

Wege aus der Starre

von Reiner Lehberger

Aus der US-Schulforschung ist der Satz kolportiert: „Schools change slower than churches.“ Es scheint, als wäre er erdacht, die Schule in Deutschland zu beschreiben.

Machen wir ein Gedankenspiel: Wie käme ein Lehrer, der vor 100 Jahren im Dienst war, heute in seiner Schule zurecht? Meine Prognose lautet: erstaunlich gut. Schnell würde er bemerken, dass ihm Struktur und Organisation (Stundenplan, Gestaltung, Zeitabläufe, staatliche Reglementierung) durchaus noch vertraut sind. Selbst wesentliche Lehrinhalte würde er wiedererkennen. Zwar wäre seine Autorität stärker hinterfragt als ehemals, doch weder die Konzentration auf die Arbeit mit Schulbuch, Tafel und Kreide, noch der frontal geführte Unterricht erschienen sonderlich antiquiert.

Die Beharrungskraft von Schule, so zeigt sich, ist erstaunlich. In Deutschland hat sich das Schulsystem des späten 19. Jahrhunderts kaum verändert. Mit Ausnahme der seit 1920 für alle gemeinsamen Grundschule – die einzig grundlegende Schulstrukturreform des zwanzigsten Jahrhunderts – hat sich das gegliederte Schulwesen des Kaiserreichs bis heute tradiert. In der Hierarchie von Hauptschule, Realschule und Gymnasium sehen Kritiker die Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts perpetuiert – eine inzwischen in Europa fast einzigartige Eigenheit des deutschen Schulwesens. Dass durch das dreigliedrige System Bildungschancen in Deutschland sozial ungerecht zugewiesen werden, das können selbst seine Befürworter nicht leugnen. Dass es zugleich ziemlich mittelmäßige bis schlechte Ergebnisse produziert, wissen wir seit PISA.

„Schools change slower than churches“ – die Parole mag allerdings auf Deutschland bezogen äußerst zugespitzt erscheinen. Immerhin hat es einige strukturelle Veränderungen gegeben: 1964 die Einführung der Hauptschule; in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre die Gesamtschulgründungen; in den frühen siebziger Jahren die gymnasiale Oberstufenreform mit ihrem Kurssystem, um nur einiges zu nennen.

Nachhaltig erfolgreich waren diese Reformen allerdings nicht. Die Hauptschule, ursprünglich als die Schulform für die Mehrheit der Schülerschaft gedacht, ist zu einer Minderheitenschule geworden. Die Gesamtschule hat neben dem gegliederten Schulsystem als vierte Form nicht überzeugen können. Und die Reform der gymnasialen Oberstufe hat sich in den letzten Jahrzehnten als Dauerbaustelle erwiesen. An diesen Beispielen erkennen wir auch, dass der ständige Wegbegleiter der Schulreform die Schulkritik ist. Vieles wird dabei verdammt, was gerade erst als Reform gefeiert worden ist. Die erwähnte Oberstufenreform ist dafür ein gutes Beispiel. So hatten die Hochschulen den fest gefügten Klassenverband, der mit einem vorgegebenen Curriculum die Schülerinnen und Schüler zum Abitur führte, als nicht mehr zeitgemäß kritisiert und eine frühere Spezialisierung durch Kurswahlen eingefordert. Heute hingegen wird wieder eine stärkere Ausrichtung auf Allgemeinbildung gefordert.

So entmutigend dieses Wechselspiel von Schulreform und Schulkritik auch anmuten mag, so offenbart der etwas gründlichere Blick in die Geschichte durchaus auch gelungene Beispiele innerer Schulreform. Insbesondere lohnt es sich, die Arbeit der

Reform- und Versuchsschulen in der Weimarer Republik genauer zu betrachten. Sie waren entstanden als Kritik an der „Pauk- und Buchschule“ des Kaiserreiches und als Entwurf einer neuen Schule in der jungen demokratischen Republik. Versuchsschulen gab es nach 1918 im gesamten Deutschen Reich, vor allem in größeren Städten und im Ruhrgebiet. Die pädagogischen Besonderheiten dieser Schulen muten auch heute noch bemerkenswert modern an:

- ▶ die Entwicklung neuer methodischer und didaktischer Wege, fachübergreifender Projektunterricht, Lernen an außerschulischen Lernorten, Gesamt- und Kursunterricht;
- ▶ die besondere Betonung kultureller Tätigkeiten für die Schulgemeinde, das heißt auch für die Eltern und oft auch für den Stadtteil;
- ▶ die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und Mitgestaltung von Schüler- und Elternschaft in der konkreten Schularbeit.

Inzwischen wissen wir, dass diese städtischen Versuchsschulen der Weimarer Republik eine äußerst erfolgreiche Bewegung waren. Altbundeskanzler Helmut Schmidt und seine Frau Loki, beide Schüler einer Reformschule, der Lichtwarkschule in Hamburg, haben mehrfach die Pädagogik ihrer und vergleichbarer Schulen gerühmt. Viele andere Ehemalige haben dies bestätigt. Zu eigenständigen, wissensbegierigen und vielseitigen Persönlichkeiten seien sie ausgebildet worden, alles Fähigkeiten, die für Beruf und Privates von hoher Bedeutung gewesen seien.

Fragt man nach den möglichen Ursachen dieses Erfolgs und geht der Frage nach, was dies für unsere Situation heute bedeutet, so fällt zunächst vor allem eines auf: Die Versuchsschulbewegung der zwanziger Jahre war eine Reformbewegung „von unten“, das heißt von der Basis her. Auch gab es an keiner dieser Schulen Lehrer, die ohne Rücksprache abgeordnet worden wären; stets hatten die Schulen bei der Lehrereinstellung ein Mitspracherecht. Eine gewisse Homogenität und weitgehende Einigkeit im Grundsätzlichen ließen sich deshalb innerhalb des Kollegiums herstellen, vor allem aber waren personelle Korrekturen möglich.

Auch weitere Besonderheiten herauszustellen, scheint angesichts der heutigen Debatte lehrreich: An allen Reformschulen war ein wesentlicher Garant für den pädagogischen Erfolg die intensive Mitarbeit der Eltern. Das Wort von der „Schulgemeinde“ war an den Reformschulen keine Worthülse, sondern praktiziertes Miteinander. Ein gewichtiger Faktor war zudem die Möglichkeit jeder einzelnen Schule, eigene pädagogische Wege zu gehen, oder, wie wir heute sagen würden, ein eigenständiges pädagogisches Profil zu entwickeln. Dies ermutigte zu intensiver inhaltlicher Konzeptionsarbeit, zur Selbstbewertung und nicht selten auch zur Revidierung der Methoden. Und schließlich: Sosehr jede einzelne Versuchsschule auch ihre individuelle Entwicklung betonen mochte, so verstand sie sich doch als Teil einer einheitlichen Bewegung. Alle verband das gemeinsame Ziel, eine kindgerechte, an den Anlagen des Einzelnen orientierte und auf soziale Verantwortung bedachte Schule zu entwickeln. Ein reger Austausch unter den einzelnen Schulen lenkte den kritischen Blick auf die geleistete Arbeit und stärkte den Zusammenhalt.

Bringt man diese Beobachtungen auf einen Nenner, so sticht ein Befund besonders hervor: Die Reformschulen der zwanziger Jahre fühlten sich in hohem Maße eigenverantwortlich für ihre Arbeit und ihren Ertrag. Konzeption, Durchführung, Personalauswahl, Kooperation – all dies hatten sie selbst in die Hand genommen.

Davon sind wir heute weit entfernt. Die Schulreformdiskussion wird von oben, von Bildungsministerien und -politikern dominiert. Nach wie vor werden die meisten Schulen

zentral bewirtschaftet, das Personal den Schulen zugewiesen. So diskutieren wir beispielsweise seit längerem über so genannte schulscharfe Einstellungen, von einer flächendeckenden schuleigenen Auswahl- und Einstellungspolitik aber kann nach wie vor keine Rede sein. Die Konsequenzen des Dirigismus sind wohlbekannt. Die Schulen sind wenig bereit, Verantwortung für ihre eigene Arbeit zu übernehmen, bei Misserfolgen gibt es allzu schnell Schuldzuweisungen an andere: Desinteressierte Schüler, fehlende Elternunterstützung, schlechte Arbeitsbedingungen, mangelhafte Ausstattung, übervolle Lehrpläne – an Argumenten mangelt es nicht.

So hat mich auch nicht überrascht, was die Lehrer antworteten, als ihnen im Rahmen der Grundschuluntersuchung Iglu jüngst zum ersten Mal die Frage gestellt wurde, wie die schlechten Leistungen ihrer Schüler zu erklären seien: Ganze 10 Prozent der befragten Lehrkräfte sahen das Versagen von Schülern als Problem der Schule, 90 Prozent verorteten die Schuld an anderer Stelle. Umso erfreulicher ist es, dass sich inzwischen in vielen Regionen der Republik einzelne Schulen und Schulverbände entschlossen haben, wie die Versuchsschulen der Weimarer Republik eigene Konzepte zu verwirklichen. In Nordrhein-Westfalen und Berlin zum Beispiel gibt es Projekte zur Schulautonomie. Schulen erhalten große Entscheidungskompetenz und übernehmen Verantwortung für Unterrichtsqualität, Personalentwicklung und Sachmittelleistungen. Andernorts unterstützen Einrichtungen wie die Bertelsmann- oder die „Zeit“-Stiftung Reformansätze von einzelnen Schulen und deren Zusammenarbeit in Netzwerken.

Noch sind dies einzelne Initiativen. Aber sie reichen inzwischen von der Glockseeschule in Hannover bis zur Bodenseeschule St. Martin in Friedrichshafen. Und ihr Beispiel könnte Schule machen: Entwicklung von Schulprogrammen unter Einbeziehung von Lehrern und gegenseitige Unterrichtshospitationen statt Einzelkämpfermentalität, Schülerfeedback zum Unterricht und individuelle Förderung anstelle von Sitzenbleiben und Auslese. Ministerien und Schulbehörden sollten sich darauf beschränken, Abschlussziele zu definieren, und sie sollten darauf achten, dass Schulen nachweisen, dass sie diese Ziele erreichen. Die Entscheidung über Wege dorthin und die Verantwortung für die erzielten Ergebnisse sollte aber bei den Schulen selbst liegen. Nicht anders war es bei den erfolgreichen Schulen der zwanziger Jahre, und nicht anders ist es heute in den bei Pisa so erfolgreichen skandinavischen Ländern. Es sind Beispiele wie diese, die zeigen, dass der eingangs zitierte Satz „Schools change slower than churches“ von der Wirklichkeit widerlegt werden kann.