

Jürgen Wolf:

Gedanken zur Tätigkeit von Edigna Schrembs

Wahrscheinlich würde Schrembs behaupten, dass ihre lebenslangen Bemühungen zum besseren Funktionieren der Schule und der gymnasialen Oberstufe umsonst gewesen seien. Das ist aber nicht ausgemacht. Daher scheint es sinnvoll, ihre Tätigkeit sich noch einmal bewusst zu machen.

Edigna Schrembs – ihre „Karriere“

Edigna Schrembs ist im Herbst 2003 gestorben. Seit 1995 war sie pensioniert. Sie hatte also die ganze Zeit vorher im Dienste zugebracht. Im Anschluss an ihren Dienst fing sie eine Fortsetzung ihrer psychoanalytischen Ausbildung an, die ihr die Fähigkeit verlieh, ihre Kenntnisse an Leuten einzusetzen, die nach Hilfe der Psychoanalytiker verlangten. Doch kündigte sich schon das Ende an. Sie wurde bettlägerig, machte von Zeit zu Zeit schwere Anstrengungen, ihre alten Verbindungen aufrecht zu erhalten, konnte dies aber immer weniger, bis der Tod sich einstellte.

Im Jahre 1990 gewann die SPD die niedersächsische Wahl. Das schien noch einmal etwas zu bewirken. Sie war seit 1980, genauer 1978, bis 1990 mit völlig minderen Aufgaben eingedeckt. Sie war in diesen Jahren eine Person, mit der man nichts zu tun haben mochte im Dienste. Andere Leute hatten die Kommandostäbe der Kultusbehörde übernommen. Das schien 1990 unter Wernstedt als Kultusminister anders zu kommen. Schrembs erhielt das Referat über Grundsatzfragen. Eine neue, wenn auch späte Karriere schien sich anzudeuten.

Doch es trog. Es gelang Schrembs zwar, einige Leute noch unterzubringen, aber die eigentlichen Entscheidungen liefen an ihr vorbei. Sie wurden von Gallas bestimmt, der mit Wernstedt zusammen die Linie festsetzte. Sie hat nicht aufgehört zu kämpfen, um ihre Gedanken durchzusetzen, aber geholfen hat es nichts. Die Wege gingen über andere Personen. So erreichte sie das Pensionsalter und es ist mit ihr keine besondere Tätigkeit verbunden. Allerdings muss man wohl sagen, dass von der gesamten Administration keine besondere Initiative ausging. Wernstedt wurde nach der gewonnenen Wiederwahl zum Landtagspräsidenten gemacht, das heißt weggelobt. Stattdessen übernahm die noch farblosere Jürgens-Piper das Kultusressort und verwaltete es.

In das Jahr seit 1978 bis 1990 hatte sie ihre Kontakte durch Gruppenmitglieder verfestigt, die in den siebziger Jahren ihr und dem älteren Müller zugearbeitet hatten. Es waren freilich vor allem Mitglieder der gesellschaftswissenschaftlichen Arbeitsgruppe, die sich immer wieder einfanden, dann noch ein paar Mitglieder der literarisch-künstlerischen Arbeitsgruppe; zu den naturwissenschaftlich-technischen Mitgliedern bestand hingegen kein Kontakt. Eher schon zu übergeordneten Problemen; eines der Gruppenmitglieder hatten es im Laufe der Zeit bis zum Schulleiter geschafft. Dieser Kreis nutzte die achtziger Jahre und versuchte, die Gedanken zu sammeln und zu ordnen. So entstanden die „Emdener Papiere“, denen keine Funktion zukam, die aber in den achtziger Jahren sozusagen die Fortsetzung des Arbeitsgruppenerbes waren. Schrembs war sozusagen der treibende Motor, aber es waren eben „Oppositionspapiere“. Die Hoffnung, dass im Jahre 1990 auf diesem Stand weitergedacht wurde, trog. Die Papiere selber versuchten einen gangbaren Weg zwischen einzelschulischer Autonomie und bindenden Vorgaben für die Planung herzustellen.

Das führt zum Kern des Tuns, das sich mit Müller und Schrembs verbindet. Müller war älter als Schrembs und war sozusagen per Zufall an den Job gekommen. Es war zu Anfang der sechziger Jahre Schulleiter an einem Gymnasium zu Bückeburg geworden, Dabei wurde er Opfer einer Schülerbeschwerde, die sich aber als falsch herausstellte. Dennoch wurde der Beamte in das Kultusministerium versetzt und bekam die Angelegenheiten der Reform als Zuständigkeit. Das verdient deshalb erwähnt zu werden, weil es zeigt wie ängstlich damals die CDU solche Anschuldungen aufnahm. Hier zog er dann Edigna Schrembs nach sich. Er war überzeugt, dass man das Gymnasium, aber eigentlich alle Schulen der Sekundarstufe II. neu konzipieren musste. Es lässt sich nicht unterscheiden, welche Idee von dem Einen oder von dem Anderen gekommen ist.

Gedanken zur Tätigkeit von Edigna Schrembs

Ihren Höhepunkt hatten die beiden im Jahr 1969. Im Vorjahr hatte der Minister und obendrein die Koalition gewechselt. Von Oertzen verwaltete nun das Kultusministerium, und es regierte eine Koalition aus rot-liberal. Von Oertzen wollte die Orientierungsstufe schaffen, was ihm auch gelang. Sie hielt bis in das nächste Jahrhundert; nun freilich wird sie dem Erdboden gleichgemacht. Die Reform der Sekundarstufe II. interessierte ihn eigentlich nicht. Deshalb konnten Müller und Schrembs frei verfahren, freilich auch ohne die Unterstützung des Ministers. So kam es 1969 zu einer Sitzung der Kultusministerkonferenz, auf der sie vorschlugen, die Reform der Sekundarstufe II anzugehen. Dabei griffen sie die Idee auf, mit freien Gruppen, die von den Schulen gebildet wurden, die inhaltlichen Veränderungen festzulegen. Dafür erstellten sie ein Vorpapier, das von einem Teil der Kollegen beraten wurde und wo die Lernziele festgelegt wurden. Auf der Grundlage dieses Papiers begannen die Kommissionen zu arbeiten mit der Unterstützung der damaligen KMK. Die Finanzen spielten keine Rolle, sondern die Sitzung hatte großzügige Hilfen in Aussicht gestellt. Diese Gelder flossen in der Tat während der nächsten zehn Jahre und erlaubten das Werk einer „curricularen“ Neubesinnung.

Diesen Neuanfang mussten beide zu Anfang der achtziger Jahre als gescheitert erkennen. Auf diesen Ansatz kommen wir weiter unten noch zurück. Im Jahre 1979 wurde O.E. Müller pensioniert, wenig später erlag er in Göttingen einem Herzinfarkt. Die zehn Jahre von 1969 bis 1979 waren die besten Jahre für beide. Sie hatten sich die Aufgabe der curricularen Revision gestellt und übernommen. Gegen Ende der Periode, im Jahre 1979, wurden die Zeichen allerdings deutlich, dass der Motor nicht richtig drehte. Schon im Jahr 1975 (1976, d. Red.) war die CDU wieder an der Macht in Niedersachsen. Die Reform der Oberstufe missfiel ihr. So begannen bald restriktive Regelungen das Geschehen zu bestimmen. Eine Umkehr beschloss man allerdings nicht.

Die Jahre 1979 bis 1989 waren für Edigna Schrembs eigentlich verlorene Jahre. Es gilt aber für sie ebenso wie für Müller, der freilich am Anfang der achtziger Jahre starb: Sie hatten sich eine Reform auf die Fahnen geschrieben, die eben doch nur Kundige verstehen konnten, allerdings vielleicht von der Jugend in ihrem emanzipierten Teil bejaht wurde. Durchaus wichtige und einflussreiche Gruppen der Gesellschaft waren hingegen zutiefst abgeneigt. Die neunziger Jahre sind schon nicht mehr vergleichbar. Hier ging es entweder um völlig Neues, das aber nicht verwirklicht wurde, und um Rückführung der Schulen, die sich dem offenen Curriculum verschrieben hatte. Das musste Edigna Schrembs deutlich verspüren.

Die Analyse der Jahre 1980 bis 1982

Im Folgenden möchte ich zwei Aufsätze von Anfang der achtziger Jahre vorstellen. Sie stammen von Edigna Schrembs, aber sie hat sich im ersten Fall mit Otto Eduard Müller und Jürgen Wolf abgestimmt; der zweite Aufsatz erschien nachdem Tode von Müller und er ist erneut von Wolf mitgetragen. Beide Aufsätze sind deswegen wichtig, weil sie auf die Schwierigkeiten hinweisen, die schon 1980 für eine Schulreform zu erkennen waren. Im vorliegende Falle ging es vor allem um das gesellschaftswissenschaftliche Aufgaben, dessen Reform seit den Jahren um 1960 anstand; in weiten Falle tritt das gesamte Reformfeld in den Blick.

Die CDU hatte sofort die „Handreichungen“ angegriffen, und da besonders die im B-Feld, also dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabefeld, erschienen Kurse. Die „Handreichungen“ waren in Kommissionen erstellt und enthielten Kursmodelle für die Sekundarstufe II. Hier zählen die Inhalte nicht sonderlich, wiewohl die Kurse wohl eine mehr progressive Anlage verfolgten. Die CDU meinte nun, vor dem Landtag in Hannover und dann vor dem Bundestag, die vorgeschlagenen Kurse seien wohl einseitig. In denselben Zusammenhang wurden auch die Hessischen Handreichungen gerückt, die dem konflikttheoretischen Modell verschrieben seien. Die niedersächsischen Handreichungen waren der erste Versuch, die Aussagen der KMK-Konferenz umzusetzen. Sie stammten aus dem Jahre 1972 und wurden durch Arbeiten bis 1978 fortgesetzt.

Diese Gegenangriffe lassen etwas von den Konflikten um die Oberstufenreform erkennen. Die KMK hatte es mit der Vereinbarung vom Jahre 1972 aufgegeben, nach Gymnasialtypen in festen Einheiten zu unterrichten. Nach einem Kurssystem im Jahrgang 11 wurden die Schüler im Pflichtbereich und Wahlbereich unterrichtet, die Kurse nach einem Kreditsystem angerechnet. Dabei wur-

den die Fächer für substituierbar gehalten. Sie wurden gebündelt in drei Bereiche, von denen zwei mit einem Hauptfach und eines gemindert vertreten sein musste. In diesem Zusammenhang war das Aufgabenfeld B, das gesellschaftswissenschaftliche, das gelungenste, weil hier das Fach „Gemeinschaftskunde“ den Vorrang hatte.

Das Fach ging auf das Jahr 1960 zurück. Es sollte durch Themenwahl Einsichten in die historische, politische und soziale, aber auch geographische, wirtschaftliche und rechtliche Sachverhalte vermitteln. Zurück richtete sich der Blick auf das Jahr 1945: Wie waren die deutschen Fehlleistungen in den Jahren davor gekommen? Zugleich musste der Blick für die neuen Probleme geöffnet werden. Dazu gehörte auch, dass das Verhältnis von Berufs- und Allgemeinbildung überdacht werden musste. Aber: Die gedankliche Verarbeitung fehlte im Grunde genommen. Es war eher eine Alibi-Funktion für die Re-Education. Gerade deswegen hatte die Konferenz der Kultusminister von 1960 beschlossen, die Einzelfächer in dem gesellschaftswissenschaftlichen Feld aufzugeben. „Konzentration“ auf die wirklich wichtigen Ereignisse sollte das Fachprinzip sein. Doch dieses Prinzip erwies sich als außerordentlich schwierig. Es entstand binnen kurzen ein Streit, wie man dieses Prinzip einlösen sollte. Er dauert auch im Jahre 1980 fort; heute ist die Integration der Fächer in ein einziges de facto aufgegeben.

Sehen wir uns die damals gültigen Richtlinien für Gemeinschaftskunde in Niedersachsen an: Es ging darum, Eigentätigkeit und Kooperation zu entfalten. Schüler der Kollegstufe, wie man sie wenig später nannte, sollten auch begreifen, dass Schule selbst Gegenstand von Politik ist. Die Themen waren als System einer grundsätzlichen Orientierung gedacht. (z.B.: Probleme der Weltpolitik). Die Wahlpflichtthemen führten in Grundorientierung für einen selber ein (Nationalsozialismus/Faschismus). Empfohlene Themen beinhalteten wichtige Schwerpunkte (die USA). Durchgängig sollte der kritische Gebrauch der Massenmedien beachtet werden. Der Unterricht sollte folgende Ziele erreichen:

- das soziale Miteinander schaffen
- die Einsichten mit dem ist der Politik zu konfrontieren und zu beurteilen
- dem Ideologieverdacht nachgehen können bei politischen Einsichten
- den Willen zu aktiven Teilnahme entwickeln

Das waren sozusagen die allgemeinen Ziele, die jedem Gemeinschaftskundeunterricht leitend vorangestellt wurden.

Die Initiative zur Gründung eines Bundesinstituts für Gemeinschaftskunde zerschlug sich allerdings schon im Jahre 1973. Niedersachsen ging den Weg daher allein weiter. Im Jahre 1973 wurden die bereits erwähnten Arbeitsgruppen eingerichtet, die Unterrichtsvorschläge erarbeiten sollten und zugleich in moderne Prinzipien umsetzen sollten. Dabei war es wichtig, dass von Anfang an die Vertreter der berufsbildenden Schulen auch für die gymnasiale Oberstufe mit dabei waren. Die Kommissionen gingen problemorientiert vor und orientierten sich an Robinsohn hinsichtlich des Curriculums. An den Kursmodellen sollten die Schüler erfahren, welche verschiedenen Fächer herangezogen werden mussten, um die Einsichten zu erreichen. Das war natürlich ein wenig unvorsichtig. Kein Mensch hatte die wirkliche Breite der Fächer „drauf“, aber es war ein Prinzip, das man veranschaulichen wollte. Dazu kamen Einsichten, die fachgemäß nicht zu entscheiden waren. Diese Sachverhalte wurden dem Bereich der „Ethik“ zugewiesen. Der Unterricht sollte hier in Alternativen einführen. Es ging um die Komplexität der Entscheidungen in diesem Gebiet. Grundsätzlich sollte aber das Interesse der Schüler den Stoff bestimmen, nicht jedoch Fachinteressen.

Das lief auf Folgendes hinaus: Die Kluft zwischen Theorie und Praxis sollte wenigstens zu einem Teil überwunden werden. Reflexion und Aktion, kognitive und handlungsorientierte Lernprozesse sollten mindestens teilweise einander genähert werden. Das führte dazu, dass projektorientierte Phasen in die Kurse eingebaut wurden. Es ging also um Kennen lernen von realen Situationen, die zum Handeln aufforderten.

Daneben gab es allerdings eine zweite Curriculum-Theorie, die in Konkurrenz zu der von Robinsohn stand. Es ging dabei um den durchsichtigen Ablauf der Unterrichtsprozesse. Unterricht sollte nicht mehr dem Zufall des Lehrenden überlassen bleiben, sondern der Lernerfolg sollte sozusagen

Gedanken zur Tätigkeit von Edigna Schrembs

unter allen Umständen erreicht werden. Das war ein Ansatz, der zum soeben geschilderten in Opposition stand. Es standen also gegenüber: die Forderung nach Transparenz durch genaue Planung, Dokumentation und gegebenenfalls Revision der Unterrichtsprozesse und, andererseits, die Forderung nach Kreativität und problemlösendem Verhalten.

Dem entsprach eine Aufteilung der Lehrerschaft. Es gab eine Menge von Lehrern, die an Neuem und Problemlösen interessiert waren. Das war aber nicht die Mehrheit. Diese waren an effektiven Unterrichtsprozessen weitaus eher interessiert. Dies versprach auch, dass man sich hinter den Anordnungen der Behörden verschanzen konnte und nicht in Frage gestellt war. Für die Auswahl dieser Curriculumrichtung kam hinzu, dass auch im gesellschaftswissenschaftlichen Arbeitsfeld die Lernprozesse benotet werden mussten.

Zunächst war in Niedersachsen die Gemeinschaftskunde im Vordergrund, aber schon meldeten sich Erdkunde und Geschichte. Sie boten ebenfalls Kurse an, die zum Abitur führten. Die Gemeinschaftskunde ihrerseits spezialisierte sich mehr auf politologisches Fachwissen. Was also bis 1972 wie eine Zusammenführung ausgesehen hatte, führte schnell wieder zu starken Gegensätzen.

Im Jahre 1975 erschienen schließlich die EPA, d. h. die allgemeinen Anforderungen zum Abitur, denen eine Bundesversion voranging und die nun auf Landesschnitt umgearbeitet werden sollten. Hier sah es zunächst so aus, dass man die Unterschiede noch einmal einzufangen vermochte. Es wurden in allen drei Fächern der gleiche Maßstäbe festgeschrieben. Es war also eine zwiespältige Lage bis 1977 entstanden, wobei man nur hoffen konnte, dass die gemeinschaftskundliche Option ohne die fachliche politologische Orientierung sich durchsetzte. Diese Hoffnung hat aus heutiger Sicht getrogen.

Die vorgesehene Phase einer Reformation der Inhalte und dann, darauf folgend, die Phase der Erstellung von Richtlinien sind beide nicht mehr zum Tragen gekommen. Die CDU-beherrschte Regierung in Niedersachsen verwarf beide Phasen. Aber vielleicht war das sowieso von vornherein klar und hatte mit der Regierung gar nicht so viel zu tun. Möglicherweise lässt sich das Fazit ziehen, dass der für diese Phase notwendige lange Atem und die Fähigkeit im Ertragen von Unsicherheiten eine psychische Überforderung für alle an der politischen Bildung Beteiligten bedeutet hätte. Wenn diese Erklärung zutrifft, dann tut sich hier eine aufschlussreiche Diskrepanz zwischen den theoretischen Prämissen der politischen Haltungen und ihren praktischen Befähigungen auf.

Niedersachsen und NRW hatten schließlich als einzige eine Lernzielorientierung eingeführt. Dadurch konnte ein variationsreiches Angebot darauf gebaut werden. In dieser Hinsicht ist auch zu berücksichtigen, dass NRW das absatzartig größte Gebiet darstellt. Man kann es auch so sehen: Die Angebote müssen sich einem Markte stellen, der auch von den Schülern mit kontrolliert wird. Die neuen Kursmodelle waren im Übrigen auch in Hessen und in den Stadtstaaten brauchbar. Die Angebote liefen auch darauf hinaus, den Lehrern Arbeitsmöglichkeiten zu geben, um das „wilde“ Kopieren einzuschränken. Insofern war ein interessanter Markt entstanden.

Die KMK-Vorschläge zum Unterrichtsmaterial waren schon in der Fachliteratur der sechziger und teilweise fünfziger Jahre vorbereitet worden. Es ging darum, dass der Unterricht nicht nur auf dem Lehrtext beruhte, sondern dass Statistiken und Schaubilder dazu kamen und dass die Originaltexte zu den historischen Vereinbarungen zur Verfügung standen. Dazu kam auch wissenschaftliche Literatur. Diese Änderungen waren allgemein mittlerweile akzeptiert worden. Jetzt ging es um einen weiteren Schritt der Reform: Die Maßnahmen, die 1972 beschlossen worden waren, beabsichtigten zur Mitarbeit zu führen, hin zur selbstständigen Arbeit, in der der Schüler seinen Lernprozess selbst organisiert. Es sollte ein entdeckendes Lernen sein, das sich dem Typus des akademischen Lernens annäherte. Als Lernen an der Hochschule sollte freilich ein Verfahren gelten, das gerade die Hochschulen selber in Frage stellte; hier gelangten immer mehr die „Tests“ (was so genannt wurde, in Wirklichkeit waren es einfache Wissensfragen) zur Anwendung. Jetzt kam also etwas Neues hinzu: Die Reform vom Jahre 1972 beabsichtigte den Schritt von der Mitarbeit hin zur selbstständigen Arbeit, in der ein Schüler selbständig seinen Lernprozess organisiert. Dagegen stand freilich der Wille der süddeutschen Länder, die stärker den „Transfer“ reinen Wissens favorisierten. Im Laufe der Wahlen änderte dann Hessen seine Regierung, kippte Niedersachsen, so dass sich diese süddeutsche Front bis in den Norden erheblich verstärkte. Man kann sich natürlich fragen, warum diese konser-

vativen Länder im Jahre 1972 überhaupt die Vereinbarung unterschrieben hatten. Es war von Anfang an klar, dass sie sich nicht daran halten würden.

Es kam noch ein Prinzip der fachdidaktischen Einsicht hinzu; die Lehrstühle bestanden von vornherein vor allem in den drei ursprünglich sozialdemokratischen Ländern von Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Die Fachdidaktik empfahl die Fallstudie, um daran Einsichten zu erarbeiten. Das bedeutete für die Lehrbücher eine weitere Beschränkung, denn Fälle sind in aller Regel aktualitätsgebunden. Dieser Satz ist einfach hingeschrieben, aber er hatte erhebliche Konsequenzen, die auch die Kommissionsarbeit nicht hinreichend gesehen hat.

Alle an sich positiven Ansätze des Jahres 1972 bargen daher langfristig große Risiken, die sich dann auch einstellten. Zusammengefasst kann man festhalten: „Die Konstituierung des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes (hat) keineswegs zum Aufbau einer neuen Konzeption politischer Bildung geführt.“ Die Entwicklung während dieser Zeit war unzutraglich: Auf der einen Seite stand Hilligen auf der anderen Sutor. Die Ansätze des letztern führen sehr bald zu einer „Theologisierung“ des Grundgesetzes, der die linke Seite nichts entgegen zu setzen hatte. Es führte zum Pflichtthema der Gemeinschaftskunde in sämtliche Bundesländern.

Es kommt eine Bedingung in der Lehrerausbildung hinzu: Zum Ende der sechziger und bis in die siebziger Jahre hinein kämpfte die Didaktik der politischen Bildung um ihre Anerkennung an den Hochschulen. Die Konzepte der politischen Bildung wurden dabei hoch spezialisiert, wobei das im Kampf um die Anerkennung half. Für die Lehrer hatten diese Konzepte dagegen kaum noch Relevanz. So konnte die KMK-Vereinbarung hier keine neuen Akzente mehr setzen. Die Neugestaltung des Feldes ist aber nie offiziell aufgehoben worden bis weit in die neunziger Jahre hinein. Es sind zwei Grundkurse geblieben, die mit den politischen Vorstellungen vertraut machen sollten. Und es wurde hinzugefügt, dass auch die traditionellen Fächer, also Erdkunde und Geschichte, politisch bildend seien. Worin diese Bildung bestand, ist nie durch eine Kommission erhoben worden.

Die Jahre haben die Grundsituation deutlich werden lassen: Die These von der apolitischen Haltung der Jugend stimmt so nicht; aber sie holen sich ihre eigentliche politische Bildung außerhalb der Schule. Der Gegensatz besteht darin, dass die mittlere Generation „ihre“ politische Haltung nicht mehr vermitteln kann, weil sie vor einem anderen historischen Hintergrund entstanden ist. Zumindest muss festgehalten werden, dass die politische Sozialisation nicht über Einsichten verfügt, um wirklich schülerorientierte Konzepte entwickeln zu können. Die politischen Regimes werden wohl immer stärker auf Massenloyalitäten angewiesen sein, das wird einer kritischen Funktion des Faches völlig die Richtung entziehen.

Die Gesamtrichtung der Entwicklung lief dann auch schnell darauf hinaus, dass es bis zu einem gewissen Grade frisch eingestellte Lehrer gab, die die neue Richtung stützten und nach neuen Gesichtspunkten verfahren. Aber: Die Gemeinschaftskunde wurde durch die Politologie sehr schnell verdrängt; dem entsprach die Förderung von Geschichte durch das ältere Lehrpersonal. Die „Politik“ selber konnte immer mehr einen konservativeren Kurs einschlagen. Diesem Gesichtspunkt ging Edigna Schrembs in einem weiteren Aufsatz nach, den sie 1982 veröffentlichte.

Bei der Betrachtung des Schulwesens musste man offensichtlich bedenken, dass eine ökonomische Krise das latente Konfliktfeld verschärfte, so dass die Mittelschicht-Eltern um die Zukunft ihrer Kinder kämpften. So wurde die Situation des Jahres 1980 folgende untersucht am Fall der juristischen Nachprüfung des Oberstufengesetzes in Hessen. Die klagenden Eltern und Schüler verlangten gemeinsam, dass das Hessische Gesetz über die gymnasiale Oberstufe neu gefasst wurde.

Betrachten wir zunächst einmal die fünfunddreißig Schüler, die Klage erhoben: 11 stellen den Antrag als einzelne, 24 kommen aus 10 Familien. 5 von den 35 entstammen drei Adelsfamilien. 9 Schüler kommen aus 5 Privatschulen, davon 4 katholischen; 6 Schüler besuchten 3 humanistische Gymnasien. Es wird deutlich: Sie gehören zu einem konfessionell orientierten Bürgertum. Diese Schüler fühlen sich durch das Gesetz eingeschränkt.

Für die Einschränkung werden folgende Gesichtspunkte angeführt: Bei der Wahl der Kinder im Hinblick auf die Fächern sei das Recht der Erwachsenen auf Bestimmung des Bildungsweges nicht gesichert. Außerdem gehe dadurch die breite Anlage einer Grundbildung verloren. Daher sei auch die allgemeine Hochschulreife ausgehöhlt. Dazu komme: Die Auflösung des Klassenverbandes wi-

Gedanken zur Tätigkeit von Edigna Schrembs

derspreche den Erziehungsprinzipien. Und schließlich: Die Integration der Geschichte in die Gemeinschaftskunde sei ein politischer Missbrauch des Inhalts der Geschichte. - Die Eltern wehren sich gegen den Prozess der Demokratisierung von Schule, wobei die Stellung der Geschichte sozusagen der Ausgangspunkt ist. Sie wollen einen Geschichtsunterricht, der im alten Sinne vorgeht, d.h. Erzählungen und Wertungen der überlieferten Art der Geschichte und vor allem den Hinweis auf die Größe der handelnden Personen. Um das zu sichern, wollen sie ihre Rechte als Eltern weiter ausüben, obwohl sie meistens schon mit der Klasse 12 volljährige Kinder haben.

Die Schüler argumentieren völlig ähnlich: Isolation der Schüler, fehlenden Überblick zu Literatur und Geschichte, fehlende Kontinuität des Stoffes, falsche Vorbereitung auf den Beruf durch zu frühe Spezialisierung, Punktejagd werden angeführt. Man muss dabei konzedieren, dass die Freiheit der Fächerwahl überschätzt wurde; denn schon von Anfang an im Jahre 1972 waren Pflichtkurse und Wahlzwänge mit der KMK-Vereinbarung verbunden.

Die Richter selber denken dabei nach Art der Eltern, wie man an dem Urteil deutlich merkt. So beklagen sie, dass die Schüler einen selbständigen Weg zur Bildung einschlagen können und der Elternwille nicht hinreichend geschützt wird. Die Eltern selber hatten darüber Klage geführt, dass ihr Wille nicht mehr wichtig sei; es ist ein Eingeständnis der Hilflosigkeit gegenüber den Eigenbestrebungen der Kinder. Allerdings verweist die Klage der Kinder in diesem Falle darauf, dass der Familiensinn durchaus zu Recht besteht. Dabei war die Klage der Eltern vom Bundesgerichtshof eigentlich schon abgewiesen worden. Der Hessische Verfassungshof schätzte das aber offensichtlich anders ein. Den Eltern stehe das Recht zu, über den Bildungsweg der Kinder zu entscheiden, sogar im Konfliktfall.

Die Eltern suchen nach einem Pflichtkanon, der auch gerade die unbeliebten Fächer beinhaltet. Die „schweren“ Fächer haben eben auch ein starkes Moment der sozialen Kontrolle. Die Eltern - mittlerweile zwischen 40 und 50 Jahren - halten nach wie vor Mathematik und Latein für die „bildenden“ Fächer. So gesehen enthält die konservative Ideologie ein sadomasochistisches Element: Die Schule soll keinen Spaß machen, sondern die Pflichten repräsentieren. Neben dieser Funktion hat die Schule die Funktion, die herkömmliche Erziehung zu garantieren; und das sind eben „die schweren Fächer“, die über die häusliche Erziehung durchgesetzt werden. Mit anderen Worten: Das Gymnasium soll wieder zur Eliteschule werden. Das entspricht jedenfalls der Erfahrung dieser Eltern. Die Bildungsgüter werden immer noch unbefragt tradiert, als ob es keine Einbrüche gegeben hätte. Gerade die Ziele des Deutschunterrichts und der Geschichte sind fragwürdig. Das zählt aber nicht. Es ist vielmehr so, dass die Berufung auf die etablierten Fächer eine „umfassende Allgemeinbildung“ sichern soll, wobei „Allgemeinbildung“ zugleich eine Auslesefunktion hat. Es ist also gemeint: Der „neutrale“ Fächerkanon, der eine Auslesefunktion aufweist und Fächer, die im Sinne einer bewahrenden Ideologie wirken sollen. Damit können Gemeinschaftskunde, aber auch Kunst zurückgedrängt werden, denn das sind „linksliberale“ Gedanken, die sich hier äußern. Der Staat hat konservativ zu sein, in den Augen der Elternschaft. Um ihr Weltbild durchzusetzen, haben sie die Justiz angerufen. Die Vertreter der Justiz geben sich offensichtlich für diese Aufgabe her.

In Hessen und Nordrhein-Westfalen entstanden in der Folge in schneller Reihenfolge Gesetze, die angeblich die Lehren aus dem „Richtereinspruch“ zogen. Dabei wollte man zeigen, dass man die Schulentwicklung „im Griff habe“. Es werden Organisationsformen für die Schule festgelegt, wodurch zugleich Änderungen des Lernens möglich sein sollten. Vom pädagogischen Vokabular übernehmen sie das der siebziger Jahre, ziehen aber daraus keine Konsequenzen hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung. Sie enthalten Ermächtigungen zur Umgestaltung, die aber nie eingelöst wurden. Allerdings hat diese Geschichte schon eine eigene Ausprägung. Sie geht nämlich zurück auf die Diskussion zum Grundgesetz. Damals war es schon deutlich, dass die progressiveren Kräfte keine Mehrheit mehr haben würden. So stehen hier der Art. 7.1 in Verbindung mit Art. 20.1 GG und 28.1 GG für eine Weiterentwicklung der Schule, zumal wenn das Zuhause der Schüler nicht Art. 2.1 entsprechen sollte. Aber Art. 6.1 bis 6.3 legen ein Veto gegen solche Versuche ein und sind als klassische Abwehrrechte gegen die staatlichen Versuche konzipiert. Immer dann, wenn das Expertenwissen Umgestaltungen anregte, funktionierte die konservative Position: Flächendeckende Gesamtschulen, Orientierungsstufe und die gymnasiale Oberstufe stießen auf denselben Widerstand, weil der Gesetzgeber hier von Anfang an ein Feld der konservativen Abwehr geschaffen hat. Das deckte

sich mit der Grundstimmung der Richterschaft: Ihr liegt eine liberal-konservative Art zu denken näher als progressive Auffassungen, wozu auch die Umgestaltung des Schulwesens im Sinne der Sozialstaatlichkeit gehört. Die Richter schätzen das konservative Abwehrrecht höher ein. Es entsteht so eine verworrene Lage: Weder wird eine Gestaltung der Schule zustande kommen, die schulpädagogischer Einsicht standhält, sondern es werden immer nur Teilschritte möglich sein, noch wird der Konsens der von Reformen Betroffenen zu erreichen sein, sondern auch hier nur bestimmte Elternteile erfassen.

Auch wenn man nicht die Bildungsvorstellung der altsprachlichen und katholischen Gymnasien teilt, muss der Vorbehalt gegenüber der Reform, dass sie es nicht mehr erlaube, besondere schulische Angebote zu machen und der Schule ein besonderes Profil zu verleihen, zu denken geben. Dass dieses durchaus bedenkenswerte Anliegen als Teil des Elternrechts durchgesetzt werden muss, ist allerdings eine Fehlentwicklung und deutet auf eine Krise der staatlichen Schulplanung hin. Die Auflösung der herkömmlichen gymnasialen Planung und die Eröffnung alternativer Wege zum Abitur waren eigentlich unvermeidbar nach der Diskussion der fünfziger und sechziger Jahre. Diese Bemerkung soll nun aber nicht die Richter als sympathische kleine Gruppe hinstellen. Die sozusagen hausgemachten Grundsätze der Schulpädagogik besagen: Bildungsprozesse lassen sich nur durch einen kontinuierlichen Aufbau sichern. Und: Ohne Deutsch und Geschichte könne es keine Bildung geben. Für die Geschichte wird angemerkt: Auf keinen Fall dürfe es sich um die neuere Strukturgeschichte handeln; die Ablehnung dieser Art von Geschichte ist entscheidend. Allerdings muss man wohl anmerken, dass die Geschichte aufgefasst als Sozialwissenschaft gerade unter dem Druck des Auslandes sich immer mehr den neuen sozialwissenschaftlichen Kenntnissen zuwendet. Es ist eigentlich das schon Gehabte: Geschichte in seiner alten Form soll der sozialen Kontrolle über die Schülerschaft dienen.

In diesem Zusammenhang scheint es richtig zu sein, auf das Buxtehuder Modell kurz einzugehen. In Buxtehude wurde der Fächerkanon beibehalten, aber die einzelnen Fächer organisierten ihren Unterricht als halbjährliche Themenkurse, die in Konkurrenz zueinander angeboten wurden. Es kam also auf die Wahl der Schüler an, welches Angebot sich durchsetzte. Demgegenüber war das KMK-Modell von 1972 durchaus eine Art Rückschnitt, weil es von den Schülern verlangte, eine stattliche Reihe von Pflichtkursen zu belegen. Anders gesprochen: Das Buxtehuder Modell setzte auf die Schülerwahl in letzter Instanz. Natürlich war es so, dass trotzdem Kompromisse eingegangen werden mussten, einfach weil die Qualifikation der Lehrer insgesamt nicht hinreichte. Aber es war der Weg freigemacht für eine Weiterentwicklung der Schule. Dieses Modell wurde ab 1972 schrittweise eingestellt.

Es kann nicht hingenommen werden, dass die einseitige gymnasiale Bildung als Allgemeinbildung schlechthin gilt. Weder in der Theorie, noch in den Lehrplänen ist das entscheidende Problem der Verbindung von Theorie und Praxis gelöst worden. Wir kommen aus dem fruchtlosen Streit um Bildungsinhalte nur heraus, wenn über die Fächer hinweg allgemeine Kriterien für wissenschaftlichen Unterricht festgelegt werden, die der Schüler erlangen muss. Das sagt durchaus nichts dagegen, dass konservative Sonderinteressen Eingang in eine besondere Schule finden können. Technokratische Rechenhaftigkeit im Auflisten von Kursen anstelle einer bestimmten Bildungskonzeption, Reduzierung des Bildungswettbewerbs auf Punkteerwerb anstelle der Bewältigung bestimmter Probleme, das wird alles nichts nutzen. Durch den Punkteerwerb wurden freilich die Probleme des Numerus Clausus in das Bildungswesen eingeschleppt.

Der einheitliche Ausgangstext hinderte schon im Jahre 1972 nicht, dass die Festlegung eines Pflichtfächerkanons im jeweiligen Einzelfall jedes Landes hinter die Auffassung der Saarbrückener Vereinbarung zurückgeht, die durch die Festlegung eigentlich gerade zu Ende sein sollte. Das Recht zur individualistischen Blockade muss ein soziales Teilhaberecht werden, in der Elterngruppen das Recht bekommen, vor Ort ihre Vorstellungen in die Gestaltung der Schule einzubringen. Das bedeutet letzten Endes einen Ausbau der schulischen Entscheidungsprozesse.

Wir stehen vor einer Blockierung, in der sich die konservativen Kräfte durchsetzen. Die Perspektivlosigkeit derjenigen, die im Augenblick das Sagen haben, ist groß. Anders gesprochen: Der Abschied aus einer vorwärts gewandten Haltung, die Unfähigkeit einen sozialen Wandel zu begreifen,

kann als Kernproblem der Weimarer Republik gelten; dieser Fakt wiederholt sich nun. Die kollektive und solidarische Gestaltung geht dabei erschreckend zurück. Es regiert also der Neokonservatismus.

Die Fortsetzung bis zum Jahre 2003

Bis zum Jahre 2003 ist die Neigung, zur alten Schule zurückzukehren, noch entscheidend gewachsen. Die neunziger Jahre schienen zunächst auf politischem Sektor die konservativen Stimmen in die Minderheit zu verbannen. Rheinland-Pfalz, das Saarland schon vorher, Schleswig-Holstein, Niedersachsen, erneut Hessen wechselten wieder die Regierung, sie wurden „progressiv“ unter den Sozialdemokraten. Es zeigt sich aber schon um 1990: Die Progressivität reichte nicht mehr aus, die Schulpolitik zu wenden. Es blieb alles beim Alten. Im Gegenteil: Langsam wandelte sich die Szene zu noch stärker auf die Vergangenheit gerichteter Gesinnung. Hierzu trugen die ostdeutschen Länder bei, die alle für eine konservative Schulpolitik waren. Das sah man auch und gerade beim Lande Brandenburg, das konservative Gymnasien und Gesamtschulen an demselben Orte anbot. Besonders typisch ist auch das Land Sachsen-Anhalt, wo die Einführung der „Orientierungsstufe“ sich als zu schwierig herausstellte. Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt wollten ein ordentliches Gymnasium haben mit den „schweren“ Fächern und zugleich mit dem 12. Jahrgang als Endstufe. Aber auch Mecklenburg-Vorpommern und etwas anders gesinnt Brandenburg beharrten auf der ordentlichen Schule, die das konservative Gymnasium des Westens war.

Das setzte sich dann auch durch. Von einer tief greifenden Auseinandersetzung kann man schultheoretisch nicht sprechen. Es wurde einfach in diesem Sinne im Osten und Westen verfahren.

Es scheint gut, an dieser Stelle einzuhalten und sich zu überlegen, was aufgrund der Prognosen von Müller und Schrembs eigentlich zu erwarten war. Um es gleich vorweg zu nehmen: Ihre Einsichten von damals haben die Zukunft sogar noch stärker bestimmt, als man damals im Jahre 1982 annehmen konnte.

Beginnen wir mit dem Grundsatz von Unterrichten, der zwischen den „progressiven“ und den „rückwärtsgewandten“ Kräften besteht: Der Gegensatz von Berufs- und Allgemeinbildung wurde von den Konservativen für richtig gehalten und durfte nicht in Frage gestellt werden. Die „Progressiven“ hingegen plädierten für eine Annäherung dieser Wege. Diese Ausgangsposition hat sich für die konservative Seite entschieden. Die PISA-Studie hat bekanntlich schlechte Ergebnisse für die Leistungen der deutschen Schulen erbracht. Wir lassen im Augenblick mal beiseite, in welcher Hinsicht sich die mangelnde Qualität auswirkt. Für uns ist im Augenblick wichtiger, wie sehr die konservativen Schulverwaltungen daraus Gewinn schlagen, indem es deutlich wird, das Gymnasium muss die alten Standards aus den Jahren vor 1972 vertreten, sonst taugt die Bildung nichts. Die augenblickliche Lage läuft also darauf hinaus, genau die PISA-Studien zu benutzen, um diesen über fünfundzwanzigjährigen Eindruck wieder verschwinden zu lassen. Dieser Erfolg wird durch die Verwaltungen östlich der Elbe besonders gestützt, wobei hier noch das Problem einer zwölfjährigen Schulzeit dazukommt. Im Westen zählt aber vor allem der Anhang der politisch konservativen Elternschaft.

Dazu zählt dann auch die Restrukturierung des Klassenverbandes; auch dieser im Osten der Bundesrepublik eine besonders bestehende Organisationsform des Unterrichts, die aber jetzt im Westen wieder auf dem Vormarsch ist. Die Klasse soll eine „leistungsstarke“ Einheit bilden, die die PISA-Anforderungen erfüllen, wofür die Kleinheit der Klassen steht. Ob man hier überhaupt noch die PISA-Ergebnisse in diesem Sinne anführen kann, wird sich binnen kurzem erweisen. Es bedeutet weiter: So werden die verschiedenen Schulformen und Abschlüsse sich gegenüberstehen und keinen Bezug erkennen lassen. Die neueren Entwicklungen deuten folglich darauf hin, dass die konservative Privilegierung des Gymnasiums weiterhin die inhaltliche Stufe im Schulwesen sein wird, der sich die anderen Stufen unterzuordnen haben.

Die Phase, dass man um die Eigenart des Wissens kämpfen müsste, ist freilich nach 1990 überwunden worden, allerdings durch eine Phase der Beliebigkeit. Sie ist abgeglitten in eine Beliebigkeit und Belanglosigkeit, die vor allem das auswendig gelernte Wissen repräsentiert. Eine Betrachtung, warum es dieses Wissen bedurfte und keines anderen, fand nicht statt und wäre wohl auch eine Zu-

mutung an jeweiligen Richtlinienmacher gewesen. Das trifft auch auf die Richtlinien im Fach Gemeinschaftskunde in Niedersachsen zu. Die einen vertraten die Linie bis zum Ende der siebziger Jahre. Für sie war die Vermittlung des Wissens relativ gleichgültig, es kam auf die Prinzipien an, die hinter dem Wissen standen. Die anderen, so auch die verantwortliche Rahmrichtlinienmacherin, vertraten den Standpunkt, es müsse eine Art Mindestwissen festgeschrieben werden. Insgesamt endete dieser Versuch, Rahmenrichtlinien für das Fach Gemeinschaftskunde zu erstellen, im Aus, denn eine beobachtbare Praxis zog die Richtlinie nicht nach. Das hat Schrembs natürlich gesehen. Sie meinte deshalb über das Grundsatzreferat Dinge in Bewegung bringen zu müssen, die jenseits der öffentlichen Verantwortung lagen, sehr wohl aber notwendig waren. Der Versuch, auf diesem Wege zu einer Reform zu kommen, verlor sich aber im Beliebigen.

Es blieb eigentlich bei dem Befund, der schon 1980 festzustellen war: Eine ökonomische Krise, die damals herrschte, – wobei freilich das Krisenhaftige genauer zu definieren wäre - , führte in der Regel zu einem schnellen Zusammenbruch der Reformfreude, weil auch die reformbereiten Mittelschichten sich sagten, dass in erster Linie die Zukunftssicherung ihrer Kinder wichtig sei, und das ging anscheinend nur über die herkömmliche gymnasiale Bildung, obwohl eigentlich sehr viele wussten, dass sie die Schulkrise genau nicht beseitigen konnte, sondern nur verstärkte. Das ist sozusagen eine andere Art, die Krisenhaftigkeit der PISA-Befunde zu lesen. Im Jahre 2003 erscheint daher die Schule in einem besonderen Lichte: Wieder tritt im wirtschaftlichen Bereich die „Krisenhaftigkeit“ hervor. So bleibt es nun aber die Frage, wird die Krisenhaftigkeit durch konservative Rückgriffe auf das 19. Jahrhundert bekämpft, wie es im Augenblick aussieht, oder setzt sich eine neue Sicht der Schule durch, die endlich Schulformen auf den Weg bringt, die etwas Neues schaffen. Mit Sicherheit impliziert dieser Prozess ganz neue Formen des Lehrens und Lernens.

Diese Feststellung wirft ein besonderes Licht auf die Gemeinschaftskunde. Es war ja nicht so, dass die Gemeinschaftskunde oder die Geschichte sich krisenhaft darstellte, sondern es fehlte seit Anfang der Bundesrepublik ein tragfähiges Konzept für die politische Bildung. Im Jahre 1970 folgende war insofern eine besondere Situation, als besonders viele eigens ausgebildete Lehrkräfte für Politik zur Verfügung standen, was an der Lehrstuhlpraxis der norddeutschen Universitäten lag. Man muss freilich beiseite lassen, dass sich die Lehrstühle selber in politische Streitereien verloren. Natürlich merkten die Geschichtslehrer sehr bald, woran es ihrem Fach mangelte. Daher gab es alsbald Versuche, hier die mangelnde Betrachtung von Sozialwissenschaft am Seminar nachzuholen. Diese Vertreter einer „neuen“ Geschichte machten daher auch der Gemeinschaftskunde heftige Konkurrenz zu Zeiten von Müller und Schrembs.

Man kann wahrscheinlich sagen, dass die Jahre bis 1978 eine Hochform der politischen Bildung aufwiesen, die in der Folge nicht mehr erreicht wurde. Das lag aber daran, dass die Fragebedürfnisse der Fachkollegen in dieser Zeit aufbrachen; eigentlich wollten sie selber sich Antworten erarbeiten auf die Fragen, die sie schon lange beschäftigten, aber nicht gelöst werden konnten, weil noch die geläufigen Richtlinien im Raum standen. Anders gesprochen: Es war eine verhältnismäßig junge und engagierte Lehrerschaft, die ihren eigenen Weg ging. Es war allerdings nur eine Minderheit von Kollegen, die das wollten. Der Weg eines Bundesinstituts für Gemeinschaftskunde jedenfalls zerschlug sich schon im Jahre 1973. Von einem solchen Institut – das auch von Müller und Schrembs vertreten wurde – erhoffte man sich Aufschluss über die eigentlich zu behandelnden Fragen, aber auch – natürlich – Einfluss auf die süddeutschen Rahmenrichtlinienmacher. Hier wurde sozusagen deutlich, dass zumindest das bildungspolitische Verlangen in Süddeutschland von dem Wunsch diktiert wurde, die „norddeutsche“ Gemeinschaftskunde abzuwehren. Der Streit endete dann mit der Erscheinung von Sutor und seiner „Verfassungsideologie“. Die Gemeinschaftskunde im Sinne einer neuen Idee, die helfen sollte, die Schule in Dingen der politischen Lehre auf Vordermann zu bringen, war im Grunde genommen mit dem Jahr 1980 gescheitert. Alle späten Kämpfe sind nur noch Abwehr und – vergebliche – Versuche, doch noch etwas zu retten. Der Versuch zeigt also auch, wie lange solche Anläufe dauern: Da war die Phase der späten fünfziger Jahre, die sich als ein Aufbruch der Didaktiker darstellt. Sie waren unzufrieden. Die sechziger Jahre sind der Durchbruch in der schulischen Administration, die siebziger Jahre zeigen beachtliche Folgen auch und gerade bei der Planung des Unterrichts, die achtziger Jahre bringen die Widerstände der kon-

Gedanken zur Tätigkeit von Edigna Schrembs

servativen Elternschaft hervor, die schließlich obsiegt, in den neunziger Jahren hat der Versuch keine sonderliche Aussagekraft mehr. Nehmen wir nur das Land Sachsen-Anhalt: Die Gemeinschaftskunde wird nie eingeführt. Wenn Schrembs in den neunziger Jahren nicht mehr von Gemeinschaftskunde redet, hat das auch diesen Hintergrund.

In einer vereinfachenden Sicht kann man wahrscheinlich sagen, dass die curricularen Entwicklungen nach 1975 sich gestützt haben auf die Verbesserung und die Überprüfung von Unterrichtsschritten. Es ging also nicht darum, etwas Neues und Besseres zu finden, sondern es handelte sich darum, den Unterricht in der gegebenen Form zu verbessern. Es sei angemerkt, dass diese Weiterentwicklung des Unterrichts zumindest in Deutschland nicht unbedingt überzeugend war. Alle Kritiker der Schule treffen sich immerhin in dem Punkt, dass dem Unterricht immer mehr die Überzeugungskraft verloren gehe. Allerdings wird dies von den konservativen Kritikern genau auf den Punkt gebracht, dass die Lehrer ihre Praxis nicht evaluieren lassen wollen. Das gibt wieder den PISA-Entwicklern Recht, die genau auch diese Entwicklung beklagen.

Das Gymnasium präsentiert sich vor diesem Hintergrund als „Elternschule“; die Eltern wollen, dass ihr Wissen weitergegeben wird, aber natürlich unter Bedingungen einer „curricularen“ Überprüfung, die die vorhandenen Verfahren in eine Verbesserung einmüden lassen. In Niedersachsen hatte man in den siebziger Jahren gedacht, das Gymnasium sei in der herkömmlichen Form am Ende und es würden sich auf die Dauer neue Formen herausbilden. Müller und Schrembs unterstützen diese Bestrebungen. Nehmen wir als Beispiel die Tellkampfschule in Hannover: Sie setzte ihren Reformkurs fort und erschloss sich neue Schüler. Dieses auch über die achtziger und schließlich neunziger Jahre hinweg. Aber: es ist eine Ausnahmeschule. Das Gegenteil, nämlich die Bekräftigung der längst verwundenen Verhältnisse, ist vor allem in den Kleinstädten vertreten. Das Gros der Gymnasien wurstelt sich durch. Diese konservative Lage der Gymnasien hat sich in den neunziger Jahren verfestigt. Es kommt hinzu, dass die Gymnasien in „Ostdeutschland“ sich in den Grundüberzeugungen noch konservativer darstellen. Hier kann man nur feststellen, dass die Warnungen von Müller und Schrembs eingetroffen sind. Dennoch kann es nur einen Weg der Reform geben, der eventuell gangbar ist: Die Schulen müssen die Gelegenheit finden, sich selber zu reformieren, wenn sie dies wollen. Das hängt sicherlich vom Kollegium ab, aber gerade auch die Eltern spielen eine starke Rolle. Diesen Weg hat Schrembs auch bis zum letzten Augenblick vertreten.

Was bleibt?

Die Erinnerung an Schrembs endet mit einem Fragezeichen. Ganz offensichtlich muss man feststellen, dass ein Leben für die Schulreform de facto nichts gebracht hat, sondern die Reformnotwendigkeiten sind immer noch dieselben wie im Jahr 1960. Im Gegenteil: Der schon einmal zu sehende Fortschritt wird nun endgültig zurück gedreht. War also alles vergebens. Diese Frage lässt sich hoffentlich nicht entscheiden.

Wir wollen einige Veröffentlichungen vorstellen, in denen dieselben Fragen wie zur Zeit von Schrembs gestellt werden. Diejenigen, die diesmal anfragen, kommen aus der Ecke der Wirtschaft oder der Politik; aber auch Hartmut von Hentig meldet sich noch mal zu Worte. Die Denkvoraussetzungen für die unbedingt notwendigen Reformen sind andere geworden, aber die Ziele einer umfassenderen Erneuerung sind dieselben.

Sehen wir uns ganz kurz die Beispiele an: Die McKinsey-Unternehmen haben ein eigenes Buch herausgebracht. Gemeinsam ist hier allen Aufsätzen, dass sie den Bildungsstand auf den Prüfstand stellen und Ansätze zu einer ganzheitlichen Neu-Definition finden wollen. - Eine Version der Politiker hält das Buch von Fahrholz bereit. Ob das Buch außer der Beschwörung des Rucks in Bildungsfragen noch etwas enthält, kann bezweifelt werden. Guido Westwelle sagt: Die „Kuschel-ecken-Pädagogik“ müsse ein Ende haben zugunsten des rauen, aber ehrlichen Wettbewerbs. So empfiehlt er sich als potentieller Bildungsminister. - Bohr u.a. halten auch ein Umdenken für notwendig. Der Blick für das große Ganze geht dabei manchmal verloren. Im Mittelpunkt stehen der PISA-Schock und die internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands. Die entsprechenden Überlegungen stehen im Vordergrund. In achtundfünfzig Thesen stellen sie die Notwendigkeiten dar, dass etwas passieren muss. Es geht vor allem um Abschaffung des ungerechten und ineffizien-

Jürgen Wolf

ten dreigliedrigen Systems, die Re-Pädagogisierung der Grundschullehrerausbildung, - Das letzte Buch stammt wieder von einem Manager, dem Chef von Kinsey: Lernen schon in frühester Kindheit, mehr Ganztagschulen, mehr Autonomie der einzelnen Bildungseinrichtungen, gleichzeitige Einführung von Qualitätsstandards, das sind Forderungen, die auch die Pädagogen unterschreiben. In diesem Klima würde Schrembs sich sehr wohl fühlen.

Außerdem meldet sich Hartmut von Hentig zu Wort. Das Buch war zum ersten Male vor zehn Jahren erschienen; nun erscheint es wider mit einer neuen und umfangreichen Einleitung. Hentig sieht die Krisensymptome: „Wenn eine Gesellschaft ihre jungen Menschen nicht braucht und sie dies ausdrücklich wissen lässt, indem sie in Schulen, an Orten, von denen nichts ausgeht, kaserniert und mit sich selbst beschäftigt, sie von allen Aufgaben ausschließt, dann zieht sie ihre eigenen Zerstörer groß.“

Susanne von Below untersucht schließlich die Auswirkungen des Bildungssystems auf die Ungleichheit. Das tut sie für 1991 bis 1997 für den Osten Deutschlands. Kinder von Arbeitern werden relativ weniger benachteiligt als im Westen Deutschlands. Außerdem gibt es einen deutlichen Vorsprung der Mädchen im Osten. Man kann gerade zu von einer „Benachteiligung der Jungen“ im Osten sprechen. Das Schulwesen ist traditionell konservativ in Mecklenburg Vorpommern, traditionell reformiert-konservativ in den Übrigen Ländern (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) und reformiert-liberal in Brandenburg und Berlin. Es gibt also Hoffnung, dass es eine eigene Schulentwicklung in Brandenburg und Berlin gibt. Auch das sind Aussagen, bei denen Schrembs sehr mitziehen könnte.

Es ist jetzt die Frage, ob der zweite Ansatz, in Deutschland zu einer neuen Pädagogik zu kommen, weiter führt als der erste. Der erste hat sich in das Schlepptau der Politik begeben. Aus diesem Grunde führte er am Ende zu nichts, sondern die alten Zustände feierten fröhliche Urständ. Ist die neue Stoßrichtung richtiger angelegt, indem sie gleich davon ausgeht, dass die Politik den Weg freimachen sollte, mehr aber nicht. Es gibt da einen gewissen Zweifel, wie das von Fahrholz herausgegebene Buch zeigt. Doch wo wäre eine Reform, die nur positive Stimmen auf sich vereinigen könnte.

Literatur:

Zwei Aufsätze von Schrembs liegen zugrunde:

Otto Eduard Müller, Edigna Schrembs, Jürgen Wolf: Das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe in der Bundesrepublik Deutschland - seine Umsetzung in Richtlinien und Handreichungen der Länder, seine Auswirkungen auf die Schulbücher und Unterrichtsmaterialien. In: Internationale Schulbuchforschung 2 (1980), Heft 3, S. 5 - 25

Edigna Schrembs, Jürgen Wolf: Das Hessische Oberstufenmodell als Symptom für Konfliktfelder in Schule und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. In: DDS 74 (1982), S. 177 - 191

Folgende neuen Schriften für eine Schulreform liegen vor (sie werden zitiert nach der hier gewählten Darstellung):

Nelson Killius, Jürgen Klude, Linda Reich (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/Main 2002

Bernd Fahrholz, Sigmar Gabriel, Peter Müller (Hg.): Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform. Hamburg 2002

Kurt Bohr, Rüdiger Pernice: Absturz in die zweite Liga. Plädoyer für einen Kurswechsel in der deutschen Bildungspolitik. Baden-Baden 2002

Jürgen Klude: Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept. Frankfurt/Mai, New York 2003-12-28

Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim 2003

Susanne Below: Bildungsprozesse und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer. Opladen 2002