

Hessische Rahmenrichtlinien Chemie – Bildungspolitische Restauration auch in Naturwissenschaften

Vorbemerkungen

Die Erwähnung der Hessischen Rahmenrichtlinien (HRR) führt gegenwärtig bei den meisten Gesprächspartnern geradewegs zur Assoziation der Fächer Gesellschaftslehre und Deutsch; man findet sich in einem Spannungsfeld wieder, dessen Extreme von Zustimmung und emanzipatorischer Erwartung auf der einen und Ablehnung der „Indoktrinationstendenzen“ auf der anderen Seite gebildet werden: L. von Friedeburg, der Hessische Elternverein und die auf dem Rückmarsch befindliche hessische Reformpolitik im Bildungsbereich passieren Revue.

Zwischen 1970 und 1972 wurden nicht nur für die beiden oben genannten Fächer Rahmenrichtlinien herausgegeben, sondern für praktisch alle Lern- und Unterrichtsbereiche der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Auch diese RR stehen, wenn auch weniger exponiert, im Schußfeld konservativer Kritik: so konnte z. B. bis heute die revidierte Erprobungsfassung der RR Biologie nicht verabschiedet werden; auch in diesem Fall wurden politische Bedenken erhoben.¹

Das Unterrichtsfach Chemie scheint vergleichsweise unverdächtig. Trotzdem wäre es unwahrscheinlich, hätten sich nicht auch hier konservative Tendenzen bei der Überarbeitung der RR bemerkbar gemacht. Denn gerade die Protagonisten der immer wieder behaupteten „Wertneutralität“ der Naturwissenschaften sind sich der ideologischen Funktion und des affirmativen Charakters einer entsprechend formierten naturwissenschaftlichen Bildung in der kapitalistischen Gesellschaft wohl bewußt.

Während aber die Auseinandersetzung um die Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre offen und spektakulär verlief – die vom Regionalfernsehen 1973 übertragenen „Hessenforen“ bildeten dazu nur den Auftakt – vollzog sich ähnliches für den naturwissenschaftlichen Bereich hinter den Kulissen.

Wieweit konservative Tendenzen die Rahmenrichtlinien beherrschen bzw. sich bei deren Revision weiter durchsetzen soll im folgenden am Beispiel des Faches Chemie exemplarisch untersucht werden.

Rahmenrichtlinien Chemie 1972 – 1976: Revision im Dunkeln

Bei der Herausgabe der HRR 1972 war der hessische Kultusminister mit dem Anspruch getreten, „daß die Lehrplanrevision als permanenter Prozeß, als rollende Reform zu organisieren sein wird“ und daß „Kriterien für die Organisation der Umsetzung der RR... auf der Basis des Rücklaufs gewonnen (werden müssen)“.²

Nach Aussagen des Hessischen Kultusministers in den „Bildungspolitischen Informationen“³ gab es zu RR Chemie ganze 30 Rückmeldungen (gegenüber 130 bzw. 147 bei den Fächern

1 Nach Mitteilung der Hessischen Lehrerzeitung (GEW), Heft 6, 1977 hat der Landeselternbeirat im Mai 1977 den RR Biologie endgültig die Zustimmung verweigert (S. 19).

2 Die Aktuelle Information: Rahmenrichtlinien, in: Hessischer Kultusminister (Hrsg.), Bildungspolitische Informationen Nr. 2/76, S. 22 ff., Zit. S. 26.

3 Ebenda, S. 29; die angegebenen Rücklaufzahlen beziehen sich auf den Stand am 1.3.74.

Deutsch und Gesellschaftslehre), darunter eine einzige aus dem Hochschulbereich, von der später noch zu sprechen sein wird. Diese geringe Anzahl von Reaktionen wird nur noch unterboten bei den Fächern Griechisch, Musik und Kunst.

Obwohl also eine Auseinandersetzung und ein kritischer Rücklauf kaum stattfanden, erschien 1976 eine revidierte Fassung der RR Chemie. Zusammen mit Richtlinien für andere wenig umstrittene Fächer wurden sie per Erlaß „zur landesweiten verbindlichen Erprobung freigegeben“ (20. Juli 1976).⁴ Starttermin für die Erprobung war der Beginn des Schuljahres 1976/77.

Welcher Art ist die vorgenommene Überarbeitung? Dazu finden sich keine näheren Angaben, sieht man von allgemein gehaltenen Aussagen wie der folgenden ab: In einer Stellungnahme des hessischen Kultusministeriums von 1974 werden als Schwerpunkte der inhaltlichen Weiterarbeit an den RR genannt:

„– Differenzierung (Entwicklung von didaktischen Modellen, die Durchlässigkeit gewährleisten);

- Kompensatorische Erziehung (Entwicklung von didaktischen Modellen zur Verminderung ungleicher Startbedingungen);
- Erziehung zu bewußter Organisation von Lernen – Organisation ‚emanzipatorischer Lernprozesse‘;
- Beurteilung von Lernerfolg und Schülerleistung (...);“
- Probleme der Organisation des Lernens (...);“

daneben die „Integration von studien- und berufsbezogenen Ausbildungsgängen in der Sekundarstufe II“.⁵

Daß von diesem Zielkatalog auch in anderen Fächern kaum etwas verwirklicht wurde – von der Verschärfung der äußeren Differenzierung einmal abgesehen – ist kaum einem der Betroffenen verborgen geblieben. Aufschluß über den Revisionsprozeß ist hier auf alle Fälle nicht zu erhalten.

Da die zitierten Angaben zum Umfang der Rückmeldungen (neben einigen vorsichtigen Umschreibungen zum Stand der RR Gesellschaftslehre) alles sind, was über die Arbeit der RR-Gruppen des Kultusministeriums zu erfahren ist, kann nur eine vergleichende Analyse der alten und neuen RR Chemie weiterhelfen.

Dem Chemielehrer, der die neuen RR erhielt, fiel zunächst der erweiterte Umfang auf – 32 Seiten gegenüber 24 bei der Fassung von 1972.⁶

Die Details der Revision sind dafür um so interessanter:

Verstärkte Differenzierung

Auffälligste Veränderung der RR Chemie ist eine gegenüber 1972 weitergehende Differenzierung. Nach wie vor gilt zwar die Aussage, die RR seien „nicht schulformbezogen, sondern auf Jahrgangsstufen aufgebaut“;⁷ der inzwischen ‚konsolidierten‘ Bildungspolitik wurde aber deutlich Rechnung getragen:

Für den Anfangsunterricht in Klasse 8 blieb die Möglichkeit der inneren Differenzierung erhalten („gekennzeichnete Lernziele sind nicht obligatorisch“).

4 Vgl. ebenda, S. 34, vgl. auch HIBS Info 1/77 (Informationen des Hess. Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung) S. 37.

5 Die aktuelle Information, a. a. o., S. 32.

6 Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Chemie, 1972 (im Folgenden RRCh 72)
Der Hessische Kultusminister (Hrsg.), Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Chemie, 1. Auflage Oktober 1976 (im folgenden RRCh 76).

7 RRCh 76, S. 5.

1972 waren für die Klassen 9 und 10 zwei Kurse vorgesehen: Elementarkurs und Grund- bzw. erweiterter Kurs, wobei für letzteren „eine äußere Differenzierung nicht (für) unbedingt erforderlich“ gehalten wurde.⁸ Erst im zweiten Halbjahr der Klasse 10 sollte eine Aufspaltung in „studienbezogene“ und „praxisorientierte“ Kurse erfolgen.⁹ Bis zu diesem Zeitpunkt (Beginn 10/2) wurde auch noch ein Übertritt in die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schule für möglich und offen gehalten. Am Ende der Klasse 9 war beim Elementarkurs damals vornehm vermerkt „Abschluß vorgesehen“. Eigentliche Abschlüsse bildeten erst der praxisorientierte Kurs und der Elementarkurs am Ende der Jahrgangsstufe 10.

In der revidierten Fassung von 1976 liest man's anders:

„Die Lernziele der Jahrgangsstufe 9 sind für vier verschiedene Kurse konzipiert, für

- einen Grundkurs,
- einen erweiterten Kurs,
- die beiden Elementarkurse I und II“.¹⁰

Dabei können Grund- und erweiterter Kurs wie vorher bis 10/1 bei innerer Differenzierung zusammengelegt werden. Der Elementarkurs I endet mit Klasse 9, er führt in gerader Linie zum „Hauptschulabschluß“.¹¹ Ein Übergang aus diesem Kurs in andere ist ab Ende der Klasse 8 (!) nicht mehr möglich. Der Elementarkurs II schließlich soll in Klasse 10 zwar fortgeführt werden, jedoch ausdrücklich nur noch für Schüler an Gesamtschulen „aus Gründen der Durchlässigkeit“. Die Mühe für einen eigenen Lernzielkatalog für dieses Anhängsel erspart man sich dann auch folgerichtig.¹² Das ganze findet auch graphisch seinen Niederschlag: Im „Übergangs- und Differenzierungsschema“ der RR Chemie erscheint der Elementarkurs II samt Eingangs- und Ausgangspfeilen nur schwach gestrichelt – ein Hinweis auf den Status der Gesamtschule? Der Anschluß an den Grund- oder erweiterten Kurs nach Klasse 9 kann jedenfalls vom Elementarkurs II aus nur noch durch Liftkurse erreicht werden – an deren Realisation unter den gegebenen bildungspolitischen Bedingungen freilich kaum zu denken ist.

Diese Tatsachen führen deutlich vor Augen, was von Bekenntnissen zur schulformunabhängigen Gestaltung des Curriculum zu halten ist. Auch wird ein Zusammenhang deutlich zum Verzicht auf die Durchsetzung der Gesamtschule als Regelschule und des 10. allgemeinbildenden Pflichtschuljahres. Das freiwillige 10. Schuljahr, Relikt aus reformorientierten Gesamtschul-Gründungszeiten, stellt offensichtlich nur noch einen mehr oder weniger überflüssigen Umweg zur Berufsschule dar.

Unabhängig davon, ob sich die Verfasser der revidierten RR Chemie dessen bewußt waren oder nicht, spielt diese Festschreibung des status quo den konservativen Kräften in Hessen in die Hände. Auch wird eine Legitimation für alle diejenigen geliefert, die in den letzten Jahren Integrationsbestrebungen und gemeinsamen Unterricht mindestens bis Klasse 9 in den Naturwissenschaften ablehnten und an bestehenden Gesamtschulen formale Differenzierungsversuche verschiedenster Art – zum Teil gegen den Willen der Mehrheit der Kollegen – forcierten.

Gleichzeitig wird damit den Vorstellungen von naturwüchsigen Leistungs- und ‚Begabungs‘-Unterschieden¹³ Vorschub geleistet und die Stabilisierung und Restauration des überkommenen dreigliedrigen Schulsystems betrieben. Lippenbekenntnisse zu „didaktischen Modellen, die Durchlässigkeit gewährleisten“ sind vor dem Hintergrund sich solcherart verschärfender Differenzierung kaum glaubwürdig.

8 RRCh 72, S. 4.

9 Ebenda.

10 RRCh 76, S. 5.

11 RRCh 76, S. 6.

12 RRCh 76, S. 5 und S. 30.

13 Vgl. L. Sève, Kampf der Begabungsideologie, in: Demokratische Erziehung Heft 1/1975, S. 89.

Einschränkung von Spielräumen

Wie von Richtlinien, Lehr- und anderen Unterrichtsplänen her gewohnt, sind auch für den Chemieunterricht hohe Ziele gesteckt; so sollen die Schüler z. B. Grundlagen erhalten, die es ihnen gestatten, „gesellschaftliche Probleme wie Überbevölkerung und Umweltschutz“ zu verstehen, und sie sollen sich der „Problematik der Anwendung chemischen Wissens und (der) damit verbundenen Verantwortung für andere“ bewußt werden.¹⁴ Entsprechend aufgestellte Allgemeine Lernziele (ALZ) wurden 1972 noch als den Fachspezifischen Lernzielen (FLZ) übergeordnet bezeichnet. Es wurde betont, daß „dieser Lernzielzusammenhang ... nicht verloren gehen (darf)“ (im Original hervorgehoben). 1976 heißt es nur noch: „Grundlage des Chemieunterrichts in der Sekundarstufe I sind die allgemeinen Lernziele, durch sie werden die FLZ bestimmt“ und „Die Reihenfolge der FLZ (hervorgehoben) ... wird sich aus der jeweiligen Unterrichtssituation ergeben; doch ist sie stets unter dem Aspekt der übergeordneten ALZ zu sehen“.¹⁵

Die Formulierung von 1972 erlaubte es noch, die ALZ als Kriterien für eine begründete Lernzielauswahl aus den FLZ zu benutzen. Konflikte zwischen ALZ und FLZ wurden implizit anerkannt, eine immanente Kritik der RR Chemie wenigstens prinzipiell ermöglicht. 1976 wird der Primat der ALZ eingeschränkt durch

- die Annahme einer durchgängigen Harmonie von ALZ und FLZ, die es gestattet,
- die Funktion der ALZ auf die Frage der richtigen Reihung der FLZ zu begrenzen.¹⁶

Auf diese Weise wird jeder kritische Einwand bezüglich der Vereinbarkeit gewisser FLZ mit den ALZ und damit auch mit den in der Einleitung formulierten übergreifenden Zielen des Chemieunterrichts als unbegründet abgewiesen.

Die Fassung von 1976 läßt dem Lehrer „bei aller Verbindlichkeit der Lernziele“ immerhin noch die „Freiheit, den Weg dorthin (gemeint ist: zur Erreichung der Lernziele, der Verf.) selbst zu bestimmen.“ Hinter der Feststellung, daß es grundsätzlich möglich ist, „für eine ganze Reihe von FLZ mehrere Operationalisierungswege einzuschlagen, die zum gleichen Ergebnis führen können“,¹⁷ wird man jedoch kaum einen Ansatz zu einem offenen oder schülerorientierten Unterricht vermuten können. Schüler tauchen in den RR Chemie prinzipiell nur als Objekte pädagogischer Bemühungen auf, nach ihren Interessen oder Bedürfnissen wird nicht gefragt. Entsprechend ist auch die Formulierung der RR Chemie:

Sie sind bis auf die Vorbemerkungen ausschließlich „lernzielorientiert formuliert“,¹⁸ wobei die ALZ die allgemeine Form haben „Lernen...“ z. B. „... beim Umgang mit Chemikalien und empfindlichen Geräten auf Sauberkeit und Ordnung zu achten“,¹⁹ die FLZ enden jedoch mit „können“.²⁰

ALZ und FLZ sind jeweils für Jahrgangsstufen bzw. für Kurse zusammengestellt. Für Klasse 8 sind die ALZ in drei Gruppen gegliedert, die die naturwissenschaftlichen Erkenntnis- und Arbeitsmethoden, schließlich soziale Verhaltensweisen betreffen. Für die Klassen 9 und 10 werden jeweils allgemeine Lernziele zum wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bereich aufgestellt. Die Änderungen 1972/1976 sind auch hier minimal.

14 RRCh 76, S. 4.

15 RRCh 76, S. 4.

16 Die früher formulierte Einsicht, daß im naturwissenschaftlichen Unterricht bei Bestimmung der Lernziele von allgemein gesellschaftlichen Anwendungssituationen her „notwendigerweise bestimmte Aufgaben nicht mehr innerhalb des traditionellen Fächerrahmens gelöst werden können“, hat die RR-Arbeitsgruppe Chemie wohl nicht erreicht! (vgl. Bildungspolitische Informationen, a. a. O., S. 24).

17 RRCh 76, S. 4.

18 RRCh 76, S. 4.

19 RRCh 76, S. 10, B. II. LZ 3.5.

20 Zur Kritik des lernzielorientierten Unterrichts vgl. z. B. R. Gutte, Kontrolle statt Hilfe, in: b: e, Heft 4, 1976, S. 6. Insbesondere trifft hier die von Gutte kritisierte Reduzierung des so geplanten Unterrichts auf den kognitiven Aspekt zu.

Auffällig ist im Vorwort zur 8. Jahrgangsstufe die neue Begründung für die Wahl einer einfachen Modellvorstellung (Teilchenmodell). Wurde 1972 die Angemessenheit bezüglich des vermuteten „Grades der Abstraktionsfähigkeit der Schüler“ als Kriterium betont, so beziehen sich die RRCh 1976 auf die fachliche Notwendigkeit, wenn zu lesen ist, daß „im Anfangsunterricht zunächst ein noch nicht ausdifferenziertes Teilchenmodell ... genügt“.²¹

Offensichtlich aufgrund der von Gebelein u. a.²² geübten Kritik wird wenig später die Überschrift „Lernziele des induktiven Vorgehens“ in „Lernziele des empirischen Vorgehens“ geändert.²³ Die geforderte wissenschaftstheoretische Begründung fehlt hierfür aber ebenso wie für den gesamten Lernzielkatalog.

Geblichen ist der Hinweis, daß „das Erreichen der hier aufgeführten Lernziele nicht in allen Fällen unmittelbar überprüfbar ist“. Dem Lehrer wird „ständige Beobachtung empfohlen“ und die Förderung sozialer Verhaltensweisen durch „Ratschläge“ nahegelegt.²⁴ Diese Aussage ist meiner Meinung nach symptomatisch. Sie entlarvt die eingangs aufgestellten Zielformeln für den sozialen, affektiven und auch den gesellschaftlichen Bereich als verbale Pflichtübungen. Dies wird noch deutlicher, wenn man die als „Lernziele zur Entwicklung sozialer Verhaltensweisen und Einsichten“ bezeichnete Liste näher betrachtet.

Zwei der sieben Lernziele (für Klasse 8 und folgende) beschäftigen sich mit den Gefahren und Unfallverhütung beim Experimentieren und der Notwendigkeit von Sauberkeit und Ordnung. Weitere drei Lernziele bringen sogar implizit Vorschläge für sozial-integrierenden Unterricht, besonders unter Berücksichtigung der vorher betonten Bedeutung des Schülerexperimentes. So sollen die Schüler „auch beim chemischen Experimentieren lernen, daß in einer Arbeitsgruppe jeder gleiche Rechte und Pflichten hat“ und „lernen, die Organisation und Durchführung eines Versuches gemeinsam zu planen“.²⁵ Diese Forderungen werden dann aber gleich wieder eingeschränkt, indem ihre Realisierung an drei der einfachsten Themenbereiche (physikalische Reinigung des Wassers, Zusammensetzung der Luft u. ä.) verwiesen wird.

Wissenschaftsverständnis und Verhältnis zur Gesellschaft

Wie gelernt werden soll, „daß moderne Naturwissenschaft das Ergebnis der Arbeit zahlreicher Menschen aus vielen Generationen ist“, bleibt offen,²⁶ zumal sich später kein FLZ findet, das diesen Anspruch auch nur annähernd inhaltlich konkretisiert. Allerdings existieren Hinweise, die über das gesellschaftliche und erkenntnistheoretische Verständnis der RR-Autoren Aufschluß geben können. Die Aufzählung einiger Forschernamen in Zusammenhang mit der historischen Entwicklung der Verbrennungstheorie zeigt, daß gerade nicht beabsichtigt ist, den gesellschaftlichen Charakter der Entwicklung der Naturwissenschaften einsichtig zu machen, sondern, wie im naturwissenschaftlichen Unterricht Tradition, den Fortschritt der Erkenntnisgewinnung an Einzelpersonlichkeiten festzumachen.

Das letzte der sozialen Lernziele für Klasse 8 „Lernen, daß der Umgang mit chemischen Stoffen Gefahren für die Umwelt bringt; Umweltverschmutzung z. B. beim Arbeiten mit Erdöl“ findet wie viele ähnliche Allgemeine Lernziele ebenfalls keine Entsprechung im Katalog der Fachlernziele; Erdöl wird erst in Klasse 10 behandelt! Gefahren für die Umwelt konnten of-

21 RRCh 72, S. 6; RRCh 76, S. 7.

22 G. Gebelein, A. Lindemann und H. Wöhrmann, Anmerkungen zu den Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Chemie (Sekundarstufe I), in: Naturwissenschaften im Unterricht, Heft 5, 1974, S. 209 ff.

23 RRCh 72, S. 6, RRCh 76, S. 7.

24 RRCh 76, S. 10.

25 RRCh 76, S. 10. Angesichts der Tatsache, daß das Wort „gemeinsam“ 1976 im Unterschied zur Fassung von 1972 nicht mehr hervorgehoben ist, von einer Erosion affektiver bzw. sozialer Lernziele im Sinne Blooms zu sprechen, scheint übertrieben. Für eine solche Behauptung lassen sich aber noch weitere Beispiele finden.

26 RRCh 76, S. 10.

fensichtlich nicht mit Stoffen wie Quecksilber oder Schwefeldioxid in Verbindung gebracht werden, obwohl beide Stoffe in dieser 8. Jahrgangsstufe eine bedeutende Rolle spielen. Dies ist andererseits kaum verwunderlich, spielen doch diese Substanzen und fast alle anderen in RR Chemie nur die Rolle von Laborchemikalien als Hilfsmittel zur Gewinnung theoretischer Vorstellungen. Diese Isolation der Chemie von ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit wird nur beim Eisen durchbrochen – hier ging es wohl nicht anders.

Wenn in den RR die Probleme gesellschaftlicher Anwendung und deren Auswirkungen für den Chemieunterricht thematisiert werden, dann nur in reduzierter Form. So fehlen ganz offensichtlich der Aspekt der Chemie als Produktivkraft und der gesamte Verwertungszusammenhang, also jede eigentlich politisch-ökonomische Dimension. Angewandte Naturwissenschaft stellt sich als bloße Technologie dar oder äußert sich in gelegentlichen unliebsamen Begleiterscheinungen wie Umweltverschmutzung. Welchen Stellenwert man bereit ist, diesem Thema zuzubilligen, macht ein Beispiel aus dem Lernzielkatalog der Klasse 10 (studienbezogener Kurs) deutlich. Die Schüler sollen „die wirtschaftliche und politische Rolle von Erdöl und Erdgasen in ihrer Mehrschichtigkeit diskutieren können“, lautet das erste einer Reihe von Lernzielen. Die folgenden sechs stellen ausgesprochen enge Fachlernziele dar, die wohl eher verhindern, daß die Schüler schließlich „über Probleme der Umweltbelastung durch Kohlenwasserstoffe... an Beispielen berichten können“ werden.²⁷

Rücknahme von Problem- und Schülerorientierung

Interessant sind die Veränderungen bei den Elementarkursen. 1972 hieß es: „Das zweite Halbjahr der Klasse 10 – Elementarkurs – ist für die Durchführung von *Projekten* (im Original hervorgehoben) bestimmt, durch die vor allem Verbindungen der Chemie zur Umwelt der Schüler und zur Arbeitswelt deutlich gemacht werden sollen“.²⁸ 1976 werden für den Elementarkurs II stattdessen „einige in der Unterrichtspraxis bewährte Themen vorgeschlagen, die jederzeit aktualisiert und den gegebenen örtlichen Möglichkeiten angepaßt werden können“, und zwar für das ganze (freiwillige) 10. Schuljahr.²⁹ Der Praxisbezug der anschließend aufgeführten Themen ist zwar geblieben, die neue Formulierung bedeutet aber nicht nur einen Rückzug im unterrichtsmethodischen Bereich, sondern auch die Rücknahme der vormals ausgesprochenen inhaltlichen Unterrichtsakzente, die den Schüler wenigstens partiell als gegenwärtig und zukünftig Betroffenen – als Konsumenten oder Lohnabhängigen – berücksichtigen.

Diese vergleichende Analyse könnte noch um einiges verlängert werden, die wesentlichen Momente der Revision sind aber bereits angeführt.

Es muß festgestellt werden, daß die bereits 1974 von Gebelein u. a. geäußerte Kritik bei der Bearbeitung praktisch nicht berücksichtigt wurde. So bleiben auch für die Fassung von 1976 als Kritikpunkte:

- Der Katalogcharakter der RRCh, der treffend mit den Inhaltsverzeichnissen einschlägiger Lehr- und Schulbücher verglichen wurde, besteht nach wie vor.
- Die bisher fehlenden organisch-chemischen Inhalte wurden nach gleichem Konzept ohne Reduzierung anderer Themenbereiche einfach additiv eingefügt.
- Die Diskrepanz zwischen ALZ und FLZ hat sich eher vergrößert.
- Der Bezug zur Lebensumwelt der Schüler, besonders zur Arbeitswelt, fehlt praktisch völlig.
- Eine Integration mit anderen Fächern – naturwissenschaftlichen oder gesellschaftswissenschaftlichen – hat nicht stattgefunden, weder in „harter“ noch in „weicher“ Form.³⁰
- Die Differenzierung wurde verschärft und stellt mehr denn je ein Selektionsinstrument dar.

27 RRCh 76, S. 21.

28 RRCh 72, S. 24.

29 RRCh 76, S. 30.

30 Vgl. dazu die Definition von G. Otto, Projektunterricht; in: Naturwissenschaft in der Gesamtschule, Thema: Integration; Hrsg.: Forschungsgruppe Gesamtschule, Dortmund 1974 (Ausgabe 3).

Insgesamt hat sich der nur als unwesentlich bezeichnete Fortschritt der RRCh 1972 (gegenüber den alten Stoffplänen von 1957–1976 eher zum Rückschritt entwickelt. Auch die Unterrichtsbedingungen haben sich in den letzten Jahren nur geringfügig verbessert (immer noch ca. 30 Schüler pro Klasse, Schülerexperimente sind erlaßlich nur mit maximal 16 Teilnehmern gestattet!).

Organisatorische Hilfskonstruktionen wie die von Gebelein vorgeschlagene Klassenteilung beim Experimentieren tragen u. E. langfristig nur zur Verschleierung der Situation bei, besonders dann, wenn solche Maßnahmen isoliert vorgenommen werden.

Obwohl Außenseiter im Fächerkanon, teilt der Chemieunterricht also das Schicksal der übrigen Fächer: zu einer materiell eingegengten Praxis (Mangel an Fachlehrern, -räumen und Arbeitsmaterialien) kommt von außen der Versuch einer inhaltlichen Formierung. Dies geschieht hier zwar nicht so spektakulär, wie im eingangs erwähnten Fall der Gesellschaftslehre; auch existieren kaum Widerstände von seiten der Lehrer gegen die Rücknahme zunächst verbal eingeräumter Freiheiten. Trotzdem darf die Situation auch in diesem Fall nicht verharmlost werden. Die aufgezeigte Entwicklung der RR Chemie spiegelt eine Gesamtsituation wieder, die gekennzeichnet ist durch Tendenzen der Rückkehr zum dreigliedrigen Schulsystem, der Aufgabe der Gesamtschulidee und der Wiederbelebung von Begabungsideologien und zunehmender Selektion in der Schule. Dem ist gegenüberzutreten mit einem verstärkten Engagement zur Durchsetzung der integrierten Gesamtschule – aber auch durch eine aktive inhaltliche Gestaltung der Einzelcurricula. Der im Vorwort der RR Chemie noch immer beschworene enge Zusammenhang von Naturwissenschaften und Gesellschaft mag deklamatorischen Charakter haben oder nicht – hier ist die Legitimation zu finden für einen naturwissenschaftlichen Unterricht im Interesse der Mehrzahl der Schüler, einen Unterricht, der an deren Interessen und Bedürfnissen anknüpft, der sie mündig macht für die politische Auseinandersetzung um die Verwertung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und den Einsatz von Technologien, der die Chemie darstellt als das, was sie ist: eine Wissenschaft, von Menschen im historischen Prozeß unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen begründet und entwickelt, einsetzbar zur privaten Profitmaximierung oder aber zum Nutzen der Allgemeinheit, schließlich als Mittel zur Erkenntnis der Grundlagen aller materiellen Existenz.

Renate Krebs/Rainer Schulte

Zur Restauration der Hauptschule

Die Hauptschulpolitik der CDU-Länder und der Arbeitgeberverbände

I. Vorbemerkungen

Dieser Aufsatz entstand in Diskussionen an der Pädagogischen Hochschule in Göttingen zum vorläufigen Hauptschul-Erlaß des niedersächsischen Kultusministers *Remmers* im Januar 1978. Bei eingehender Beschäftigung stellten wir fest, daß die offiziellen Verlautbarungen zur Hauptschule in Niedersachsen so einzigartig nicht sind. Andere CDU-regierte Bundesländer und „die Wirtschaft“ äußerten bereits ähnliche Vorstellungen zur „Re-Reform“ der Hauptschule.

Der Aufsatz hat folgende Ziele:

1. Am Beispiel der Hauptschule soll aufgezeigt werden, wie bildungspolitische Forderungen der ausgehenden sechziger Jahre und der beginnenden siebziger Jahre zurückgenommen werden.

Demokratische Erziehung

Zweimonatszeitschrift

Vierter Jahrgang

Heft 3 · Mai 1978

Herausgeber: Georg Auernheimer · Frank Benseler · Horst Bethge · Karl H. Bönner
Dankwart Danckwerts · Alfred Degen · Frank Deppe · Helga Deppe-Wolfinger
Lottemi Doormann · Karl-Heinz Heinemann · Horst Holzer · Hans Rainer Kaiser
Karl Chr. Lingelbach · Holger H. Lührig · Michael Otte · Karin Priester · Erich Roßmann
Gerwin Schefer · Stephan Voets · Herbert Vorgrimler

Kommentare und Berichte

- Wolfgang Klafki*
Erziehungswissenschaft und
Restauration im Bildungswesen 243
- Guntram Schneider*
Berufsbildungsabgabe: Bundes-
regierung ließ arbeitslose Jugendliche
wieder im Stich 246
- Horst Bethge*
Auf den Müllhaufen damit! 248
- Joachim Lohmann*
Gesamtschule – Realität in Europa,
Illusion für die Bundesrepublik? 249
- Wolfgang Jantzen*
Realistische Wende der
Erziehungswissenschaft? 251
- Dieter Schmidt*
GEW fordert BAFöG-Novellierung
im Herbst 253
- Helga Deppe-Wolfinger*
Keine echte Hilfe für benachteiligte
Jugendliche 255
- Barbara Jentzsch*
Zwei Berichte aus dem
Bildungswesen der USA 258
- Aktionsspiegel* 260

Hauptaufsätze

- Christel Manske*
Lesen lernen ohne Angst 261
- Karl-Heinz Braun*
Materialistische Behinderten-
pädagogik und Kritische Psychologie 268
- Maria Otte*
Fotografie im Unterricht 277
- Gottfried Uhlig*
Das Recht auf gleiche Bildung 286

Restaurationstendenzen im Bildungswesen

- Reinhard Kühnl*
Auf dem Weg zum
autoritären Staat? 293
- Werner Rügemer*
Wozu Erziehung und
Erziehung wozu? 302
- Klaus Barner*
Warum ich aus der CDU ausgetreten
bin – ein Interview 313
- Gerwin Schefer*
Gymnasialideologie und
Gesamtschulfeindschaft 320
- Karl-Heinz Heinemann*
Warum sich die Hoesch-Arbeiter
für Gesamtschulen interessieren 326
- Lutz Stäudel*
Hessische Rahmenrichtlinien
Chemie: Restauration auch in
Naturwissenschaften 331
- Renate Krebs / Rainer Schulte*
Zur Restauration der Hauptschule 337

Rezensionen

Volker Briese: Bildungsökonomie, Bil-
dungsplanung, Bildungspolitik (*Literaturbe-
richt*, 347); Keim: Schulische Differenzie-
rung (*Auernheimer*, 354)

Bildungspolitische Information und Dokumentation

Die Ausbildungsplatzsituation nach
dem Berufsbildungsbericht 1978 356

Autoren dieses Heftes

Barner, Dr. Klaus, geb. 1934, Studium der Mathematik, Philosophie und Physik in Göttingen, seit 1971 Professor für Mathematik an der Gesamthochschule Kassel, von 1972 bis 1978 CDU-Stadtverordneter in Kassel.

Böner, Dr. Karl H., Professor für Psychologie am Institut für Sonderpädagogik an der Universität Marburg/L.; zahlreiche Buch- und Zeitschriftenveröffentlichungen; Calvinstraße 2, 3550 Marburg/L.

Braun, Karl-Heinz, geb. 1948, Studium der Gesellschafts- und Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg; Zeitschriftenveröffentlichungen, Mitherausgeber der „Beiträge zur Kritischen Psychologie“; Schwanallee 22, 3550 Marburg/L.

Deppe-Wolfinger, Dr. Helga, geb. 1940, Professor für Sonderpädagogik an der Universität Frankfurt/M.; Senckenberganlage 15, 6000 Frankfurt/M.

Janzen, Dr. Wolfgang, geb. 1941, Professor für Heilpädagogik an der Universität Bremen, Universität Bremen, Achterstraße, 2800 Bremen.

Jentsch, Barbara, geb. 1942, freie Journalistin, z. Z. in Arlington, USA.

Klafki, Dr. Wolfgang, geb. 1927, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg; zahlreiche Veröffentlichungen; Universität Marburg, Am Krumbogen 28a, 3550 Marburg/L.

Krebs, Renate, geb. 1948, Dipl.-Päd., Wiss. Assistentin im Fach Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abt. Göttingen, Veröffentlichungen im Bereich Sachunterricht Grundschule; Am Plan 12, 3405 Rosdorf.

Kühnl, Dr. Reinhard, geb. 1936, Professor für Politikwissenschaft an der Universität Marburg, im Vorstand des „Bundes demokratischer Wissenschaftler“ (BdWi); Veröffentlichungen u. a. *Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten*, Köln (Pahl-Rugenstein) 1976; Kühnl/Hardach (Hrsg.), *Die Zerstörung der Weimarer Republik*, Köln (Pahl-Rugenstein) 1977; Philipps-Universität, Krumbogen 28 b, 3550 Marburg/L.

Lohmann, Dr. Joachim, geb. 1935, Stadtschulrat, Vorsitzender der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule, Vorsitzender der Arbeitsgruppe Schule beim SPD-Parteivorstand; Schillerstraße 12, 2300 Kiel.

Manske, Dr. Christel, geb. 1941, freie Mitarbeiterin an der Volkshochschule München und am Deutschen Jugendinstitut München; Veröffentlichungen unter dem Pseudonym „Iris Mann“: *Lernen durch Handeln*, München 1977; *Schlechte Schüler gibt es nicht*, München 1977; *Die Kraft geht von den Kindern aus*, Gießen 1978; Stresemannstraße 25, 8000 München 90.

Otte, Maria, geb. 1942, Fotografin; u. a. Mitarbeit an „Mathematik, die uns angeht“, Gütersloh 1976; *Psychologiekalender* 1978, Springer-Verlag, Heidelberg; Voßheide 30, 4806 Werther.

Sehefer, Dr. Gerwin, geb. 1930, Professor für Soziologie der Erziehung an der Gesamthochschule Kassel; Mitherausgeber der *Demokratischen Erziehung*; Birkenstraße 3, 3570 Kirchhain.

Schmidt, Dr. Dieter, geb. 1935, Akad. Oberrat am Deutschen Seminar der Universität Tübingen, Mitglied des Geschäftsführenden Bundesvorstands der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW); Holderweg 8, 7409 Mössingen.

Schneider, Guntram, geb. 1951, gelernter Werkzeugmacher, Landesjugendsekretär des DGB in Nordrhein-Westfalen; Friedrich-Ebert-Straße 34–36, 4000 Düsseldorf 1.

Stüdel, Dr. Lutz, geb. 1948, Dipl.-Chem., Wiss. Ang. im Bereich Didaktik der Chemie der Gesamthochschule Kassel; Langenbeckstraße 67, 3500 Kassel.

Uhlig, Prof. Dr. Gootfried, Prof. für Pädagogik an der Karl-Marx-Universität Leipzig, Direktor der Sektion Erziehungswissenschaften.

Die Zeitschrift „*Demokratische Erziehung*“ erscheint zweimonatlich.

Redaktion: Karl-Heinz Heinemann,
Werner Rügemer, Gottesweg 54,
5000 Köln 51, Tel. (02 21) 36 40 51.

Verlag: Pahl-Rugenstein Verlag, Gottesweg 54,
5000 Köln 51, Tel. (02 21) 36 40 51

Der Abonnementspreis beträgt 3,80 DM
(für Schüler, Studenten, Wehrpflicht- und
Zivildienstleistende 3,30 DM) zuzüglich Porto.
Das Einzelheft kostet 5,30 DM.

Die Zeitschrift ist direkt durch den Verlag
zu beziehen. Das Abonnement verlängert
sich jeweils um ein weiteres Jahr,

wenn nicht bis zum 30. September des
laufenden Jahres eine Kündigung beim Verlag
eingegangen ist. Änderungen der Anschrift sind
dem Verlag unverzüglich bekanntzugeben.
Abonnenten aus dem Ausland werden nach den
geltenden Verrechnungsbestimmungen beliefert.
Postscheckkonto Köln 6514-503.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die
persönliche Meinung des Verfassers wieder
und stellen nicht unbedingt die Auffassung
der Herausgeber oder der Redaktion dar.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte
wird keine Gewähr übernommen.

Nachdruck nur mit Zustimmung des Verlages.
Druck: Plambeck & Co Druck und Verlag GmbH
ISSN 0340-2495