

Erstes Kapitel **Die Schüler**

„Der Schüler lernt alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen. Es ist dasselbe, was nötig ist, um in der Schule vorwärts zu kommen. Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen, Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft, seinesgleichen an die Höherstehenden zu verraten usw. usw.“

Bertolt Brecht, Flüchtlingsgespräche

In der öffentlichen Wahrnehmung treten die Schüler gerne als rundum förderungsbedürftige Minderleister auf. Das ist eine Folge der Pisa-Diskussion; sie hat die Schüler zum Objekt einer fürsorglichen Belagerung gemacht. Das Bild der deutschen Schüler aber hat viele Facetten, helle und dunkle. Es ist geprägt von den Risikoschülern der Pisa-Studie. Aber daneben stehen die anderen, die Leistungsbereitschaft und Wissbegierde in die Schule mitbringen, was ihnen aber nicht immer gedankt wird.

Schüler sind heute nicht in erster Linie „Schüler“; sie sind Konsumenten in einer Überfluss- und Mediengesellschaft. Hierauf muss die Schule reagieren, aber nicht, indem sie in Konkurrenz tritt zu dieser Gesellschaft, sondern indem sie ein pädagogisches Gegenkonzept entwirft. Dazu muss allerdings klar sein, was der Sinn von Schule ist. Ihr Sinn ist nicht die Erfüllung von Pisa-Standards und Leistungstests; ihr Sinn ist, immer noch, „Erziehung zur Mündigkeit“, durch Sprache und Kultur, Wissen und Können, Sozialisation und Kultivierung. Die erste Pflicht der Schule ist es, die Schüler zurück zur Kultur zu führen, von der sie ihr Leben in der Medien- und Überflussgesellschaft immer weiter entfernt.

Wie kommen die Schüler in die Schule?

Deutsche Schüler gehen nicht gerne zur Schule. Seit über hundert Jahren gibt es eine eigene Literatur der Schulgeschichten, die davon handeln. Der „dornige Schulweg“, wie eine der vielen Sammlungen solcher Geschichten benannt wurde, ist wohl die Grunderfahrung vieler deutscher Schülergenerationen seit zwei Jahrhunderten. Auch wenn vieles an den Schülergeschichten romanhaft oder dramatisierend verzerrt und verzeichnet wird, wenn die Geschichten von *Frühlings Erwachen*, *Unterm Rad*, den *Verwirrungen des Zöglings Törleß* oder Hanno Buddenbrook literarische Überzeichnungen sein mögen – und vieles spricht dafür –, so bleibt doch der aus vielen anderen schulgeschichtlichen Zeugnissen destillierbare Befund, dass die Schüler die Schule nicht lieben, weil die Schule die Schüler nicht liebt. In seinen Erinnerungen schreibt der amerikanisch-deutsche Historiker Fritz Stern seinen bitteren Befund nieder: „Leicht‘ waren deutsche Schulen nie; Leiden galt als ein Grundwert.“ (Stern, Deutschland, 156) Wer den Zeugnissen der Literaten und Autobiographen nicht glauben will oder sie für längst überholte Dokumente vergangener Zeiten halten mag, kann sich auch in der deutschen Presse kundig machen, die über kaum etwas lieber berichtet als über Leistungsdruck, Angst, Schulunlust, Gewalt in deutschen Klassenzimmern.

Die Erwartungen an die Schule sind hoch, besonders in Deutschland. Es sind aber doch überwiegend die Erwartungen der älteren Generation und nicht die der Schüler. Erstklässler, so wird auch heute noch glaubhaft versichert, gehen mit einiger Vorfreude zur Schule. Die Erwartung verbindet sich mit der Hoffnung, nun endlich das zu lernen, was die Kindheit von den „Älteren“ trennt. Das ist insbesondere die Fähigkeit zum Lesen und zum Schreiben. Aber irgendwann verliert sich offensichtlich bei den meisten Schülern diese hoffnungsfrohe Erwartung. Lustlos und müde, übermüdet und überreizt schleppen sich die älteren Schüler in die Schule; die Schülerschelte schreibender Lehrer zeichnet das immer gleiche Bild.

Warum das so ist, ist schwer zu sagen. Es liegt nun einmal im Wesen der Institution Schule, den Schülern Leistungen abzuverlangen, die sie nicht freiwillig erbringen. Das ist zweifellos so; und seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht ist es eine selbstverständliche Forderung der modernen Staaten, dass alle Kinder einer Schul- oder doch zumindest einer Lernpflicht unterworfen werden. Die allgemeine Schulpflicht gilt als eine der großen Errungenschaften der westlichen Zivilisation. Sie ist nicht nur eine Pflicht, die dem Einzelnen auferlegt wird, sondern auch eine Pflicht, die der Staat übernimmt und übernehmen muss. Seit den Deklarationen der Mitte des 20. Jahrhunderts gehört das „Recht auf Bildung“ sogar zu den Menschenrechten, wie es in Artikel 26 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* vom 10. Dezember 1948 kodifiziert ist. Völlig zu Recht wird immer wieder darauf hingewiesen, dass eine schulmäßige, institutionalisierte Bildung die Voraussetzung ist nicht nur für die individuelle Emanzipation, sondern auch für den Wohlstand des Gemeinwesens.

Das alles weiß man seit dem 18. Jahrhundert. In der Aufklärung wurde der Grundstein gelegt für dieses moderne Verständnis von Schule, und in der Fran-

zösischen Revolution wurden radikale Konzepte entworfen – wenn auch kaum durchgesetzt – zur Ausgestaltung dieser allgemeinen Schulpflicht. Das Pathos des „Menschenrechtes auf Bildung“ ist aber verblasst. Es ist herunterdefiniert worden zu Formeln wie „Lernen lernen“, „Schlüsselqualifikationen“ und „Lebenslanges Lernen“. Die bildungsmüde gewordenen Spätgeborenen des beginnenden 21. Jahrhunderts sind sich des Privilegs und der Errungenschaft „allgemeiner Bildung“ nicht mehr bewusst. Sie begreifen den Schulzwang der Grundschule als eine lästige Pflicht und umgekehrt die „höhere Bildung“ als ein selbstverständliches Recht, das man „einfordern“ könne, ohne zu besonderen Gegenleistungen verpflichtet zu sein.

Die einzigartige Stellung der Schule in einer modernen Gesellschaft wird erst vor diesem Hintergrund der Schulpflicht deutlich. Die Schule ist die einzige Institution, die grundsätzlich jeder Mensch, der in Deutschland seinen Wohnsitz hat, durchlaufen muss – das gilt nicht für die Kirchen, das Militär, den Beruf; es gilt nur für die Schule, dass sie das Recht hat, einen recht großen Anteil menschlicher Lebenszeit für sich zu beanspruchen. Damit lädt sie sich eine Verantwortung auf, die ihr in neuerer Zeit unbehaglich zu werden beginnt. Dem 19. und weiten Teilen des 20. Jahrhunderts war es selbstverständlich, dass die Schule einen solchen Anspruch erheben konnte, und es wurde nicht groß gefragt, ob und wie sie ihm gerecht werden konnte.

Dieser Anspruch ist mit einer Fülle von gesetzlichen Regelungen untermauert, aber auch eingehetzt. In welchem Alter und wie lange Kinder zur Schule gehen müssen, ist festgelegt – in Deutschland beginnt die Schulpflicht mit 6 Jahren und die „Vollzeitschulpflicht“ endet mit 15 Jahren, die Teilzeitschulpflicht, wie in den meisten anderen Industrieländern auch, mit 18 Jahren. Es ist weiterhin festgelegt, welche Schule Kinder besuchen müssen. Die Wahl der Grundschule unterliegt meist einer „Sprengelpflicht“ – Kinder dürfen in der Regel nur die Schule besuchen, zu deren „Sprengel“ sie gehören, es sei denn, sie hätten findige Eltern, die den Besuch einer schlecht beleumundeten Grundschule mit juristischem Geschick umgehen können. Es ist festgelegt, wann Schüler in einem medizinischen und schulhygienischen Sinne „schulreif“ sind. Früher hat man sich diese Feststellung einfach gemacht. Ein wichtiges Merkmal der Schulreife war der „Philippinen“-Test: Es wurde geprüft, ob ein Kind mit der einen Hand über den Kopf zum Ohr der anderen Körperseite greifen konnte. Das reicht heute natürlich nicht mehr, denn ein solcher Test konnte von jedem Lehrer, ohne besonderes therapeutisches Expertenwissen, durchgeführt werden. Heute braucht man Experten, um die „Schulfähigkeit“ feststellen zu können, neuerdings insbesondere Sprachexperten. Ein Vierteljahrhundert lang hat man in Deutschland die einfache Tatsache ignoriert, dass Kinder die Unterrichtssprache beherrschen müssen, wenn sie erfolgreich unterrichtet werden sollen. Nun richtet sich die Expertenaufmerksamkeit mit nachholendem Eifer besonders auf diese Grundvoraussetzung: bereits Vierjährige werden flächendeckend umfassenden Sprachtests und, wenn sie ihnen nicht genügen, Expertentherapien unterworfen. Die Eltern schließlich haben ihre eigenen Vorstellungen von der Schulfähigkeit ihrer Kinder. Zu Recht misstrauen sie oft den Aussagen der Experten, aber zu Unrecht trauen sie ihren Kindern oft zu wenig zu. Es ist eine Spezialität der westdeutschen

Einschulungspraxis gewesen, dass in den letzten Jahrzehnten Grundschulkinder auf Wunsch der Eltern massenhaft vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, weil die Eltern sie nicht für schulreif hielten.

Es gibt sicher viele gleichwertige Möglichkeiten, den Schuleintritt zu organisieren. Man kann ihn abhängig machen von der Reife des Kindes, die dann wieder von Eltern, Vorschulerziehern, Lehrern, Schulärzten, Schulpsychologen festgestellt und zertifiziert werden muss. Wenn man den Schuleintritt individualisiert – in Finnland ist das üblich –, wird man zu flexiblen Formen des Schuleintritts kommen, unter Umständen sogar zum Schuleintritt nach Belieben des einzelnen Kindes und seiner Betreuer. Man kann auch Kompromisslösungen finden, etwa zwei Einschulungstermine pro Schuljahr. In dem einen wie anderen Fall wird man die ersten Klassenstufen in ihrer Lehrgangsfähigkeit auflösen und zu einem „jahrgangsübergreifenden Unterricht“ finden müssen.

Das alles sind zum großen Teil technische Fragen, die oft ohne Not zu pädagogischen Prinzipienfragen stilisiert werden. Es müssen jedenfalls Regelungen gefunden werden, weil die Schule eine staatliche Einrichtung ist – oder unter Aufsicht des Staates steht –, und der Staat deshalb verpflichtet ist, klare und verlässliche Regelungen für den Schulbesuch zu schaffen.

Und wenn dann alles geklärt ist, gehen die Kinder in die Schule – oder vielmehr: oft werden sie auch gefahren. Etliche Bundesländer kennen ein „Schulwegkostenfreiheitsgesetz“, das regelt, ab welcher Entfernung Kinder den Anspruch darauf haben, mit einem Bus kostenlos zur Schule befördert zu werden; in Bayern beträgt diese Entfernung drei Kilometer.

Zunehmend häufen sich die Fälle – oder zumindest die Berichterstattung darüber –, dass Eltern oder Schüler den Schulbesuch ganz oder teilweise verweigern. In diesen Fällen wird die empfindliche Einschränkung besonders deutlich, die mit der „Schulpflicht“ eben auch verbunden ist.

In jüngerer Zeit mehren sich solche Anzeichen dafür, dass in Deutschland die „allgemeine Schulpflicht“ einer langsamen Erosion ausgesetzt ist. Sie kann leicht in Konflikt geraten mit den Grundrechten der freien Entfaltung der Persönlichkeit oder der Religionsfreiheit. Christliche Gemeinschaften widersetzen sich dem Besuch des Biologieunterrichts; ganze Schulen verweigern sogar den Unterricht der Darwinschen Theorie; türkische Eltern verhindern die Teilnahme ihrer Töchter am Schwimmunterricht – das gehört zum Alltag der deutschen Schule, deren Schulleiter meist im Stich gelassen werden. Nicht anders verhält es sich mit den Schulschwänzern. Sie gehörten einmal zum folkloristischen Bestand der deutschen Schule oder zumindest der literarischen Schulgeschichten. „Schulschwänzen“ bedeutet eine individuelle Aufhebung der allgemeinen Schulpflicht, die der Staat, der nun einmal eine allgemeine Schulpflicht verordnet hat, eigentlich nicht hinnehmen kann. Er tut es aber doch. In bestimmten Problem- und Brennpunktschulen scheint es selbstverständlich geworden zu sein, dass Schüler ihrer Schulpflicht nicht nachkommen. Besonders berichtenswert erschien es der Presse im Jahr 2005, dass die – bayerische – Stadt Nürnberg gemeinsam mit der Polizei eine besondere Aktion zur Rückführung schulschwänzender Schüler in die Klassenzimmer begonnen hatte.

Die Polizei durchforstete insbesondere die Video- und Computerabteilungen der Kaufhäuser nach Jugendlichen im schulpflichtigen Alter.

Als im März 2006 die Berliner „Rütli-Schule“ mit einer spektakulären Demonstration eines schulischen Normalfalls breite Aufmerksamkeit auf sich zog, erfuhr die erstaunte Öffentlichkeit nebenbei – ohne es besonders wahrzunehmen –, dass die Schule ein besonderes Angebot für Schulverweigerer eingerichtet hatte. Das Projekt „Zurück in die Zukunft“ war ein – wahlgemerkt: freiwilliges – Angebot an die Schulverweigerer unter den Schülern, die Schule in einem gesonderten Raum und ohne Unterrichtsverpflichtung betreten oder verlassen zu können, betreut von einem Sozialarbeiter. Hier haben wohl die „Anonymen Alkoholiker“ Pate gestanden. Fachleute wissen längst, dass die Schule in einem erheblichen Umfang mit Schülern konfrontiert ist, die als „nicht beschulbar“ gelten. Um auf diese Herausforderung reagieren zu können, muss die Schule oft vergessen, dass sie Schule ist. Die Beschlüfung „schulferner Kinder und Jugendlicher“, der „Schulvermeider“ und „Schulverweigerer“ hat eine ganze Reihe von Projekten hervorgebracht. Ihr Ziel ist es, die Schüler – meist sind sie im Alter von 13 bis 16 Jahren – „wieder an einen geregelten, strukturierten Alltag zu gewöhnen, sie sollen sich den Anforderungen schulischer und lebenspraktischer Art stellen und lernen, ihr Leben selbstbestimmt zu meistern“. (Schreiber, Nicht beschulbar, 19) Dass hier die Schule deutlich in den Bereich der Jugend- und Sozialfürsorge hineinreicht, ist offensichtlich; und es muss gefragt werden, ob sie damit nicht überfordert wird.

So also kommen Kinder in die Schule.

Schüler im Klassenzimmer

Wenn sie in der Schule sind, sollen sie lernen, und dieses Lernen geschieht traditionell, aber keineswegs immer und zunehmend weniger, in „Schulklassen“. In der aktuellen Diskussion spielen sie kaum eine Rolle: Schulklassen treten nur in die öffentliche Wahrnehmung ein, wenn sie „zu groß“ sind; und die schulpädagogische Diskussion mit ihrer Individualisierungseuphorie hat die Tatsache weitgehend aus den Augen verloren, dass schulisches Lernen – *per definitionem* – in Gruppen stattfindet und dass diese Gruppen meist den Charakter von „Schulklassen“ haben.

„In der Regel findet schulisches Lernen in einem Klassenzimmer mit einer größeren, leistungsmäßig heterogen zusammengesetzten Gruppe von gleichaltrigen Schülern unter der Verantwortung eines professionellen Lehrers im Hinblick auf staatlich vorgegebene Lernziele und standardisierte Kriterien der Leistungsbewertung statt.“ (Weinert, Lerntheorien, 36)

Die Auseinandersetzung darüber, ob die Einteilung der Schüler in „Klassen“ sachgerecht und unter pädagogischer Perspektive vertretbar ist, wird seit fast hundert Jahren, seit den Tagen der Reformpädagogik geführt. Die Diskrepanz zwischen dem pädagogischen Anspruch und der nüchternen bürokratischen Erscheinungsform der Schulkasse hat schon früh ihre Kritiker auf den Plan gerufen. Ihr prominentester und wirkungsträchtigster war Peter Petersen, dessen Jena-Plan-Schule die

Klassenverbände auflöste zugunsten von aus drei Altersjahrgängen bestehenden „Stammgruppen“ und Niveakursen.

„Statt von Klassen reden wir von Gruppen. Das ist mehr als ein neues Wort. [...] Der Unterschied zwischen Klasse und Gruppe liegen ebendort, wo die zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft liegen, also in der auf den Sinn bezogenen Struktur.“ (Petersen, Jena-Plan, 23)

Hinter dieser beiläufigen Formulierung verbergen sich Abgründe. Petersen pflegt die zeittypische Vorstellung, dass sich in dieser gemischten Schulgruppe, die Kinder beiderlei Geschlechts und unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Intelligenz und sozialer Herkunft unter der „Führung eines erwachsenen Erziehers“ in freier Selbständigkeit zu einer organischen Gemeinschaft zusammenfügen. (Petersen, Jena-Plan, 24 f.) Diese „Gemeinschaft“ kennt keine sozialen oder politischen Unterschiede; sie kennt nur „Menschen“. Ihr liegt ein Geist zugrunde, der die „Gnadengabe der Führung“ verleiht, „ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern“. (Petersen, Jena-Plan, 10) Petersen gründet sein Konzept auf einer für die Reformpädagogik charakteristischen „Zivilisationsfeindschaft“, die auch in jüngster Zeit wieder zur mentalen Grundausstattung weiter Teile der deutschen Erziehungswissenschaft gehört. (Rutschky, Milchmädchen, 91)

Bedenken ruft diese Zivilisationsfeindschaft heute, zu Beginn des neuen Jahrtausends, offensichtlich nicht mehr hervor. Denn dieses Prinzip der „Jena-Plan-Schule“ findet bis heute in mannigfachen Variationen seine Anhänger. Obwohl Petersens Jena-Plan-Schule bereits 1924 gegründet wurde, gilt es immer noch als Zeichen pädagogischen Fortschritts, wenn heute „Jahrgangsgübergreifende Eingangsklassen“ an Grundschulen eingerichtet werden. (Carle, Schule, 116–130)

Die Grundidee ist heute die gleiche wie in der Jena-Plan-Schule der zwanziger Jahre: Die bloße bürokratische Mechanik der Einteilung von Schulklassen soll überwunden, die Übergänge zwischen den einzelnen Jahrgangsstufen sollen erleichtert werden, damit die „Stammgruppe“ als Keimzelle einer lebendigen Schulgemeinschaft wirksam werden kann. Die Schule ist eben nicht nur eine Arbeits-, sondern auch eine Lebensgemeinschaft, wie es schon im Titel einer frühen programmatischen Schrift Petersens heißt. (Petersen/Wolff, Lebensgemeinschaftsschule) In neuerer Zeit verbindet sich damit die pädagogische Hoffnung, dass die Alters- und Leistungsheterogenität der Lerngruppen „aktiv und lernförderlich im Unterricht“ eingesetzt werden können, etwa dadurch, dass die Grundschüler selbst entscheiden, ob sie „Erst-Lerner“ oder „Helfer“ für Erst-Lerner sein wollen. (Carle, Schule, 116) Ob das den Lernerfolgen der Kinder zuträglich ist oder nicht, weiß man nicht; dass aber vielleicht nicht die pädagogischen, aber doch zumindest die politischen Hoffnungen solcher Konzepte sich erfüllen, darf man annehmen: „jahrgangsgemischte Klassen“ sind in der Regel billiger als jahrgangsgetrennte.

Dass als bürokratisch empfundene Organisationsformen von Schule wenig Kredit genießen, versteht sich von selbst. Aber je stärker die Bürokratie verborgen wird, desto wirkungsmächtiger, weil schlechter kontrollierbar, setzen sich am Ende ihre Effekte durch. Es ist eine schöne Illusion, dass eine auf idealistischen Prämissen beruhende Einrichtung wie das „Bildungswesen“, zumal in einer modernen Massen-

gesellschaft, sich ohne Organisationsformen, sozusagen ursprünglich und natürlich, aus sich heraus, seinem eigenen Gesetze folgend, entwickeln könne. So aber ist es nicht. Je filigraner und verletzlicher die ideellen Ansprüche an eine soziale Einrichtung sind, umso stärker bedürfen sie des institutionalisierten Schutzes: „Institutionen machen, weil sie eine Seite des Nutzens und der Praxis enthalten, so versehrbare Dinge wie Freiheit und Bildung erst lebensfähig.“ (Gehlen, Seele, 116)

Gewiss gibt es Alternativen zur „Klasse“, die pädagogisch immer mal wieder diskutiert und gelegentlich auch praktiziert werden: Während Peter Petersen und seine Nachfolger das Klassenprinzip aus der Perspektive der schulischen „Lebensgemeinschaft“ in Frage stellten, haben andere Kritiker die mangelnde Sacheffizienz der „Klasse“ in den Blickpunkt gerückt. Bereits Petersen hatte „Niveaukurse“ nach dem Leistungsgedanken eingeführt. Auch das ist bis heute in den Schulen ein leitendes Prinzip geblieben. Die Frage, ob man in den Schulen statt mehr oder weniger leistungsheterogener und wesentlich durch das Lebensalter bestimmter Schulklassen eine „Tüchtigkeitsgruppierung“ durchführen solle, wie sie in der angelsächsischen Schultradition eine große Rolle spielt, wurde immer wieder diskutiert. (Heckhausen, Lernmotivierung, 213) Eine flexible Differenzierung mit der Hoffnung, eine bessere individuelle Förderung des Schülers erreichen zu können, war von Anfang eine Leitidee des Gesamtschulkonzepts. Vorausgesetzt – oder angestrebt – wurde die Möglichkeit zur flexiblen Zusammensetzung von „Instruktionsgruppen, die je nach Bedarf in Großgruppen zusammengefaßt oder in Kleingruppen aufgeteilt werden können“. (Ingenkamp, Jahrgangsklasse, 293)

Die Auflösung der Klassenverbände zugunsten von „Kursen“ im Zuge der gymnasialen Oberstufenreform war und ist bis heute umstritten, auch wenn sie am Ende eines langjährigen Schulwegs sicherlich weniger problematisch ist als an dessen Anfang. In Gesamtschulen ist das Klassensystem prinzipiell zugunsten fachspezifischer Leistungsniveau-Kurse aufgegeben worden; ob zum Besten dieses Schultyps, kann dahingestellt bleiben. Glücklich sind die Gesamtschulen jedenfalls nicht damit geworden, und die Diskussion um dieses Konzept ist auch wieder verstummt – bereits frühe Kritiker hatten zu bedenken gegeben, dass mit diesem Verfahren der Flexibilisierung von Lerngruppen den Schülern soziale Kompetenzen abgefördert wurden, die sie noch nicht haben können. (Lorentz/Metzler, Differenzierung, 254–256)

Am Grundbefund ändert das alles nichts: „Die Schulkasse kommt zusammen, um zu lernen“; (Getzels/Thelen, Schulkasse, 32) und der Lehrer tritt in der Schule einem Schülerkollektiv gegenüber, das im Normalfall „Schulkasse“ genannt wird und nach dem Altersprinzip organisiert ist. Die Klassengemeinschaft wird in der Tradition dieser reformpädagogischen Experimente gerne mythisiert. Es hat nicht erst der neueren Schulforschung bedurft, um deutlich zu machen, dass es mit der „Gemeinschaft“ der zwangsweise in einer Klasse zusammengefassten Schüler oft nicht weit her ist. Insbesondere der Zerfall der Klasse in Cliques, die Ausgrenzung von Außenseitern und die neuerdings so heftig diskutierten Phänomene des Mobbing und Bashing sollten vor einer Idyllisierung der Klassengemeinschaft warnen. Das hat die Forschung in mühsamer empirischer Arbeit herausgefunden. Sie hätte es auch schon bei den Literaten nachlesen können:

„Unsere Schulstube ist die verkleinerte, verengte Welt. Unter dreißig Menschen können doch gewiß ebensogut alle Empfindungen und Leidenschaften vorkommen, wie unter dreißigtausend. Unter uns spielen Liebe und Haß, Ehr- und Rachsucht, edle und niedere Gesinnung eine bedeutende Rolle. Wir haben Armut und Reichtum, Wissen und Dummheit, Erfolg und Mißerfolg in all ihren Schwankungen und feinen Unterschieden. [...] Es sollte nur einmal ein Dichter in unsere Verhältnisse hineinblicken, er würde reichen Stoff zu spannenden Werken finden.“ (Walser, Schulkasse, 13)

Die moderne Pädagogik – und ihr folgend die Bildungspolitik – kann sich nur noch schwer dazu verstehen, die „Schulkasse“ als soziale Organisationsform von Unterricht ernst zu nehmen. Die Klasse als soziales Beziehungsgeflecht, in das der Lehrer von Fall zu Fall eintritt, wird nicht als soziale Normalsituation von Schule, sondern als schwer vermeidbares Übel wahrgenommen. Aber die Schulkasse ist nun einmal der soziale Raum, in dem der Lehrer pädagogisch agiert. Sie sollte deshalb wieder ernster genommen werden. „The teacher's most important task is to deal with the dynamic social situation of the classroom.“ (Waller, Sociology, 459)

Wie auch immer in der aktuellen pädagogischen und politischen Diskussion über die Schulkasse oder die Lerngemeinschaften geredet wird und wie sehr auch die Form des Unterrichts durch moderne Individualisierungskonzepte in Frage gestellt wird: Die Schulkasse erbringt Leistungen, die nur sie – oder ähnlich organisierte Lerngemeinschaften – erbringen kann. (Scheunpflug, Lernen, 222 f.) Denn Schule ist eben nicht nur eine Lern- und neuerdings auch eine Förderinstanz; sie ist immer auch eine Sozialisationsinstanz. In der „schulischen Sozialisation“ erfolgt die

„individuelle Entwicklung zur Gesellschaftsfähigkeit unter institutionellen, also schulischen Bedingungen. Ihr typisches Merkmal ist, daß junge Menschen durch den Einfluß von Schule, Unterricht und Schulleben zur Übernahme sozialer Regeln und zur Entwicklung erwünschter Verhaltensregeln angeregt, verpflichtet, ja sogar gezwungen werden.“ (Apel, Schule, 37)

In seiner klassisch gewordenen Analyse der „Schulkasse als soziales System“ hat Parsons diese Funktion der Schule und der Schulkasse hervorgehoben. Die Schulkasse trägt maßgeblich dazu bei, „bei den Schülern Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen zu verinnerlichen“. (Parsons, Schulkasse, 161)

Zu diesem System gehören auch die „Übertritte“. Das Schulleben eines Schülers besteht, besonders in Deutschland, aus markanten Einschnitten in der Schülerbiographie. Der erste dieser Übertritte ist der Eintritt in die Grundschule; der zweite der Übergang auf die Schulen des Sekundarschulwesens und der dritte ist der Abschluss der Schule und der Wechsel ins Berufs- oder Universitätssystem. Übertritte dieser Art gehören zu den Urformen der Sozialisation in allen Gesellschaften. Die ethnologische Forschung hat sie als ein Grundmuster identifiziert, in dem sich der Prozess des Eintritts in das Erwachsenenalter vollzieht. Die „rites de passages“ haben in indigenen Gesellschaften sicher eine andere Form als in einer modernen industriellen oder postindustriellen Gesellschaft. Aber der Wechsel in die Grundschule und dann in eine weiterführende Schule hat eine grundlegende sozialisatorische Funktion: „Der Eintritt des Kindes in das System der formalen Erziehung ist sein erster wichtiger Schritt über die primären Bindungen der Herkunftsfamilie hinaus.“

(Parsons, Schulkasse, 166) Die Schule ist – meist erstmals – für die Schüler eine eigene Welt, abgetrennt von der Eltern.

Ethnologisch und soziologisch sind Überritte Schritte auf dem Weg in das Leben der Erwachsenen. Die fundamentale sozialisierende Bedeutung von Überritten wird im deutschen Schulwesen aber verkannt und systematisch verwischt. „Überritte“ stellen Anforderungen und sind Herausforderungen, die schon mit der nächsten Stufe des Entwicklungsprozesses verknüpft sind. Man kann lange darüber streiten, welche Formen des Übertrittes angemessen sind. In jüngerer Zeit setzt sich die Vorstellung durch, Überritte sollten „gleitend“, möglichst wenig merklich und schmerzfrei für die Kinder vollzogen werden. Damit versucht die pädagogische Theorie zu vertuschen, was sich in der pädagogischen Wirklichkeit schlechterdings nicht vermeiden lässt: die Erfahrung von Krisen in der Schülerkarriere. Der Schuleintritt, der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe, der Eintritt in das Berufsleben oder die Universität, und dazwischen die Pubertät, sind oft mit mehr oder weniger schmerhaft erfahrenen und sehr unterschiedlich sich artikulierenden Krisen verbunden. (Duncker, Kulturaneignung, 55–60)

Das ist nicht neu; solche Krisen sind „Einschnitte in den Lebensverlauf“, (Bollnow, Existenzphilosophie, 25) die das Leben, und erst recht dann das Erwachsenenleben, nun einmal mit sich bringt. Eine Pädagogik, die durch administrative Maßnahmen – oder besser: deren Vermeidung – die Krisen zu „gleitenden“, harmonischen Übergängen umgestalten will, macht nicht nur ein unhaltbares Versprechen, sondern verfehlt zugleich den Sinn von Schule.

Ob man mit dieser Art vorauseilender Fürsorge den Kindern beim Schuleintritt einen Gefallen tut oder auch nur ihren Wünschen entgegenkommt, ist zweifelhaft. Wahrscheinlich machen sich Bürokraten und Pädagogen an der falschen Stelle zu viele Gedanken, wenn sie immer neue Mittel erfinden, den vermeintlichen Kälteschock der Erstklässler abzumildern. Aber auch „Schüler lernen schnell, realistisch zu werden. Sie sehen ein, daß nichts letztlich wirklich so ist, wie es versprochen wurde und wie sie es eine gewisse Zeit, etwa beim Wechsel in eine neue Schulform, wiederholt erwarteten.“ (Gruschka, Kälte, 159)

Dass man die Funktion des Schuleintritts damit verkennt und eine Sozialisationschance vertut, ist hingegen eindeutig: „Schule sollte dem Schulanfänger als das vom Kindergarten deutlich Abzugrenzende, als das Neue begegnen; der Beginn des Schülerseins muss klar und bewusst erfahren werden.“ (Lichtenstein-Rother/Röbe, Grundschule, 65) Für einen Bereich der Grundschule gilt dies im besonderen Maße: „Schulanfänger wollen lesen können – das ist die Erwartung, die sie an die Schule stellen und möglichst bald erfüllt sehen wollen.“ (Röbe, Üben, 93) Und gerade hier hat die Grundschulpädagogik im besonderen Maße gesündigt, und neuerdings folgen auch die Universitäten ihrem Vorbild.

„Heterogenität“, „Individualisierung“, „Differenzierung“

Wenn die Schüler dann in der Schule angekommen sind, stellen die Lehrer und Erziehungswissenschaftler mit Erstaunen fest, dass sie alle verschieden sind. Aus diesem Erstaunen sind in jüngerer Zeit Theoriegebäude entstanden, die inzwischen sogar Gesetzesrang erhalten haben. Das Lehrerausbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen von 2008 formuliert es als eines der Ziele von Lehrerausbildung, dass die künftigen Lehrer besondere „Befähigung zur individuellen Förderung von Schülerrinnen und Schülern und zum Umgang mit Heterogenität“ aufweisen sollen. (Lehrerausbildungsgesetz NRW, § 2) Das ist sicher gut gemeint. Die Politiker, die dieses Gesetz verabschiedet haben, haben sich von den Pädagogen sagen lassen, dass die Zusammensetzung von Schulklassen immer heterogener geworden sei und dass deshalb besondere pädagogische Maßnahmen ergriffen werden müssten: Differenzierung und Individualisierung.

Auf den ersten Blick mag es tatsächlich so scheinen, als habe die „Heterogenität“ in den Schulen zugenommen und der Bedarf an „Individualisierung“ damit eben auch. Das auffälligste Merkmal dieser neuen Heterogenität ist die multikulturelle Zusammensetzung eines sehr großen Teils deutscher Schulklassen. Es kommen hinzu Unterschiede beim emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand und neuerdings wird besonders großes Augenmerk gerichtet auf die Unterschiede in der sozialen Herkunft. (Kaiser/Pfeiffer, Grundschulpädagogik, 98–105) Mit dieser Situation stellen sich der Schule in der Tat Aufgaben, die nicht nur politischen und administrativen, sondern auch didaktischen und pädagogischen Charakters sind.

Neu ist diese Situation aber genauso wenig wie die damit verbundene Herausforderung. Bereits Schleiermacher hat in seiner Vorlesung zur Pädagogik von 1826 auf diese Lage hingewiesen, sie präzise beschrieben und Lösungsansätze erörtert. Für die Volksschule sieht Schleiermacher in sehr differenzierten Überlegungen durchaus die Notwendigkeit des Ausgleichs zwischen den Stärkeren und Schwächeren, um alle Schüler auf ein gewisses Mindestniveau – heute würde man sagen: auf Standards – zu bringen. Aber er sieht auch, was heute gerne vergessen wird, dass es Unterschiede im Talent ebenso wie im Fleiß und der Anstrengung gibt, welche die Schule nicht einfach verwischen darf. (Schleiermacher, Pädagogik, 523 f.) Und schließlich vergisst er auch nicht, darauf hinzuweisen, dass Schule ein Ziel hat. Der Unterricht ist dem „Prinzip des Fortschreitens“ unterworfen: Die Schüler sollen am Ende der Schulzeit mehr wissen und können als vorher. (Schleiermacher, Pädagogik, 521)

Die moderne Pädagogik setzt die Akzente anders. Das „Prinzip des Fortschreitens“ auf ein gemeinsames Ziel wird sicher nicht preisgegeben; aber es wird doch zurückgestellt hinter die unterrichtsmethodische Forderung nach individualisierender Differenzierung. Wie die Vereinbarung dieser beiden widerstrebenden Ansprüche dann im Einzelnen im Klassenzimmer zu realisieren ist, lässt sich so genau nicht mehr sagen. Die pädagogische Fachliteratur behilft sich gerne mit kräftigen Sowohl-als-auch-Formeln: „Die vielfältigen Lernvoraussetzungen, Begabungen, kulturellen