborn, 26.01.2005

⁶ „Weil nun aber im deutschen Schulsystem die soziale (und ethnische) Herkunft ganz besonders stark mit der fachlichen Leistung zusammenhängt (vgl. Baumert/Schümer 2001), ist mit der Homogenisierung nach Leistung zugleich auch eine mas-

Das mit dem System mitgelieferte Menschenbild wird explizit und implizit auch an die Schüler/innen weitergegeben, begleitet diese später als Auszubildende oder Studenten und prägt damit auch Eltern und Lehrkräfte, die in diesem System groß geworden sind und dann in ihm tätig werden. Um es zurückhaltend zu formulieren: Nicht jede/r von ihnen ist sich dieser Prägung bewusst und stellt das System kritisch in Frage. Viele Eltern und Lehrer übernehmen die Grundgedanken als quasi naturgegeben und sind verwundert, dass es Pädagogen gibt, die es hinterfragen. Solche systemkritischen Lehrkräfte, die die Dreiteilung nicht als unveränderliche Setzung hinnehmen, werden ohne großen Gedankenaufwand mit dem Vorwurf konfrontiert, die – mit einem ideologisch geprägten Begriff so genannte – „Einheitsschule“⁷ zu propagieren.

Ein System, das ab Jgst. 5 Mauern – nämlich die von unterschiedlichen Gebäuden und Strukturen – zwischen den Kindern hochzieht, muss von dieser strikten Unterscheidung entsprechenden und folglich kategorialen Unterschieden zwischen den Kindern ausgehen und auch erklären, worin diese bestehen. Dieser Gedanke wird weiter unten anhand der einschlägigen Abschnitte im neuen LehrplanPLUS verfolgt. Vorher aber noch ein kurzer Blick auf die Mechanismen der Aufteilung.

2 KATEGORIALE UNTERSCHIEDUNGEN

Der Anspruch des bayerischen Kultusministers: „individuelle Förderung statt...“ kann nicht erfüllt werden. Es kann keine individuelle Betrachtung geben, denn die Kinder werden anhand der Leistungen in lediglich drei Fächern schematisch aufgeteilt, von denen noch dazu der rein rechnerische Durchschnitt bis in die Zehntelstelle hinein das Ausschlaggebende ist. Die Auswahl dieser drei Fächer – Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde – beansprucht eine individuelle Passung. Es werden – um dies mal systemtheoretisch zu formulieren – inmitten unterschiedlichster Kontinua Grenzen gezogen:

- Es gibt ein Alterskontinuum, denn die Kinder allein eines vierten Jahrgangs in einer zweizügigen Grundschule haben zum Stichtag im Mai der 4. Jgst. Altersunterschiede von bis zu 1,5 Jahren. Allein schon die Altersunterschiede haben einen Effekt auf die Schullaufbahneempfehlung⁸; dieser Effekt kann quantifiziert werden⁹ und verlangt nach einer verlängerten gemeinsamen Schulzeit¹⁰.

sive soziale Auslese verbunden. Deshalb stammen 82% aller Gymnasialschüler(innen) aus der Oberschicht und der gehobenen Mittelschicht, während es in Hauptschulen nur 24% sind (vgl. Prenzel u. a. 2005, S. 244). Leistungs-Homogenisierung und soziale Homogenisierung treten somit im deutschen Sekundarschulsystem immer gleichzeitig auf.“ Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Heterogenität – ein schulpädagogischer "Dauerbrenner". In: *Pädagogik* 66 (11), S. 43.

⁷ Dr. Spaenle beschreibt als sein „Leitprinzip: Individuelle Förderung statt Einheitsschule“. <http://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/176/leitprinzip-individuelle-foerderung-statt-einheitsschule.html>.

Dies auch um die Philologen zu beruhigen: <http://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/177/hauptversammlung-des-bayerischen-philologenverbandes-kultusminister-dr-ludwig-spaenle-plaedierte-fuer-differenziertes-schulwesen-und-gegen-einheitsschule.html>.

⁸ “Using data from the German PISA 2000 extension study (PISA-E), we find that relative age at recommendation has a significant and sizeable effect on teacher's recommendations to enter Gymnasium. Younger pupils are less often recommended to Gymnasium. Since relative age at school entry is largely driven by institutional birth date regulations concerning school entry, this type of recommendation bias is arbitrary.” Jürges, Hendrik; Schneider, Kerstin (2007): What Can Go Wrong Will Go Wrong: Birthday Effects and Early Tracking in the German School System. ifo Institut für Wirtschaftsforschung. München (CESifo Working Paper, 2055). Online verfügbar unter http://www.cesifo-group.de/ifoHome/publications/working-papers/CESifoWP/CESifoWPdetails?wp_id=14557635, S. 4.

⁹ “Using data from the German PISA-E study, we find that an eleven month difference in assigned relative age is associated with a ten percentage point difference in receiving a Gymnasium recommendation in grade 4 and a six percentage point difference in actually attending Gymnasium in grade 9. This is the net birthday effect observed in the German school system.” (Jürges und Schneider 2007, S. 20f)

- Es gibt ein Reifekontinuum, denn Kinder des gleichen biologischen Alters haben Reifeunterschiede, die sich über mehrere Jahre erstrecken können. Und wir finden innerhalb eines Kindes unterschiedliche Fähigkeiten- und Reifungskontinua, je nachdem welche Teilleistung betrachtet wird.¹¹

Es gibt darüber hinaus ansetzende schulartspezifische Entwicklungsmilieus (Klieme¹²; Möller¹³; Bohl¹⁴ u.a.), die eine einmal getroffene Laufbahnentscheidung tendenziell perpetuieren und zu einer self fulfilling prophecy machen.

3 MENSCHENBILDER IM LEHRPLANPLUS

Betrachten wir nun die anthropologischen Aussagen im neuen LehrplanPLUS der drei jeweiligen Schularten. Die Grundannahmen finden sich zusammengefasst im Abschnitt „Schülerinnen und Schüler in...“¹⁵.

Hier zunächst die wörtlich zitierten Ausführungen, vom Verfasser unterteilt in thematische Abschnitte und einander gegenüber gestellt. Die interessanten Formulierungen sind rot hervorgehoben, eigene Anmerkungen blau gekennzeichnet.

¹⁰ „A solution often proposed to the problem of age biased recommendations is to abandon the current form of the tracking system altogether or track children at a later age, as is common practice in other countries. As was discussed above, such a regime change might not only reduce educational inequality but also increase aggregate performance.“ (Jürges und Schneider 2007, S. 21)

¹¹ „Die organischen und funktionellen Strukturen sind bei jedem Kind anders angelegt und reifen unterschiedlich rasch heran. Fähigkeiten und Verhalten treten daher von Kind zu Kind in verschiedener Ausprägung und in einem anderen Alter auf.“ Remo Largo, Remo; Beglinger, Martin (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen, München 2009, S.37 – dort auch veranschaulichende Grafiken.

¹² „Mit der Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Schulformen sind außerdem institutionelle Effekte verbunden, etwa durch bildungsgangspezifische Curricula oder durch Kompositionseffekte durch differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert, Stanat & Watermann, 2006).“ Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 250.

¹³ „Der Lernerfolg an deutschen Schulen ist nach wie vor zu eng an den sozialen Status gekoppelt. Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten werden im selektiven deutschen Schulsystem mehrfach benachteiligt: Sie erfahren von Geburt an im Elternhaus weniger lernförderliche Unterstützung, werden häufiger auf weniger anspruchsvolle Schulformen verteilt und finden dort weniger lernförderliche Entwicklungsmilieus vor. In Folge haben sie im weiteren Leben nur eingeschränkte Teilhabechancen.“ Möller, Gerd (2014): Benachteiligung beim Übergang in die Sekundarstufe I Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. In: nds (9), S. 25.

„Eine zunehmende schulstrukturelle Differenzierung erhöht intentionswidrig das Risiko, dass an einzelnen Schulen Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen, die zu einer kumulativen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern führen. Diese Problemgruppe ist in zweigliedrigen Schulsystemen praktisch nicht anzutreffen.“ (Baumert/Stanat/Watermann, 2006).“ Möller, Gerd; Orth, Gerhard (2007): Empirische Befunde zur Schulstrukturfrage in der Sekundarstufe I - Teil 2 - Welche (bildungs-)politischen Optionen lassen sich aus den Befunden ableiten? In: Schulverwaltung NRW (4), S. 125.

¹⁴ „Für einzelne Schüler/innen zeitigen schulartspezifische Lernmilieus problematische Folgen: 'Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers‘ (Klieme/Neubrand/Lüdtke 2001, S. 182).“ Bohl, Thorsten (2013): Charakteristika und Wirksamkeit unterschiedlicher Schulsysteme. In: Thorsten Bohl (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim [u.a.]: Beltz (Pädagogik), S. 97.

¹⁵ <http://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/mittelschule>; <http://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/realschule>; <http://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium>; alle zuletzt besucht am 28.05.2016.

| | Mittelschule | Realschule | Gymnasium |
|--|---|---|---|
| Entwicklung, Pubertät | <p>Während des Besuchs der Mittelschule befinden sich die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen bzw. zum jungen Erwachsenen. Sie durchlaufen während der Pubertät erhebliche emotionale, körperliche, kognitive, soziale und persönliche Veränderungen. Diesen Veränderungen und Belastungen, die zum Hinterfragen von Autoritäten und mitunter zu stark wechselnder Leistungsbereitschaft führen, trägt die Mittelschule durch psychosoziale Zielsetzungen und pädagogische Maßnahmen Rechnung. Aufbauend auf Anerkennung und Ermutigung während ihrer Schulzeit an der Mittelschule entwickeln die Schülerinnen und Schüler zunehmend sowohl Selbstvertrauen als auch Perspektiven für ihr eigenes Leben und schreiten in ihrer Persönlichkeitsentwicklung voran.</p> | <p>Warum spielen Entwicklungsaspekte hier keine Rolle?</p> | <p>(4) Schülerinnen und Schüler, die den gesamten gymnasialen Bildungsweg durchlaufen, treten als Kinder in das Gymnasium ein und verlassen es als junge Erwachsene. In diesem Zeitraum haben sie die Möglichkeit zu einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung, gerade in einer Lebensphase, die nicht nur von Unsicherheit und Veränderung, sondern auch von konstruktiver Neuorientierung gekennzeichnet ist. In dieser Zeit am Gymnasium entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler zu Persönlichkeiten, die auf der Grundlage eines breiten Fachwissens neue Aufgaben- und Problemstellungen lösen wollen und können...</p> |
| Soziales Miteinander, Peer-groups | <p>Die Peer-Groups stellt für die Jugendlichen eine wichtige Bezugsgröße dar, die Halt und Bestätigung gibt. Sie übt aber auch Druck aus und gibt Einschränkungen vor, mit denen es umzugehen gilt. Durch Aufgreifen des Themas Peer-Group in unterschiedlichen Zusammenhängen und Fächern bietet die Mittelschule den Jugendlichen Hilfe, eine eigene Orientierung zu finden.</p> | <p>Um ein konstruktives Miteinander an der Realschule zu gewährleisten, ist ein vorurteilsfreier und respektvoller Umgang in der heterogenen Schülergemeinschaft unabdingbar.</p> | <p>Argument e silentio: Soziale Aspekte und der Umgang miteinander spielen hier keine wesentliche Rolle oder bedürfen aufgrund allgemeiner und intellektueller Fähigkeiten keiner besonderen Aufmerksamkeit. -> der Gymnasiast als generell und damit auch sozial kompetenter Einzelkämpfer?</p> |
| Denken, geistige Fähigkeiten | <p>Die Schülerinnen und Schüler denken überwiegend anschaulich und lernen in konkreten Handlungszusammenhängen. Erst langsam entwickelt sich ein abstrahierendes Denken. Der Unterricht und die Erziehung tragen diesem Aspekt Rechnung.</p> <p>Argument e silentio: Mit analytischem, vernetztem Denken, eigenständiger Problemlösung usw. kann man hier nicht rechnen</p> | <p>Die Realschule ist eine Schule für Kinder und Jugendliche, die abgeschlossen sind sowohl für praktisches Tun als auch für theoretische Überlegungen, die geistig beweglich sind, über grundlegende sprachliche Fertigkeiten verfügen und Phantasie und Kreativität zeigen.</p> | <p>(3) Beim Kompetenzerwerb zeigen sich Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums geistig besonders beweglich und fantasievoll, sie lernen schnell, gern und zielstrebig und verfügen über ein gutes Gedächtnis. Sie sind bereit, sich ausdauernd und unter verschiedenen Blickwinkeln mit Denk- und Gestaltungsaufgaben auseinanderzusetzen, und entwickeln dabei zunehmend die Fähigkeit zur Abstraktion, zu analytischem und vernetztem Denken, zu eigenständiger Problemlösung und zur zielgerichteten Zusammenarbeit in der Gruppe.</p> |
| Entwick- | Da die Schülerinnen und Schüler | Die Schülerinnen und Schüler | (2) Ein Gymnasium besuchen |

| | | | |
|--------------------------|---|---|--|
| <p>lungsziele</p> | <p>schon früh in das Berufsleben eintreten, müssen sie sich rechtzeitig beruflich orientieren und sich auf einen Schulabschluss vorbereiten sowie bereits in jungen Jahren im Hinblick auf die berufliche Zukunft weitreichende Entscheidungen auf einer realistischen Basis treffen.</p> <p>Hier ist Berufsausübung, aber keine schulische Weiterentwicklung gedacht! Keine verantwortungsvollen beruflichen Aufgaben?</p> <p>Kritikfähigkeit? Beitrag zu einer Verbesserung der Verhältnisse?</p> <p>Argument e silentio: Mittelschüler passen sich an die gegebenen Verhältnisse an.</p> | <p>werden im privaten wie im öffentlichen Leben zunehmend als eigenständige Persönlichkeiten gefordert. Deshalb bereitet sie die Realschule, unabhängig von einem Fach, von Anfang an auf ihre Rechte und Pflichten als Staatsbürger vor und befähigt sie, eigene Interessen und Entscheidungen auf ihre Verantwortbarkeit zu überprüfen und dann selbstbewusst zu vertreten. Sie erkennen, dass die Wirklichkeit in einer demokratischen Gesellschaft immer wieder am Ideal zu überprüfen ist und dass alle Mitglieder der Gesellschaft Fehlentwicklungen entgegenwirken und zu einer Verbesserung der Verhältnisse beitragen müssen.</p> | <p>Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Begabung, ihres breiten Interesses, ihrer Leistungsbereitschaft und ihres Leistungsvermögens in der Lage sind, die Kompetenzen aufzubauen, die sie später für ein Studium und für verantwortungsvolle berufliche Aufgaben benötigen...</p> <p>(4) ... Mit der am Gymnasium erworbenen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz sind sie den Anforderungen eines Studiums ebenso gewachsen wie den sich ständig wandelnden Herausforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft. Nicht zuletzt haben sie ein breites kulturelles, gesellschaftliches, ethisch-religiöses und ästhetisches Wissens- und Wertefundament ausgebildet, das sie befähigt, Gegebenes kritisch zu reflektieren, und das wesentlich zu einem erfüllten, aktiv und vielfältig gestalten Leben beitragen kann.</p> |
| <p>Methodik</p> | <p>Wie in allen Schularten unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule innerhalb jeder Lerngruppe hinsichtlich Alter, Temperament, Stärken, Begabungen und Interessen. Kulturelle und sprachliche Vielfalt ist an vielen Mittelschulen in besonderem Maße zu beobachten und wird durch das Einbeziehen in den Unterricht und in vielfältigen Unterstützungsmaßnahmen aufgegriffen.</p> | <p>Die Realschule fordert und fördert insbesondere Leistungsbereitschaft, Lern- und Teamfähigkeit, Konzentrationsvermögen sowie selbständiges, sorgfältiges und zuverlässiges Arbeiten.</p> | <p>(1) In einer Zeit, in der sich vor dem Hintergrund wachsender gesellschaftlicher Heterogenität auch Lerngruppen zunehmend ausdifferenzieren, fördert das Gymnasium alle gymnasial geeigneten Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer Pädagogik der Vielfalt. Dabei haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, nach ihrer Neigung und Begabung Schwerpunkte zu setzen, ohne dass die damit verbundene Spezialisierung zu Lasten einer soliden Allgemeinbildung ginge. Sie können zudem bis zum Erreichen der gymnasialen Lern- und Bildungsziele unterschiedliche Formen der Flexibilisierung und Individualisierung der Lernzeit in Anspruch nehmen. Die Berücksichtigung spezieller Bedürfnisse gymnasial geeigneter Schülerinnen und Schülern mit individuellem sonderpädagogischem Förderbedarf ist selbstverständlich.</p> |

Bei der Interpretation dieser Ausführungen muss man eventuell davon ausgehen, dass es bei den Lehrplankommissionen keine personellen Überschneidungen gab, so dass die einzelnen Schwerpunkte nicht miteinander abge-

sprochen waren. Dies könnte eine Erklärung für die großen Unterschiede sein, die nachfolgend dargestellt werden. Andererseits sollte es einer Zentralbehörde wie dem Kultusministerium ein Anliegen und auch möglich sein, die Lehrplanaussagen gegenzulesen und zu harmonisieren. Möglicherweise werden ja die Entwurfsfassungen noch entsprechend überarbeitet.

3.1 ENTWICKLUNG, PUBERTÄT

3.1.1 BESCHREIBUNG

Bei der Beschreibung der Mittelschüler werden die Schwierigkeiten der Pubertät hervorgehoben und deren mögliche negative Folgen:

„Sie durchlaufen während der Pubertät erhebliche emotionale, körperliche, kognitive, soziale und persönliche Veränderungen. Diesen Veränderungen und Belastungen, die zum Hinterfragen von Autoritäten und mitunter zu stark wechselnder Leistungsbereitschaft führen, trägt die Mittelschule durch psychosoziale Zielsetzungen und pädagogische Maßnahmen Rechnung.“

Demgegenüber erleben die Gymnasiasten die Pubertät in einer positiven Perspektive:

„In diesem Zeitraum haben sie die Möglichkeit zu einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung, gerade in einer Lebensphase, die nicht nur von Unsicherheit und Veränderung, sondern auch von konstruktiver Neuorientierung gekennzeichnet ist. In dieser Zeit am Gymnasium entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler zu Persönlichkeiten, die auf der Grundlage eines breiten Fachwissens neue Aufgaben- und Problemstellungen lösen wollen und können...“

Für die Realschülerinnen und –schüler gibt es in den Abschnitten „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ und „Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele“ keine Ausführungen zur Pubertät, auch nicht unter anderer Begrifflichkeit („Lebensphase“ oder „Lebensabschnitt“). Inhaltlich noch am nächsten kommt dieser Satz der Pubertät:

„Die Realschule gibt den Schülerinnen und Schülern Zeit und die erforderliche Kontinuität für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit auf dem Weg von der Kindheit zum Erwachsenwerden.“

Damit wird eine Tendenz deutlich, nämlich dass nach den Lehrplanverfassern eigentlich nur die Mittelschüler eine problematische Pubertät durchlaufen, was sich negativ auf ihre Leistungsbereitschaft auswirken kann, so dass diese Schulart diesen Erscheinungen durch institutionalisierte Ziele und Maßnahmen Rechnung tragen muss.

3.1.2 FRAGEN

Von hier aus stellt sich ein ganzer Katalog von Fragen:

Durchlaufen die Schüler an Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien prinzipiell unterschiedliche Pubertäten? Warum sollte die Pubertät der Mittelschüler tendenziell problematischer sein als die von Realschülern und Gymnasiasten, so dass die Schulart als Ganze darauf vorbereitet oder ausgerichtet sein muss? Welche Empirie liegt diesen Aussagen zugrunde: Gibt es Erhebungen zum unterschiedlichen Erleben oder Ausleben der Pubertät getrennt nach Schulart? Gibt es überhaupt Untersuchungen, die eine Verbindung von Pubertät und Institutionen herstellen (Kirchen, Jugendverbänden, Schulen, Sportvereinen...)? Oder um es zuzuspitzen: Liegt den oben zitierten Ausführungen irgendeine empirische Forschung zugrunde oder muss man davon ausgehen, dass sich hier implizite Menschenbilder der jeweiligen Lehrplankommissionen aussprechen? Die in diesen Gremien arbeitenden Experten kommen vermutlich zu großen Teilen aus der schulischen Praxis, deshalb stellt sich dazu noch eine Anschlussfrage: Drückt sich hier ein objektiver Erfahrungsschatz von Praktikern aus oder finden wir an dieser Stelle nur wieder die nicht hinterfragten, weil impliziten Grundannahmen zur spezifischen Charakteristik von Schülern in

spezifischen Schularten wieder? Werden hier also Menschenbilder weiter gereicht, die aus dem eigenen Durchlaufen der Schularten herrühren und diese in einem stetigen Prozess weiter verfestigen?

3.2 DENKEN, GEISTIGE FÄHIGKEITEN

3.2.1 BESCHREIBUNG

Wir finden hier eine Begabungstheorie wieder, die man eigentlich durch die einhellige psychologische und pädagogische Forschung überwunden glaubte. Es handelt sich dabei um die Dichotomie zwischen praktischer Begabung auf der einen und theoretische Begabung auf der anderen Seite. Als Kronzeugin sei hier Elsbeth Stern zitiert:

„Verfechter des gegliederten Schulsystems argumentieren gern damit, dass es »begabungsgerecht« sei, also die Kinder ihren Fähigkeiten und Talenten entsprechend fördere. Die Hauptschule für den praktisch-handwerklich Begabten, das Gymnasium für den theoretisch-wissenschaftlich Begabten und die Realschule für einen Begabungstyp, der irgendwo dazwischen liegt. An diese Aufteilung haben sich viele so sehr gewöhnt, dass sie sie als naturgegeben betrachten. Nun ist die Gewohnheit eine starke Macht, doch eine wissenschaftliche Begründung für die Gliederung des Schulsystems entlang der unterschiedlichen Begabungen der Schüler gibt es nicht.“¹⁶

Die Ausführungen der neuen Lehrpläne spiegeln genau das wieder, was Elsbeth Stern kritisiert. Die Mittelschüler werden im LehrplanPLUS als praktisch begabt dargestellt und benötigen Anschauung:

„Die Schülerinnen und Schüler denken überwiegend anschaulich und lernen in konkreten Handlungszusammenhängen. Erst langsam entwickelt sich ein abstrahierendes Denken. Der Unterricht und die Erziehung tragen diesem Aspekt Rechnung.“

Die Gymnasiasten dagegen sind laut neuem Lehrplan Heranwachsende mit der Fähigkeit zur (ausdauernden und flexiblen) Abstraktion und zu eigenständiger Problemlösung:

„Beim Kompetenzerwerb zeigen sich Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums geistig besonders beweglich und fantasievoll, sie lernen schnell, gern und zielstrebig und verfügen über ein gutes Gedächtnis. Sie sind bereit, sich ausdauernd und unter verschiedenen Blickwinkeln mit Denk- und Gestaltungsaufgaben auseinanderzusetzen, und entwickeln dabei zunehmend die Fähigkeit zur Abstraktion, zu analytischem und vernetztem Denken, zu eigenständiger Problemlösung und zur zielgerichteten Zusammenarbeit in der Gruppe.“

Und die Realschüler sind explizit „sowohl... als auch“, oder – wie es Stern formuliert – „irgendwo dazwischen“:

„Die Realschule ist eine Schule für Kinder und Jugendliche, die aufgeschlossen sind sowohl für praktisches Tun als auch für theoretische Überlegungen, die geistig beweglich sind, über grundlegende sprachliche Fertigkeiten verfügen und Phantasie und Kreativität zeigen.“

¹⁶ Stern, Elsbeth (2006): Raus aus den Schubladen. Kinder sind unterschiedlich begabt. Das ist kein Grund, sie auf verschiedene Schulformen zu verteilen. In: Newsletter Nr 13. April 2006 vom Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabtenforschung (13).

Im gleichen Sinne Valtin, Renate (2005): Länger gemeinsam lernen - eine notwendige, aber nicht hinreichende bildungspolitische Forderung. DIPF. Frankfurt am Main, S. 243f. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1438/pdf/laenger_gemeinsam_lernenD_A.pdf.

Rösner, Ernst (2007): Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2996453&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm, S. 57

Herrmann, Ulrich (2012): Franz ist anders als Ulrike. Umgang mit Verschiedenheit in der Schule. Sendereihe AULA. SWR HF 2, 19.02.2012.

3.2.2 FRAGEN

Sind alle Mittelschüler – oder wenigstens die Mehrheit – so viel praktischer begabt oder auf Anschauung angewiesen als Realschüler oder Gymnasiasten? Sind nicht auch theoretisch begabte Schüler/innen häufig auch praktisch sehr fähig? Kann man hier auf empirischen Daten fußende Grenzen ziehen, die eine Aufteilung der Schülerschaft in drei Schularten rechtfertigen könnten? Zeigen die Auswertungen von PISA nicht vielmehr, dass sich die Leistungsbereiche zwischen den Schularten erheblich überlappen? Wird hier nicht genau das gedacht und vollzogen, was in der pädagogischen Forschung als „fiktive Homogenität“¹⁷ thematisiert wird?

Welches Begabungskonzept steht im Hintergrund der Lehrpläne? Ist es wenigstens einigermaßen wissenschaftlich fundiert? Ist es „einfach so“ in den Köpfen der Mitglieder der Lehrplankommissionen vorhanden? Geben sie sich überhaupt Rechenschaft von dem Konzept, das sie implizit mittragen und explizit formulieren? Bringt es einen gemeinsamen Glauben zum Ausdruck, nämlich den, dass das bayerische Schulsystem „begabungsgerecht“ mit dem Individuum verfähre, so wie es durch Vertreter des Kultusministeriums immer wieder formuliert – man sollte besser sagen: behauptet – wird? Müssen wir an dieser Stelle die Vermutung wiederholen, dass die Lehrplan-Praktiker einen unhinterfragten Glauben weitergeben, den sie selbst durch die vorgegebene Systematik angenommen haben und nun durch ihre Äußerungen verstetigen helfen?

3.3 ENTWICKLUNGSZIELE

3.3.1 BESCHREIBUNG

Für die Mittelschüler wird als Entwicklungsziel die Eingliederung in das Berufsleben vorgegeben:

„Da die Schülerinnen und Schüler schon früh in das Berufsleben eintreten, müssen sie sich rechtzeitig beruflich orientieren und sich auf einen Schulabschluss vorbereiten sowie bereits in jungen Jahren im Hinblick auf die berufliche Zukunft weitreichende Entscheidungen auf einer realistischen Basis treffen.“

Demgegenüber wird bei den Realschülern ein erhöhter Standort angestrebt, von dem aus die gesellschaftliche Wirklichkeit gesehen, beurteilt und korrigiert werden kann:

„Die Schülerinnen und Schüler werden im privaten wie im öffentlichen Leben zunehmend als eigenständige Persönlichkeiten gefordert. Deshalb bereitet sie die Realschule, unabhängig von einem Fach, von Anfang an auf ihre Rechte und Pflichten als Staatsbürger vor und befähigt sie, eigene Interessen und Entscheidungen auf ihre Ver-

¹⁷ „Doch die Bemühungen im deutschen Schulsystem, durch eine Fülle von Selektionsverfahren Homogenität herzustellen, mussten schon deshalb unbefriedigend bleiben, weil in jeder noch so ausgelesenen Schülergruppe immer noch eine Vielfalt von Individuen mit unterschiedlichen körperlichen, emotionalen und sozialen Erfahrungen und Entwicklungen vertreten ist, mit unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten, mit unterschiedlichen familiären Hintergründen und Lebensführungen. Der enge Blick auf Leistungsheterogenität und das Verlangen nach Homogenität hat diese Vielfalt weitgehend ignoriert.“ Ratzki, Anne (2005): Heterogenität - Chance oder Risiko? Eine Bilanz internationaler Schulerfahrungen. Antrittsvorlesung. Universität Paderborn, 26.01.2005.

In gleichem Sinne: Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. Symposium "Fördern und Fordern - Unterschiede sehen, akzeptieren, nutzen". Didacta. Köln, 01.03.2007, S. 7ff. und ders. (2014): Heterogenität - ein schulpädagogischer "Dauerbrenner". In: Pädagogik 66 (11), S. 38–45.

Brügelmann, Hans (2010): Die Schule (in) der Demokratie ist – eine demokratische Schule. In: EWE (21), S. 90–106. Online verfügbar unter http://www2.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue.ewe_blanck.grundschule_der_zukunft.replik.100812.pdf.

Bohl, Thorsten (2013): Charakteristika und Wirksamkeit unterschiedlicher Schulsysteme. In: Thorsten Bohl (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim [u.a.]: Beltz (Pädagogik), S. 95–110.

Herrmann, Ulrich: Umgang mit Heterogenität: Die Illusion der Homogenität. In: Lehren und Lernen 2014 (8/9), S. 4–6.

antwortbarkeit zu überprüfen und dann selbstbewusst zu vertreten. Sie erkennen, dass die Wirklichkeit in einer demokratischen Gesellschaft immer wieder am Ideal zu überprüfen ist und dass alle Mitglieder der Gesellschaft Fehlentwicklungen entgegenwirken und zu einer Verbesserung der Verhältnisse beitragen müssen.“

Die Gymnasiasten werden zum einen auf ein Studium hin orientiert, zum andern auf Verantwortung in der Berufswelt, wobei auch das Gegebene kritisch reflektiert werden soll:

„Ein Gymnasium besuchen Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Begabung, ihres breiten Interesses, ihrer Leistungsbereitschaft und ihres Leistungsvermögens in der Lage sind, die Kompetenzen aufzubauen, die sie später für ein Studium und für verantwortungsvolle berufliche Aufgaben benötigen...“

Mit der am Gymnasium erworbenen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz sind sie den Anforderungen eines Studiums ebenso gewachsen wie den sich ständig wandelnden Herausforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft. Nicht zuletzt haben sie ein breites kulturelles, gesellschaftliches, ethisch-religiöses und ästhetisches Wissens- und Wertefundament ausgebildet, das sie befähigt, Gegebenes kritisch zu reflektieren, und das wesentlich zu einem erfüllten, aktiv und vielfältig gestalteten Leben beitragen kann.“

3.3.2 FRAGEN

Die – wohlgerneht neu konzipierten! – Lehrpläne sehen ein Hochschulstudium primär in der Perspektive der Gymnasien. Wie verträgt sich das mit der Feststellung im Bayerischen Bildungsbericht von 2015, dass „41 % der Hochschulzugangsberechtigungen von den beruflichen Schulen“ stammen (S. 84)? Wäre das nicht eine ausreichende Zahlengrundlage um ein Studium prinzipiell auch in die Perspektive der Realschüler zu legen? Oder vielleicht sogar in den Erwartungshorizont einzelner Mittelschüler?

Laut KfW-Gründungsmonitor 2013 haben fünf von zehn Gründern (49,1 Prozent) als höchste Berufsqualifikation eine Lehre/Berufsfachschule abgeschlossen (S.13). Selbst wenn man davon ausgeht, dass auch einzelne Abiturienten eine Lehre machen, sind es also in erster Linie ehemalige Haupt-, Mittel- und Realschüler, die ein Unternehmen gründen – und, nebenbei bemerkt, auch ein hoher Anteil von Migranten¹⁸. Wie kann man angesichts dieser Zahl spätere „verantwortungsvolle berufliche Aufgaben“ nur den Gymnasiasten zuschreiben, wie es die Verfasser der neuen Lehrpläne tun? Ist das ein lediglich zufällig fokussierter Aspekt oder Ausdruck eines fest verankerten unterschweligen Menschenbildes?

3.3.3 FAZIT: FRAGWÜRDIGES MENSCHENBILD

Die obigen Ausführungen legen nahe, dass die Formulierungen der drei neuen Lehrpläne für Mittelschule, Realschule und Gymnasium hinsichtlich ihres zugrunde liegenden Menschenbildes nicht zufällig so sind, wie sie sind, und auch keine konzeptionelle Nachlässigkeit, sondern dass sie ein System zum Ausdruck bringen, das mit guten Gründen hinterfragt werden kann und muss.

Diese oben zitierten Abschnitte in den Lehrplänen trennen Menschengruppen voneinander. Wie wird diese Trennung begründet? Wo wird vonseiten der Lehrplanverfasser oder des Kultusministeriums auf die zugrundeliegende Anthropologie verwiesen? Gibt es überhaupt einen anthropologischen Ansatz, der diese Ausführungen rechtfertigen würde? Muss man nicht befürchten, dass ein existierendes und lediglich geschichtlich begründbares Schulsystem mit historisch gewachsener Differenzierung hier eine nachträgliche anthropologische Rechtfertigung erfährt, erfahren soll? Oder dass sich differenziertes Schulsystem und Anthropologie gegenseitig begründen?

Von hier aus muss auch das Übertrittsverfahren neu hinterfragt werden:

¹⁸ Er liegt derzeit bei 44,8 Prozent – das entspricht 121.748 Gründungen (KfW Gründungsmonitor S. 12).

Sind das die kategorialen und anthropologischen Unterschiede, die anhand der Noten in Deutsch, Mathematik und HSU festgestellt werden können, auf denen die Trennung beruht? Mit anderen Worten: Misst das Übertrittsverfahren das, worauf es nach den Formulierungen der neuen Lehrpläne ankommt? Es ist dies die Frage nach der *Validität*.

Da wir schon bei der Frage nach den Testgütekriterien sind: Ist das Verfahren so reguliert, dass es überall in Bayern bei dem gleichen Schüler zu den gleichen Ergebnissen führen würde? Angesichts der stark differierenden Übertrittsquoten in den unterschiedlichen Regionen Bayerns muss die *Reliabilität* des Übertrittsverfahrens bezweifelt werden.

Ist das Verfahren unabhängig von der Lehrperson? Würde ein und derselbe Schüler von unterschiedlichen Lehrkräften gleich beurteilt und benotet werden? Auch das, also die *Objektivität* des Übertrittsverfahrens, darf mit Recht bezweifelt werden. Dass es unter anderem herkunftsbedingte Unterschiede in der Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte gibt, wurde mit ausreichender Häufigkeit nachgewiesen¹⁹.

4 ZUFALL, NACHLÄSSIGKEIT ODER SYSTEM?

Man könnte nun argumentieren, der neue LehrplanPLUS sei noch in der Konzeptionsphase und von daher noch nicht so redaktionell durchkomponiert, dass es keine Brüche und Spannungen gäbe; die wahrgenommenen Unterschiede im Menschenbild seien also zufällig und nicht systematisch. Um über diese Frage entscheiden zu können, lohnt sich ein Blick auf die alten Lehrpläne, die derzeit (Mai 2016) noch in Kraft sind. Wir fragen: Was wird den jeweiligen Schülern zugetraut und wie lauten die sich davon herleitenden Erziehungsziele? Welche einschlägigen Aussagen finden wir in den alten Lehrplänen? Werden die Beobachtungen zum Menschenbild bestätigt oder relativiert?

4.1 GYMNASIUM

So lautet die Stelle, die das Menschenbild zusammenfassend zum Ausdruck bringt.

„In diesem Sinn bildet das Gymnasium junge Menschen zu Persönlichkeiten heran, die über eine breite Wissensbasis sowie die Fähigkeit zum Transfer verfügen, die Sozialkompetenz und Urteilssicherheit erworben haben, die den Anforderungen des Studiums ebenso gewachsen sind wie dem sich ständig wandelnden Profil herausgehobener beruflicher Tätigkeiten und die nicht zuletzt das kulturelle und ethische Fundament besitzen, das wesentlich zu einem erfüllten Leben beitragen kann...

Das Gymnasium sieht seine Aufgabe darin, alle Schüler gezielt zu fördern, die sich aufgrund ihrer Begabung, ihrer Einsatzfreude, ihres Leistungsvermögens und ihrer Leistungsbereitschaft für ein Studium und für herausgehobene berufliche Aufgaben eignen. Schüler des Gymnasiums sollen geistig besonders beweglich und phantasievoll sein, gern und schnell, zielstrebig und differenziert lernen sowie über ein gutes Gedächtnis verfügen. Sie müssen die

¹⁹ Solga, Heike (2008): Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZBrief Bildung). Online verfügbar unter www.wzb.eu/wzbrieftbildung.

Anders, Yvonne; Baumert, Jürgen; Becker, Michael; Füßel, Hans-Peter; Gresch, Cornelia; Jonkmann, Kathrin et al. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung u. Forschung (Bildungsforschung. 34). Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf; http://www.ssg-bildung.ub.uni-erlangen.de/_Uebergang_von_der_Grundschule.pdf.

Maaz, Kai; Baeriswyl, Franz; Trautwein, Ulrich (2011): Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Hg. v. Vodafone Stiftung Deutschland.

Bereitschaft mitbringen, sich ausdauernd und unter verschiedenen Blickwinkeln mit Denk- und Gestaltungsaufgaben auseinanderzusetzen und dabei zunehmend die Fähigkeit zu Abstraktion und flexiblem Denken, zu eigenständiger Problemlösung und zur zielgerichteten Zusammenarbeit in der Gruppe entwickeln...

Sie werden damit auf ihre spätere Rolle als verantwortungsbewusste Bürger in einer von Individualisierung und Wettbewerb bestimmten Gesellschaft vorbereitet...²⁰

4.2 REALSCHULE

Im alten Lehrplan der Realschule lesen sich die einschlägigen Ausführungen so:

„Die sechsstufige Realschule gibt den Schülern Zeit und die erforderliche Kontinuität für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit auf dem Weg von der Kindheit zum Erwachsenwerden. Sie vermittelt Grundlagen, Anregungen und Orientierungshilfen für die Heranbildung einer mündigen, selbstständig urteilenden und – im Sinne einer verantworteten Zivilcourage – entschlossen handelnden Persönlichkeit in einer freiheitlich demokratisch verfassten, pluralistischen Gesellschaft. Sie hat den Anspruch, die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die zu einer verantwortungsbewussten Lebensgestaltung im persönlichen Umfeld sowie im familiären, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich notwendig sind...

Die sechsstufige Realschule ist eine Schule für Kinder und Jugendliche, die aufgeschlossen sind sowohl für praktisches Tun als auch für theoretische Überlegungen, die geistig beweglich sind, über grundlegende sprachliche Fertigkeiten verfügen und Phantasie und Kreativität zeigen...

Im privaten wie im öffentlichen Leben werden die Schüler zunehmend als eigenständige Persönlichkeiten gefordert. Deshalb bereitet sie die Realschule von Anfang an auf ihre Rechte und Pflichten als Staatsbürger vor und befähigt sie, eigene Interessen und Entscheidungen auf ihre Verantwortbarkeit zu überprüfen und dann selbstbewusst zu vertreten. Sie erkennen, dass die Wirklichkeit in einer demokratischen Gesellschaft immer wieder am Ideal überprüft werden muss und dass alle Mitglieder der Gesellschaft Fehlentwicklungen entgegenwirken und zu einer Verbesserung der Verhältnisse beitragen müssen.²¹

4.3 HAUPTSCHULE/MITTELSCHULE

Hier das zusammengefasste Menschenbild im Lehrplan für die Schulart, die zur Zeit seiner Abfassung noch „Hauptschule“ hieß:

„Sie bereitet auf eine verantwortliche Gestaltung des Lebens und auf die Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft vor...

Die Schule setzt sich mit den Fragen und Herausforderungen der Zeit auseinander. Auch wenn sie diese nicht lösen kann, hat sie die Aufgabe, in der heranwachsenden Generation Verständnis für diese Anliegen anzubahnen und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung zu wecken. Damit bereitet sie die Schüler auf die Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten als mündige Bürger vor...

Sie gewinnen auch ein erstes Verständnis für die Grundprinzipien, Chancen und Gefahren unserer von der Technik bestimmten Arbeitswelt und bereiten sich auf die Teilnahme am Arbeits- und Wirtschaftsleben als umworbene

²⁰ <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26350> (zuletzt besucht am 03.05.2016; Unterstreichungen von mir)

²¹ <http://www.isb.bayern.de/download/9151/rs-ebene1-neu-2.pdf> (Unterstreichungen von mir).

4.4 ZUSAMMENSCHAU

Man kann von einer Übernahme der Gedanken und teilweise auch der Formulierungen aus den alten Lehrplänen in die neuen ausgehen.

Die Fähigkeiten zu Abstraktion und Transfer werden in erster Linie bei Gymnasiasten gesehen, die deshalb auf „herausgehobene berufliche Tätigkeiten“ zugehen – im neuen LehrplanPLUS auf „verantwortungsvolle berufliche Aufgaben“.

Die Realschüler sind Mischwesen, die „aufgeschlossen sind sowohl für praktisches Tun als auch für theoretische Überlegungen“ und die erkennen können, dass von ihnen „die Wirklichkeit in einer demokratischen Gesellschaft immer wieder am Ideal überprüft“ werden muss – im LehrplanPLUS „dass die Wirklichkeit in einer demokratischen Gesellschaft immer wieder am Ideal zu überprüfen ist“.

Die Hauptschüler stellen, das wird im Zuge der Ausführungen im alten Lehrplan deutlich, die Pädagogen im Wesentlichen vor Erziehungsaufgaben und werden „auf die Teilnahme am Arbeits- und Wirtschaftsleben“ vorbereitet. Herausgehobene Tätigkeiten werden bei den Gymnasiasten gesehen, der kritische Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse den Realschülern zugeschrieben, den Hauptschülern bleibt die verantwortungsvolle Teilnahme am Leben. Im neuen LehrplanPLUS nicht einmal mehr das, sondern nur der Hinweis, dass sie „bereits in jungen Jahren im Hinblick auf die berufliche Zukunft weitreichende Entscheidungen auf einer realistischen Basis treffen“ müssen.

5 SELBSTKRITIK, DOGMA, TABU

5.1 MENSCHENBILD UND SELBSTKRITIK

Die vorhandene Struktur prägt die Anthropologie; das Menschenbild wird so konzipiert, dass die Kinder und Jugendlichen in das gegliederte Schulwesen passen. Die Verfasser der Lehrpläne sind allesamt, das darf man unterstellen, in diesem differenzierten Schulwesen gebildet und erzogen worden. Da an keiner Stelle – in diesem Lehrplan nicht, bei den Verfassern und den verantwortlichen Schulpolitikern nicht – eine kritische oder gar wissenschaftliche Würdigung der gegebenen Schulstruktur und ihrer Voraussetzungen deutlich wird, und da von ihnen diese Gegliedertheit nicht thematisiert und diskutiert wird, kann man wohl fragen, ob sie selbst ein Entwicklungsziel der alten und neuen Lehrpläne erreicht haben, nämlich dass „die Wirklichkeit in einer demokratischen Gesellschaft immer wieder am Ideal überprüft“ werden muss, und dass, so sei hinzugefügt, dieses Ideal selbstverständlich den Einsichten der wissenschaftlichen Pädagogik und Entwicklungspsychologie Rechnung tragen muss.

Wenn man sich diesen bemerkenswerten Mangel an Selbstkritik vor Augen hält, ist es nicht verwunderlich, mit welcher Vehemenz das gegliederte Schulsystem in Bayern von den Systemverantwortlichen verteidigt wird: Menschenbild und Schulsystem bilden einen Begründungszirkel, in welchem das eine durch das andere gestützt wird. Weil beides grundsätzlich und wissenschaftlich unhinterfragt bleibt, erhält es den Charakter eines Glaubensgebildes, mithin eines Dogmas. Die Heftigkeit, mit der einige Systemvertreter kritische Fragen und Alternativen bekämpfen, die andernorts selbstverständlich sind – etwa eine verlängerte gemeinsame Schulzeit – lässt darauf schließen, dass wir es hier mit noch etwas Stärkerem zu tun haben: mit einem Tabu. Es sollte deutlich sein, dass

²² http://www.isb.bayern.de/download/8969/01_kapitel_1.pdf (Unterstreichungen von mir).

Dogmen und Tabus nicht die beste Voraussetzung sind, um ein Schulsystem auf die Herausforderungen der Gegenwart oder gar der Zukunft einzustellen. Aber gerade das war die Absicht des neuen LehrplanPLUS. An diesem Punkt ist er gescheitert.

5.2 EXKURS HATTIE

Dass und in welcher Weise eine solche Festschreibung eines Heranwachsenden in einem festen Bild Folgen für den Lerngewinn hat, darauf hat John Hattie in seiner umfangreichen Studie hingewiesen.

Zunächst bestätigt Hattie die Ergebnisse von Rosenthal und Jacobsen zum Pygmalioneffekt, der besagt, dass Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler gemäß den Erwartungen unterrichten, die sie von ihnen haben, und dass die Zöglinge sich auch diesen Erwartungen gemäß entwickeln:

“In this book, Rosenthal and Jacobsen (1968) argued that teachers' expectations were powerful influences on the success of student learning. The students they randomly labeled as 'bloomers' (...) did indeed increase in achievement by the end of the year... The implication for teachers is that teachers (as human beings) are more likely to have their students reach their 'expected' outcomes, regardless of the veracity [Wirklichkeitsbezug] of the expectations.”²³

Die dieser Einsicht gemäße Haltung der Lehrkräfte hat Folgen für die eigenen Erwartungen zur Entwicklung der Schüler und darüber hinaus auch eine starke strukturelle Komponente, wie in diesem Zitat deutlich wird:

“Based on this evidence, teachers must stop overemphasizing ability and start emphasizing progress (steep learning curves are the right of all students regardless of where they start), stop seeking evidence to confirm prior expectations but seek evidence to surprise themselves, find ways to raise the achievement of all, stop creating schools that attempt to lock in prior achievement and experiences, and be evidence-informed about the talents and growth of all students by welcoming diversity and being accountable for all (regardless of the teachers' and schools' expectations). 'Be prepared to be surprised'...”²⁴

Eine spezielle Mahnung für das Bild, das von Haupt-/Mittelschülern projiziert wird, schließt sich diesen Überlegungen an:

“Having low expectations of the students' success is a self-fulfilling prophecy...”²⁵

Während die Ebene der Schulstruktur im vorletzten Zitat nur anklang, finden wir bei John Hattie auch Überlegungen, die unsere eigenen Ausführungen oben weiter bestätigen: „Tracking“, also die angebliche Leistungstrennung von Kindern, vertieft soziale Trennungen und wird vor allem von den Teilen der Gesellschaft aufrecht erhalten, die davon profitieren und ihre Kinder in den höheren Schulen halten können.

„... minority students were seven times more likely to be identified as low-ability than as high-ability students... the use of tracking may serve to increase divisions along class, race, and ethnic lines... suburban schools, schools in wealthy communities, and high-achieving schools are staying with tracking - indeed, they are embracing it... If tracking is bad policy, society's elites are irrationally reserving it for their own children... Students of average abil-

²³ Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York: Routledge, S.121 (Übersetzungshilfe in eckigen Klammern von mir).

²⁴ Ebd. S. 124 (Hervorhebung von mir).

²⁵ Ebd. S. 127.

ity from advantaged families are more likely to be assigned to higher tracks because of actions by their parents, who are often effective managers of their children's schooling...²⁶

Besonders treffend in Hatties Ausführungen ist der Begriff „irrationally“, womit er den Gedanken betont, dass die Aufteilung von Kindern auf Schularten keinen wissenschaftlichen Kriterien folgt, sondern einem unterschwelligen Menschenbild, an dem so sehr festgehalten wird, dass es zu einem Dogma wird, in manchen Fällen eben auch zu einem Tabu.

5.3 FAZIT

Wenn wir die oben gewonnenen Erkenntnisse zum Menschenbild im LehrplanPLUS mit dem gegenwärtigen Stand der pädagogischen Forschung in Verbindung bringen, ergibt sich für Bayern das folgende erschreckende Bild:

In einem Übertrittsverfahren, das weder wissenschaftlichen Gütekriterien noch dem jeweiligen Entwicklungsstand der Individuen gerecht wird, das die Heranwachsenden nachgewiesener Maßen zu weiten Teilen nach Herkunft und weniger nach Leistung sortiert, dem aus diesen Gründen auch keine Aufteilung gelingt, die auch nur annähernd trennscharf, also überlappungsfrei wäre, und das deshalb auch schon wenige Monate später und dauerhaft der Revision bedarf (nämlich in „Gelenkklassen“ oder in einem beständigen Prozess der „Durchlässigkeit“), folgen die Verantwortlichen im Freistaat einem fragwürdigen – weil nicht herstellbaren und wirklichkeitsfremden – Ideal von Homogenität, und das Ganze auf der Grundlage eines unterschwelligen und unwissenschaftlichen Menschenbildes, das die drei Schulformen Mittelschule, Realschule und Gymnasium sowohl begründet als auch von ihnen genährt wird und Kritik auf der Systemebene dogmatisch ausschließt.

Roland Grüttner im Mai 2016

²⁶ Ebd. S. 91 (Hervorhebung von mir).