

Von Panne zu Panne stolpernd – ein pädagogisches Orplid

Hartmut von Hentigs Laborschule in Bielefeld

Dieser Bericht aus dem Jahr 1978 über eines der bedeutendsten Schulexperimente des zwanzigsten Jahrhunderts sagt natürlich nichts aus über den heutigen Zustand der immer noch bestehenden Schule. Er konfrontiert aber mit grundsätzlichen Fragen von Schule und Schulreformen und mit dem komplexen Kräftefeld von Schule und Gesellschaft. Manche Probleme zeigten sich noch deutlicher und in grelleren Farben, weil die Laborschule vier Jahr nach Betriebsaufnahme eine Krise durchmachte. Die hier dem Bericht angehängte kritische Reaktion von Hentigs verdeutlicht die Problematik. Zur heutigen Laborschule kann deren Homepage <http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule> weiterhelfen.

In Bielefeld hat sich ein renommierter Pädagoge auf das Wagnis eingelassen, seine ziemlich weit fliegenden Gedanken in die raue Wirklichkeit umzusetzen. Im Jahre 1968 fasste die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen den tapferen Beschluss, der neugegründeten Universität am Teuteburger Wald zwei Reformschulen nach den Vorstellungen Prof. Hartmut von Hentigs anzugliedern, und die Stiftung Volkswagenwerke war gewillt, erkleckliche Mittel für die Planung dieses Vorhabens zur Verfügung zu stellen. So ist es zu einem einzigartigen Experiment gekommen, das die Schulprobleme von der Vorschule über fünfzehn Schuljahre hinweg bis in die Universität hinein zum Gegenstand hat.

In einer sechsjährigen Vorbereitungszeit planten zwei Aufbaukommissionen die Laborschule, eine Gesamtschule bis zum 10. Schuljahr, und das Oberstufenkolleg, dessen vierjährige Ausbildungszeit je zwei Jahre vor und nach dem Abitur umfasst. 1974 zogen die ersten Schüler und Kollegiaten ein, und seither wurden Jahr für Jahr neue Klassen eröffnet. Mit dem nun beginnenden Schuljahr läuft die Laborschule erstmals auf vollen Touren. Allerdings wird die „Seele“ der Schule selbst fehlen; Prof. von Hentig will für ein Jahr ausscheiden, um „nicht aus Erschöpfung und Verdruss zusammenzubrechen“. Dass dieser Urlaub nötig geworden ist, ist unter anderem – nicht nur – die Folge eines ohne sein Wissen Ende letzten Jahres erschienen Buches, in dem eine Gruppe von Lehrern der Laborschule scharf mit dieser Schule ins Gericht geht und damit zugleich eine seit längerer Zeit schwelende Vertrauenskrise im Lehrkörper blossgelegt hat. Die Affäre hat, auch wenn sich die Wogen wieder geglättet haben, die Schule ins Mark getroffen.

Im Schicksal der Laborschule spiegelt sich so die Entwicklung der Gesamtschule in Deutschland. Eine faszinierende und problematische, mit pädagogischem Enthusiasmus und ideologischem Eifer in Szene gesetzte Reformbewegung beginnt an Schwung zu verlieren, ohne dass klar auszumachen wäre, ob rezessionsbedingter Mangel an Ressourcen, Überforderung der Beteiligten oder parteipolitische Taktik ihr zusetzen oder ob nicht einfach innere Widersprüche und Schwächen des Modells durchbrechen.

Erste Eindrücke im Grossraum

Besucht man die Laborschule vom Stadtzentrum her, so fällt zuerst das Betongebirge der Bielefelder Hochschule auf. Die Laborschule ist ihr vorgelagert, ein niedriger, langgezogener Bau mit einem

Sägedach, einer Fabrikhalle ähnlich. Sie befinde sich „im Schatten der Wissenschaft“, heisst es gelegentlich mit polemischem Unterton. Ihr Schöpfer hätte sie lieber in einem Wohnquartier gesehen.

Das „Lehrerzimmer“ auf dem Wich

Ich hatte mich verspätet und die verabredete Zeit verpasst; die Lehrerin, die mich erwartet hatte, war bereits wieder irgendwo an der Arbeit, unauffindbar; auch ihre Kollegen im „Lehrerzimmer“, wohin man mich führte, wussten keinen Bescheid. Also galt es fürs erste zu warten, und das war durchaus gut so.

Das Lehrerzimmer ist nämlich kein Zimmer mit vier Wänden, das den Wartenden zwingt, die Zeit in sich gekehrt zu verbringen. Die Lehrer der Laborschule bereiten ihre Lektionen an einigen Schreibtischen vor, die auf einem sogenannten Wich stehen, das heisst auf einer der Brücken, welche die Galerien in dieser riesigen Schulhalle verbinden und zugleich den Raum in die verschiedenen Flächen gliedern, die sich auf halber Etagenhöhe befinden. Zwischen den Schreibtischen hindurch zirkulieren die Schüler; nichts trennt die Arbeitsplätze vom übrigen Schulraum.

Vom Wich aus überblickt man den ganzen Grossraum. Die Bereiche der einzelnen Stammgruppen auf den Flächen sind durch Stellwände oder Garderobenschränke locker voneinander getrennt. Von einer Seite dringt im Chor gesprochenes Englisch an mein Ohr. Unmittelbar unter mir sitzt eine Gruppe schreibend um einen Tisch. Auf der Galerie entdecke ich eine Schar, die diskutierend um ihren Lehrer herum mehr lagert als sitzt. Andere Schüler kommen, einzeln oder in Grüppchen, von irgendwoher, gehen irgendwohin. Das Ganze ist etwas verwirrend.

Schule, soweit man sieht. Das Licht fällt gleichmässig durch die Oberlichterbänder in den Raum. Von der Galerie aus sind geschlossene Räume für den Spezialunterricht erreichbar. Dazwischen gibt es Nischen, von Stellwänden teilweise verdeckt. Kein Fenster, durch das ein Baum zu sehen wäre. Ganz so war es, wie mir von Hentig später erklärt, nicht gemeint.

Mit der Zeit findet man sich besser zurecht; was anfänglich chaotisch wirkte, erhält seine Ordnung. Manweeiss schliesslich, wo sich der Musikraum befindet, wo Räume für „Wahrnehmen und Gestalten“ sind, entdeckt auf einem anderen Wich den Schulzoo, wo die Schüler Vögel, Hamster, Schildkröten und ähnliche Tierchen hegen und pflegen können. Unter den Brücken bilden Korridore die Querverbindungen, hin etwa zur grosszügig eingerichteten Bibliothek oder zum Selbstbedienungssessraum, wo sich die Schüler über Mittag verpflegen. Auf der einen Längsseite ist die „Schulstrasse“ angelegt; sie erschliesst auch das Oberstufenkolleg, das sich – durch die Gymnastikhallen getrennt – im gleichen Gebäude befindet.

Je mehr es regnet...

Schliesslich kommt die Lehrerin, die mir die Laborschule zeigen wird. Es ist eine Klasse aus Köln da, welche die Schule ebenfalls besucht und der sie noch für Fragen zur Verfügung steht. Ob ich da nicht dabei sein wolle? Sie ist froh, wenn sie die pädagogischen Touristen etwas zusammennehmen kann. Auf dem Weg zum kleinen Besprechungszimmer teilt mir die Lehrerin mit, dass Prof. von Hentig leider den ganzen Tag abwesend sei; eine Verpflichtung in Bonn.

Die Schüler aus Köln sind neugierig zu erfahren, wie sich das mit den Noten verhält. In den obersten Jahrgängen seien Noten leider vorgeschrieben, erklärte die Lehrerin. Im übrigen werden regelmässig das behandelte Pensum und das Arbeitsverhalten festgehalten. Es sei wichtig, den Kindern eine möglichst lange Zeit der Ichstärkung einzuräumen: ältere Kinder vermöchten dann eher, Druck auszuhalten.

Und wie steht es mit der umstrittenen Veröffentlichung? An eine Reformschule kämen halt vor allem auch Lehrer mit besonderen Ansichten, mit irgendwelchen bestimmten Zielvorstellungen. Da könne es leicht zu Reibereien kommen. Im übrigen sei man daran, die Differenzen zu überwinden. Zudem habe Prof. von Hentig auch bei konservativeren Politikern noch einen guten Namen, und ds sei bei der heutigen Reformmüdigkeit wichtig. „Je mehr es regnet, desto wichtiger ist der Regenschirm“, meint sie.

Das Ziel: eine entschulte Schule

Welches aber sind nun die pädagogischen Ideen, die in Bielefeld verwirklicht werden sollten? „Selbstbestimmung und Systemzwang“, „Schule als Erfahrungsraum“, „Was ist eine humane Schule?“ – so lauten die Titel einiger Schriften von Hentigs, und sie mögen etwas ahnen lassen, worum es diesem Pädagogen geht. Die Sache auf einen kurzen Nenner bringen zu wollen, wäre ein hoffnungsloses Geschäft. Von Hentig hat viel referiert und geschrieben, und er formuliert gewandt und eingängig; aber was er sagen will, ist doch nicht leicht zu fassen. Kürzlich schrieb von Hentig über seine Mitwirkung am Ganztageseschul-Gutachten des Bildungsrates: „Ich habe der Ganztageseschule nur zugestimmt als einem Mittel, die Ganztageseschule überflüssig zu machen.“ Ich gestand dem Verfasser, dass mir das Verständnis dieser Äusserung einige Mühe bereite, worauf er präzierte: „Ganztageseschulen sind ein Ersatz für eine erfahrungsarme Umwelt und natürlich schlechter als eine erfahrungsreiche oder auch nur eine an Gelegenheiten reiche. Meine eigene Kindheit auf dem Lande wäre durch eine Ganztageseschule auf ganz grausame Weise eingeengt und verstümmelt worden. Erst wenn Eltern an der Ganztageseschule teilnehmen und lernen, wie viel von dem, was da in der Schule geschieht, von ihnen besser gemacht werden könnte, ist Ganztageseschule wirklich gerechtfertigt – und führt dann zu ihrer eigenen Auflösung.“ Noch eine Variante zu diesem Thema: „Die neue Schule ist eine Ganztageseschule – nicht um die Schule noch totaler zu machen, sondern umgekehrt, um sie zu entschulen, um Gelegenheit zu haben, sie zu verlassen, um die Umwelt an ihr zu beteiligen, ja um dieser einen Teil der pädagogischen Anlässe und Aufgaben zurückzugeben.“

Die paradoxe £Ausdrucksweise hat eine alte literarische Tradition; es gab immer Menschen, die ihre Botschaft nicht anders ausdrücken zu können glaubte. Und es ist nicht neu, dass solche Autoren häufig einen Hang zu ausgesprochenem Realismus zeigen, wie er von Hentig von seinen Kritikern gerne vorgehalten wird. Die Interpretation paradoxer Sätze droht immer der Vorwurf der Simplifizierung; dieses Risiko sei hier mit der Formulierung eingegangen, dass von Hentigs Pädagogik an einer falschen Verteilung der pädagogischen Aufgaben und Anlässe Anstoss nimmt und diese korrigieren will.

Die Erziehung des jungen Menschen sollte nicht einfach dem Lehrer in den vier Wänden seines Klassenzimmers überlassen werden, wie das in unserer Gesellschaft mehr und mehr geschieht. Diese Auffassung begründet sein Interesse für die verschiedenen „Entschulungs“-Theorien, wie sie von Hentig in seinem Buch über Ivan Illichs Modell schildert. Allerdings schreibt er einschränkend: „Bevor man an die Entschulung der Gesellschaft, also an die Abschaffung von Schulen gehen kann, muss

man die Gesellschaft erziehlich machen... Das wird nur durch entschulte Schulen möglich sein.“ Bei aller Skepsis erwartet er doch sehr viel von der Schule. Die Umverteilung der pädagogischen Aufgaben hat von der Schule auszugehen. Eine Kritik an von Hentigs Pädagogik könnte oder müsste m.E. an diesem Punkt einsetzen.

In seinem Buch „Systemzwang und Selbstbestimmung“ hat von Hentig versucht, die allgemeinen Lernziele der neuen Schule aus den Merkmalen einer modernen Industriegesellschaft (hohe Produktion, hohe Nachfrage nach Dienstleistungen, Verflechtungen, Indirektheit, Veränderlichkeit) abzuleiten. Das Leben in der „arbeitsteiligen (spezialisierten) Welt“ beispielsweise verlangt, dass der Schüler die jeweilige Spezialitätigkeit in ihrem Funktionszusammenhang sehen und die gegenseitigen Abhängigkeiten der ausspezialisierten Verfahren erkennen muss; die Schule muss also zugleich mit der Spezialisierung auch die Kooperation einüben. Ähnlich werden aus weiteren Merkmalen der Gesellschaft die Lernziele entwickelt für das Leben in der Demokratie, in der Konsumgesellschaft usw.

Erfahrungsbereiche statt Schulfächer

Ein zweites wesentliches Element in von Hentigs Pädagogik ist die Kritik an den gängigen Schulfächern. Lernvorgänge im engeren Sinn (Schreiben, Lesen, Mathematik, Latein, Physik usw.) haben zwar, wie er ausführt, ursprünglich Lehrzielen im weiteren Sinn gedient, die Mathematik etwa den Baumeistern und auch einfach zur Erhellung des Denkens; „heute dagegen dient die Mathematik für die Mehrzahl der Menschen, die sie auf allgemeinbildenden Schulen sehr mühsam lernen, weder dem einen noch dem andern, sondern nur dem Ausweis ihrer Bildung. Das heisst, die Lernvorgänge im engern Sinn haben die Neigung, sich zu verselbständigen und dadurch ihren Sinn zu verlieren.“ Für von Hentig ist das Anlass dafür, den bestehenden Fächerkanon zu zerschlagen und das ganze Bildungsprogramm von Grund auf neu zu strukturieren. An die Stelle der Fächer treten die Erfahrungsbereiche. Auch da ist noch zu präzisieren, dass die Fächer nicht einfach entfallen; sie „werden aus den integrierten Erfahrungskomplexen allmählich entwickelt“.

Dem Prinzip der Erfahrungsbereiche stehen allerdings Forderungen der Unterrichtspraxis entgegen. So wird schon in der Planung auf die ursprüngliche Absicht, die Mathematik wie den Literaturunterricht und den Unterricht in deutscher Sprache voll auf die verschiedenen Erfahrungsbereiche zu verteilen, mit der Begründung verzichtet, werde wohl immer nur ganz wenige Sozialwissenschaftler, Linguisten usw. geben, die so nebenbei einen guten, weitere Spezialisierung vorbereitenden Mathematikunterricht erteilen könnten.

Im wesentlichen wurden schliesslich fünf Erfahrungsbereiche vorgesehen: Soziale Studien, Naturwissenschaften, Mathematik, Sprache, Wahrnehmen und Gestalten. Weitere Wochenstunden werden für „Skills“ (z.B. Maschinenschreiben oder – fakultativ – Kochen, Schneiden, graphische Techniken usw.), für Sport, freie Projekte und – vom fünften Jahrgang an Wahlfächer ausgeschieden.

Die meiste Zeit nehmen die Sozialen Studien ein, die zugleich das breiteste Spektrum an herkömmlichen Fächern umfassen (Politik, Soziologie, Geschichte, Psychologie u.a.). Die besondere Stellung der Sozialen Studien hat ihren Grund in „der Absicht, die Schule selbst zu einem Erfahrungsraum zu machen, in dem den Kindern geholfen wird, mit den schwierigsten und verallgemeinerbaren Problemen ihrer Existenz – durch Erkenntnis und Handeln – selbst fertig zu werden“.

Der Unterricht an der Laborschule soll von der Erfahrung ausgehen, soll lebenspraktische Probleme einbeziehen und soll die Schüler vor allem dazu führen, dass sie Wissenschaft als allgemeine Funktion des Alltagslebens begreifen lernen: es wird von der „In-die-Stadt-hinein-Schule“ gesprochen. Als Beispiel mag etwa gelten, dass Schüler irgendwo die Luftverschmutzung messen. Oder eine Gruppe besucht Eltern bei ihrer Berufstätigkeit; bei der Verkäuferin gibt das noch Gelegenheit zu Prozentrechnungen und damit zu Mathematik im Erfahrungsbereich Soziale Studien. Thema sollen auch die Lebensprobleme der Schüler selbst sein. Allerdings scheint die Laborschule auf diesem Weg noch nicht allzu weit gekommen zu sein. Im Buch der Lehrergruppe heisst es lakonisch, dass „bisher die Bereiche Sprache und Mathematik kaum den Charakter von Schulfächern verloren haben“.

Abkehr von der Jahrgangsklasse

Die Laborschule möchte die starre Einteilung in Jahrgangsklassen überwinden. Die soziale Umwelt des Schülers soll sich allmählich erweitern. Zugleich soll der unspezialisierte Unterricht durch ein differenziertes Angebot, der Pflichtunterricht durch immer mehr Wahlfreiheit abgelöst werden.

Die Laborschule ist in drei Blöcke gegliedert, von denen der erste das Vorschuljahr und die beiden ersten Jahrgänge, der zweite die mittleren vier und der dritte die letzten vier Jahrgänge umfasst. Im ersten Block ist der Unterricht weitgehend unspezialisiert und geht in Stammgruppen vor sich. Im Gegensatz dazu ist der Unterricht im letzten Block weitgehend gemischt, während im zweiten Block der Übergang vollzogen wird.

Die Entwicklung soll am Beispiel eines der Erfahrungsbereiche illustriert werden. Im Block II werden die Naturwissenschaften ungefächert und in der Stammgruppe erteilt. Im Block III sieht das Programm nur noch eine Wochenstunde Naturwissenschaften in der Stammgruppe vor als Gegengewicht zur Spezialisierung; von nun an kann der Schüler die ganze übrige Unterrichtszeit „Naturwissenschaft“ in einem Spezialfach (Physik, Chemie usw.) verbringen, da er nach einem Jahr wechseln kann, aber nicht muss. Schliesslich werden die naturwissenschaftlichen Fächer neben andern vom 5. Jahrgang an auch im Wahlfachunterricht angeboten; dabei ist es so, dass der Schüler von der 5. Bis 7. Jahrgangsstufe jedes Jahr ein Fach – möglichst aus verschiedenen Erfahrungsbereichen – als Grundkurs wählt, worauf er dann in den folgenden Jahrgangsstufen in einem Wahlfach, in dem er den Grundkurs erfolgreich absolviert hat, einen dreijährigen Aufbaukurs besuchen kann.

Im Block I sollen den Stammgruppen Kinder aller drei Altersstufen (0 bis 2) angehören, das heisst, dass die Gruppen im Prinzip laufend Schüler aufnehmen und abgeben. Allerdings sieht auch da die Realität wesentlich anders aus. Das Auswahlverfahren während der stufenweisen Inbetriebnahme der Laborschule hat dazu geführt, dass schliesslich nur etwa ein Viertel der Gruppen in Block I als einigermaßen altersheterogen bezeichnet werden könne. In den oberen Jahrgängen wird der Unterricht in den praktisch als Jahrgangsklassen gebildeten Stammgruppen zunehmend durch den differenzierten Unterricht in Jahreskursen abgelöst, den Schüler unterschiedlichen Alters besuchen können, so dass sich die Abkehr von der Jahrgangsklasse von selbst ergibt.

Hier wäre noch zum Thema „Differenzierung“ beizufügen, dass an der Laborschule weder nach Begabung noch in Niveaueurse, noch nach Fächern differenziert werden soll; diese sonst an Gesamtschulen gängigen Systeme haben nach von Hentig die Neigung, das dreigliedrige Schulsystem zu reproduzieren. An der Laborschule wird versucht, allen Schülern eine gemeinsame Bildung zu vermitteln und besondere Leistungsbedürfnisse durch zusätzliche Angebote zu befriedigen.

Curriculum-Werkstatt

Die Laborschule ist ein besonderes Modell einer Gesamtschule; sie möchte eigene Lernziele verfolgen, möchte die Fächer durch Erfahrungsbereiche ersetzen, möchte die Jahrgangsklasse aufbrechen, möchte noch manches andere mehr, so etwa das durch die Notengebung geförderte Konkurrenzdenken durch eine Förderung der Kooperationsbereitschaft ersetzen. So wird die Laborschule mit der herkömmlichen Didaktik und den herkömmlichen Stoffplänen nicht auskommen. Und tatsächlich gehört nun die Entwicklung neuer Curricula zur zweiten Hauptaufgabe der Laborschule neben der Arbeit an einer neuen Schule. „Curriculum-Werkstatt“ soll hier heissen, dass die Lehrer aus der Praxis heraus sich auch forschend betätigen und an der Weitergestaltung der neuen Schule arbeiten. In offenbar noch bescheidenem Ausmass hat sich eine Zusammenarbeit mit andern Gesamtschulen angebahnt, welche Curricula der Laborschule übernehmen.

1974: Die Schüler kommen

In der bisherigen Darstellung haben wir uns unter anderem auf den Entwurf für das Projekt Laborschule gestützt, wie er 1971 vorlag. Die Planung hat Jahre in Anspruch genommen. Aber als dann 1974 die ersten Schüler kamen, war es, als überfiele die Wirklichkeit das durchdachte Schulkonzept. Jedenfalls ist es aufschlussreich, in von Hentigs „Wochenbuch“ aus der Anfangszeit zu lesen: „1. Woche: Überraschend geglückter Anfang auf den Grossflächen. Zweimal drei Stammgruppen auf Feld 2 und 3 mit je drei Betreuern. Die Möbel stehen ungeordnet am Rand, das Feld ist frei, die drei Gruppen beraten je für sich... Eine, wie mir scheint, von vorneherein angstfreie, selbstbewusste Diskussion... Der Raum ist unerwartet bekömmlich... Am dritten Tag: die ersten Klagen über ungewollten, unbewussten Vandalismus: Geräte werden von einzelnen behandelt wie so vieles Gemeingut in unserer Gesellschaft.“

Das Problem Grossraum ist geblieben. In grossen Lettern von Kinderhand steht es an mehr als einer Wand: „Seid ruhig, damit wir besser lernen können.“ Allerdings machen die Lehrer auch auf die Vorzüge aufmerksam. Der Grossraum erleichtert den Kontakt zum Schüler; man trifft ihn nicht nur in der Unterrichtssituation. Es besteht Gelegenheit, den Schüler in anderen Lektionen zu beobachten.

Bei den Kleinen

Block I, dem die Kleineren zugeteilt sind, ist in einem besonderen Gebäude untergebracht. Es ist zwar im Prinzip ähnlich konzipiert, aber die Dimensionen sind bescheidener. Das Dach ist schief, und auf der niedrigeren Seite fehlt die Galerie. So wirkt hier alles intimer; alte Möbelstücke, Tische und Polstergruppen, verstärken diesen Eindruck. Uns schien es auch weniger laut. Die Gruppen auf diese Stufe sind kleiner.

Der Schulbetrieb ist familiär. Die Kinder klettern förmlich ihrem Lehrer auf dem Buckel herum. Ein grosser Teil des Unterrichtes ist individuell: Der Lehrer geht von Kind zu Kind, verweilt bei diesem und jenem etwas länger, das eine oder andere kommt mit einer Frage zu ihm, in altersheterogenen Gruppen geht es nicht anders. Einzelne scheren aus, sitzen etwas abseits, träumen vor sich hin, zeichnen, lösen Aufgaben. Gelegentlich begibt sich eines auf einen Spaziergang. „Dürfen wir auf die Fläche?“ fragen zwei und nehmen mich, nachdem der der Lehrer genickt hat, an der Hand; auf der Fläche werden Matratzen geholt, in die ich die beiden einrollen muss. Das geht nicht ganz ohne Lärm ab; ein Schüler einer andern Gruppe, der da seine Rechenaufgabe erledigen will, protestiert und verzieht sich schliesslich.

Nach der Pause ist „Versammlung“; sie war eigentlich das einzige Beispiel während meines Besuchs dafür, wie die Fläche des Grossraums genutzt wurde. Die vier Gruppen, die auf dieser Fläche ihren Bereich haben, sitzen im Kreis am Boden. Heute wird Geburtstag gefeiert. Einige Kinder gratulieren dem Geburtstagskind, das eher verlegen hinter einer Kerze sitzt und nach einigen Liedern mit einem Körbchen voller Süßigkeiten reihum geht und sie Mitschülern anbietet. Dann schliesst der „geschäftliche Teil“ an. Ein Schüler hat, um Geld für Tierfutter zu verdienen, Schneckenhäuschen verkauft. Ein kleines Mädchen hat sich zwei für ein Fünfmarkstück erstanden. Der Mutter ging das etwas zu weit. Was tun? 20 Pfennige, so findet die Versammlung (fanden die Lehrerinnen), sei Genug; der Rest ist zurückzuerstatten.

Wie viel Unruhe ist erträglich?

Den älteren Schülern fällt es offensichtlich schwerer, sich zu konzentrieren, oder vielleicht anders gesagt, bei ihnen wird es erst recht eigentlich gefordert. Sie wechseln häufig die Gruppe, wandern von Arbeitsplatz zu Arbeitsplatz, haben auch in Spezialräumen Unterricht, sind schwerer zu kontrollieren. Jedenfalls ist im Hauptgebäude Hin-und-Her.

Die Schüler auf dem Wich, die ich beim Aufsatzschreiben besuche,, nehmen gern die Gelegenheit wahr, etwas mit dem Gast zu plaudern. Die Lehrerin nimmt mich schliesslich etwas auf die Seite: „Da hat es eben einige, die sind um jede Ablenkung froh.“ Das gibt es nicht nur in Bielefeld; das folgende schon eher. Einer der Schüler kommt mit einem guten halben Dutzend Milch-drinks und verteilt sie. Gelegentlich sammelt die Lehrerin die leeren Packungen ein. Zwei Schüler haben sich übrigens auf der Fläche unten eingerichtet; sie wollen zusammen arbeiten, aber sind offensichtlich recht glücklich, dass ein vorbei schlendernder Kollege Lust zu einem Schwatz hat.

Beginn einer andern Lektion: ein Schüler wünscht, dass sich die Gruppe in einen geschlossenen Raum zurückzieht. Diskussion, in demokratischer Ausmarchung wird der Antrag zum Beschluss erhoben. Ein Schüler klärt ab, ob ein Raum frei ist. Die Gruppe zieht um...

Die Lehrer bestätigen, dass sie die Frage, wie viel Zeit durch Unruhe verloren geht, sehr beschäftigen. Auch das Problem eines antiautoritären Unterrichts ist nicht erledigt. Zumal antiautoritär gesinnten Lehrer hätten die Tendenz, ins Gegenteil umzuschlagen; heute würden an der Laborschule sogar Strafaufgaben erteilt, stellte eine Lehrerin enttäuscht fest. Die Grenzen zwischen „Anleitung zu freier Mitbestimmung“ und antiautoritärer Schulführung sind wohl fließend. Auffällig ist, wie häufig das Problem des Vandalismus und des „Faustrechts“ unter den Schüler von der Lehrern der Laborschule angeschnitten wird.

Im Strudel des Klassenkampfes

Im Dezember 1977 erschien bei Rowohlt das Buch „Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest“. Eine Lehrergruppe hatte es ohne Wissen der Schulleitung und von Hentigs vorbereitet und, nachdem das Vorhaben bekannt geworden war, gegen dessen Willen veröffentlicht. Das Buch hat einen Bruch in der Lehrerschaft, ihre Aufspaltung in „Fraktionen“, an die Öffentlichkeit getragen.

Als Dokumentation über die Laborschule ist das Buch aber durchaus von Interesse, nicht zuletzt weil die „offizielle“ Schriftenreihe, die über die Schulprojekte der Universität Bielefeld herausgegeben wird, bisher vor allem über die Vorbereitungsphase informiert. Aus manchem Kapitel des Buches ist eine echte Besorgnis junger Lehrer darüber herauszuspüren, dass die Laborschule ihre Zielsetzungen

in so mancherlei Beziehungen nicht zu erfüllen vermag. Es zeigt allerdings auch, wie absolut und pedantisch zumal klassenpolitische Postulate gesetzt werden.

Als Angebotsschule hat die Laborschule einige Mühe, die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft zu lenken. Sie hat dabei aus pädagogischen Gründen darauf zu achten, dass die Schüler nicht über das ganze Stadtgebiet verteilt wohnen, findet aber in der näheren Umgebung nicht die gewünschte Zahl von Unterschichtkindern. Dazu heisst es dann im Buch der Lehrergruppe: „Die Laborschule hat nur dann als kostspieliges Reformprojekt eine Existenzberechtigung, wenn sie einen entscheidenden Beitrag zur Unterschichtpädagogik leistet. Diese Leistung steht aus.“ Und daran ändert das beginnende Schuljahr nichts, insofern der Anteil an Arbeitskindern mit 45 Prozent unter den ursprünglich vorgesehenen 60 Prozent liegt.

Den entscheidenden Punkt, der zum Bruch führen musste, hat allerdings jener Lehrer getroffen, für den die zentrale Frage für die Laborschule darin besteht, „welche Verhaltensweisen, Einstellungen und Fähigkeiten die Arbeiter entwickeln müssen, um dem bestehenden System nicht nur ausgeliefert zu sein, sondern es entsprechend ihren Interessen verändern zu können.“ Ziel muss deshalb ein parteilicher Unterricht sein, der dem Schüler „praxisverändernde Qualifikationen“ vermittelt. Nur fragmentarisch sei zitiert, was er darunter versteht: „Immunität gegenüber Normen, Wertvorstellungen und „Spielregeln“ des Klassengegners entwickeln, sofern sie den Zielen des Klassenkampfes im Weg stehen.“

Die Krise der Laborschule war da unausweichlich. Vollversammlungen und Klausurtagungen folgten sich. Von Hentig bot seinen Rücktritt an. Schliesslich hat der Wille, die Reformschule vor dem Scheitern zu bewahren, sich durchgesetzt, wurde „eine dünne Decke der Vernunft über einen Abgrund von Misstrauen, Verletzung und Unklarheit gezogen“ (von Hentig). In der öffentlichen Erklärung, in der er seinen Verzicht auf einen Rücktritt erläuterte, hat von Hentig seine Position in dieser Auseinandersetzung umrissen: „Gesamtschulen sind ein Versuch, die schichtenspezifische und schichtenbestärkende Schule aufzuheben. Sie kann darum nicht selbst eine Schichtenschule – nur mit anderem sozialen Vorzeichen – sein.“

In den Gremien arbeiten wieder Lehrer beider Seiten zusammen, allerdings unter den fast 50 Lehrern sind nur noch wenige, die schon an der Planung mitgewirkt haben. Der im letzten Herbst begonnene Strukturplan, eine Art Generalüberprüfung und Revision des Schulkonzeptes, ist weitgediehen. In der mit einer Flasche Sekt gefeierten 100. Sitzung des Curriculum-Rates, der ich beiwohnen durfte, wurde lange die Frage diskutiert, ob Russische als Fremdsprache im Strukturplan postuliert werden solle. Dass die Einführung auf längere Zeit angesichts der Personalbeschränkung nicht möglich sein wird, ist klar. So reduziert sich die Frage bald darauf, ob das Fach pro memoria und zu Verdeutlichung der Differenz zwischen Ziel und Realität vermerkt oder eben realistisch weggelassen werden soll. Mehr nebenbei: Ein Mitglied einmal verärgert: „Da gibt es nicht einmal ein Sitzungszimmer, in dem man einmal etwas liegenlassen oder einen Plan hängenlassen kann.“ Neben der hohen Ideologie ist es der gewöhnliche Alltag, der die überforderten Reformlehrer gelegentlich die Geduld verlieren lässt.

Gespräch mit von Hentig

Stress der Lehrer, Stress des wissenschaftlichen Leiters: eine an Gesamtschulen nicht unbekanntere Erscheinung. Gespräche in Bonn, Verhandlungen mit dem Universitätssenat, Lateinlektionen,

Betreuung des Schüलगartens – ein gerüttelt Mass Arbeit, das von Hentig ohne aufdringliche Nervosität erledigt. Und am dritten Tag meines Besuchs findet er Zeit für ein Gespräch mit mir.

Während ich Platz nehme und von Hentig noch mit heissem Wasser, Kaffeepulver und Zucker hantiert, erzählt er von den Problemen, die ihn eben in Gesprächen mit Lehrern beschäftigten; er tut es mehr reflektierend vor sich hin als an mich gerichtet und gewährt mir so schon einen fast ungefilterten Einblick in seine Werkstatt. Für die ersten Schüler, welche die Laborschule nach dem 10. Schuljahr verlassen, soll eine Feier durchgeführt werden. Er bedauert, dass es heute oft an Sinn für solche Veranstaltungen mangle. Da müsse er wieder selber eingreifen. Er skizziert das Festprogramm, und dnn sind wir mitten im Gespräch. Was sollen Traditionen an einer Reformschule? Wie mir Prof. von Hentig später berichtete, ist die Abschiedsfeier schliesslich gut über die Bühne gegangen.

Im weiteren Gespräch wechseln Begeisterung für das eigene Werk und an Bitterkeit grenzende Enttäuschung ab. Harte Worte fallen, harte Urteile, die oft wieder in Frage gestellt werden. Die Buchaffäre hat als Vertrauensbruch die Schule und von Hentig getroffen. Dass die Meinungsbildung und Bestimmung des weiteren Gangs den Lehrern überlassen bleiben sollte, war nicht nur ein wesentliches Element des Reformmodells, sondern sollte zugleich Schild sein gegen Reglementierung und Einflüsse der Verwaltung. Die Laborschule genoss in einem aussergewöhnlichen Rahmen Autonomie und Selbstbestimmung. Diese zu verteidigen, biete nun wesentlich mehr Schwierigkeiten.

Dabei haben die vorgesetzten Behörden mit ihren Anordnungen schon bisher das Ihre dazu beigetragen, dass sich die Laborschule von ihren Zielvorstellungen entfernt hat. Vor allem hat die Reduktion des Stellenplanes und damit der Zeit, welche den Lehrern für die Forschungstätigkeit eingeräumt werden konnte, einen Nerv der Schule getroffen. Es sind noch andere Eingriffe, die von Hentig erwähnt. So wurde die Verpflichtung, Noten zu erteilen, ausgedehnt. Lehrer dürfen nicht mehr so frei wie anfangs angestellt werden.

Schon früher wurde den Vorstellungen der Planungskommission, zumal was das Schulgebäude anbelangt, in wesentlichen Punkten nicht entsprochen. Schuppen hätte er gewollt. Gelegenheit zur Begegnung, aber durchaus nicht einen dauernd offenen Schulraum, erklärt von Hentid. Meine Bemerkung, da könne man nicht singen und singe auch nicht, löst eine Seufzer aus; es sei zum Verzweifeln. Tageslicht von oben, ja, aber daneben sollen Fenster die Sicht ins Freie gewähren. Aber beim Bau habe eben vieles mitgespielt, von den Vorstellungen des Architekten bis zu Problemen der Finanzierung.

Für ein Urteil ist es zu früh

Die Frage, was die Schwierigkeiten der Laborschule verursacht habe, durchzieht das Gespräch. Wo liegen die heikelsten Probleme? Von Hentig zählt eine ganze Palette auf: die Lehrerrekutierung, die trotz angeblichem Lehrerüberfluss zunehmend Mühe bereite; die unterschiedliche Zuversicht, die alten Ideen noch zu verwirklichen; die Absage an die äussere Differenzierung; die Selbstverwaltung nicht nur durch Mehrheitsbeschlüsse, sondern durch wissenschaftliche Überzeugungsprozesse usw.

Noch liegt keine Bilanz dieses Reformunternehmens vor. Für ein Urteil ist es noch zu früh, erklärt von Hentig. Bisher haben noch keine Schüler die Laborschule von Anfang bis zum Ende durchlaufen. Warum nach vier Jahren nicht wenigstens ein Zwischenbericht über den bisherigen Verlauf des Schulversuchs vorliege, fragen wir und erfahren, dass seine Ausarbeitung eben zur Diskussion

gestanden habe, als die Absicht der Lehrergruppe, ein Buch herauszugeben, bekanntgeworden sei. So sei die Entwicklung der Laborschule auch in dieser Hinsicht in einem entscheidenden Zeitpunkt gestört worden. Statt eines Rechenschaftsberichtes liegt heute erst eine Streitschrift vor.

Hartmut von Hentig spricht oft von der „Schmuddeligkeit“ pädagogischer Prozesse, von den Mängeln und Unvollkommenheiten. Er wollte deshalb nicht eine Schule schaffen, sondern eine Schule auf den Weg schicken, eine Schule, die offen für ihre weitere Entwicklung sein sollte. Offenheit ist schwer zu bewahren, ist immer gefährdet. Wenn man, so äussere sich von Hentig einmal, dereinst endgültig wisse, ob die 60-Minuten-Stunde oder die 45-Minuten-Stunde die bessere sei, werde sich „die ihrer selbst noch unsichere, von Panne zu Panne stolpernde Laborschule „wie ein pädagogisches Orplid ausnehmen, das ferne leuchtet“.

(NZZ vom 19. September 1978)

Erwiderung

von Prof. Dr Hartmut von Hentig,

Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule

Zu dieser Erwiderung erlaube ich mir zwei Anmerkungen. Erstens: Prof. von Hentig trifft präzise einen neuralgischen Punkt: „Schule ist nun einmal für Kinder zuständig.“ Ich bin der Meinung: Eltern, Schule und Gesellschaft sind, je auf ihre Weise, gemeinsam für Kinder verantwortlich und auch zuständig. Zweitens: Was ich als Horrorformulierung der Schule lese und auch als solche gemeint ist – „durch Schulgesetz, von staatlich geprüften Unterrichtsbeamten verwaltete, durch messbare Leistungsanforderungen standardisierte und durch bezahlbare Curricula bestimmten Lernprozesse“ - , das ist dreissig Jahre später mit Harnos erreicht.

Der ausführliche Bericht von Roger Friedrich über die Bielefelder Laborschule, der kürzlich in der Beilage „Schule und Erziehung“ der NZZ erschienen ist, ist das Ergebnis einer sorgfältig vorbereiteten, sensiblen, um äusserste Fairness bemühten Beobachtung. Die Darstellung ist klar und so ausgiebig, wie das eine Tageszeitung nur irgend erlaubt. Die Sachverhalte sind richtig wiedergegeben,

die Argumente gescheit – und doch möchte der „Betroffene“ die Leser bitten: Glaubts nicht, dass Ihr die Laborschule nun so einigermassen kennt! Und sie fragen: Ist Euch die Erfahrung vertraut, dass über den Erscheinungen die Bedeutungen verloren gehen – dass man viel sieht und wenig versteht?! – Wenn das in Bielefeld nicht hoffnungslose und obendrein törichte Ideologen sind, so muss der Leser der NZZ meinen, dann ist nicht zu verstehen, warum sie das so machen!

„Warum“ – ja, darüber erfährt man in den acht Kolumnen doch zu wenig. Der Autor fasst einmal zusammen: Hentigs in der Laborschule versuchte Pädagogik still die pädagogischen Aufgaben in der Gesellschaft umverteilen, und das habe von der Schule auszugehen. In der „paradoxen Ausdrucksweise Hentigs“: Entschulung der Gesellschaft durch Entschulung der Schule.

Es mag mir erlaubt sein, an diesem *einen* Beispiel meine obige Bitte zu verdeutlichen. Der Verfasser will meine „paradoxe Ausdrucksweise“ auflösen. In der hiess es, die Ganztagschule sei nicht dazu da, die Schule totaler zu machen, sondern umgekehrt, die Schule allmählich von Aufgaben zu entlasten, die die normale Lebensumwelt der Kinder bessere bewältigt. Roger Friedrich zweifelt an der dabei gewählten Reihenfolge: erst die Schule und dann die Gesellschaft erziehlich machen. Aber wer entschult denn die Gesellschaft, wer könnte es, und wer hätte ein Interesse daran? Wer wüsste, was er damit meint oder auch nur meinen könnte? Was Kinder zum Aufwachsen in dieser Welt brauchen, kann man nur an den Kindern erfahren. Und vieles, was man da erfährt, bedroht die herrschenden Gewohnheiten und Ordnungen. Man muss klein anfangen und mit Hilfe der bestehenden Einrichtungen. Schule ist nun einmal für Kinder zuständig. Das muss ich der Welt nicht erst auf- oder einreden.

Dagegen kann kein Helmut Schmidt, keine Kultusministerkonferenz, keine regierende Partei die falsch gebauten Städte umbauen, die tief eingewurzelten falschen Prioritäten der Erwachsenen korrigieren, so dass sie mehr Zeit für Kinder haben, die Sicherheitsvorschriften, den Verkehr, die Rechtsverhältnisse, die Organisation der Arbeit verändern, so dass den Kindern wieder wirkliche Aufgaben zufallen, ihnen die Regeln und Muster erfahrbar werden, auf Grund deren unser Leben funktioniert oder uns quält oder mutlos macht.

Und ich bin nicht Politiker, sondern Lehrer! Ich kann Politikern Rat geben, aber das kann auch ich nur auf Grund verstandener Erfahrung. Die Laborschule hat nie die beste aller heute möglichen Schulen sein wollen, sondern nur eine, an der notwendige und neue Erfahrungen gemacht, untersucht, festgehalten werden können – Erfahrungen mit anderen als den durch Schulgesetz geregelten, von staatlich geprüften Unterrichtsbeamten verwalteten, durch messbare Leistungsanforderungen standardisierten und durch bezahlbare Curricula bestimmten „Lernprozessen“. Die Laborschule sollte eine Schule sein, an der man Fehler machen darf, weil man nur an diesen wirklich lernt, worin und wie Schule und mir ihr Erziehung zu verbessern sei. Nicht zuletzt darum „stolpern wir von Panne zu Panne“, so lernen wir das neue Laufen, den zuversichtlichen und aufrechten Gang. Den Schülern, Lehrern und Eltern an der Laborschule ist die harte Konsequenz dieses Grund-Gesetzes nicht immer bewusst und nicht immer angenehm. Eine einfache, alsbald funktionierende, vom Konsens aller getragene Reform der Pädagogik kann es nicht geben.

(NZZ vom 15. Dezember 1978)