

Lemmermöhle, Doris

Schulreform ohne Tabus. Über die Funktion von Reformschulen in der Schulentwicklung

Die Deutsche Schule 93 (2001) 1, S. 99-104



Quellenangabe/ Reference:

Lemmermöhle, Doris: Schulreform ohne Tabus. Über die Funktion von Reformschulen in der Schulentwicklung - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 1, S. 99-104 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275442 - DOI: 10.25656/01:27544

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275442>

<https://doi.org/10.25656/01:27544>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Doris Lemmermöhle

Schulreform ohne Tabus

Über die Funktion von Reformschulen in der Schulentwicklung¹

„Rütteln an Tabus“, das Heilige, Unaussprechliche ansprechen, die etablierten Wahrheiten erschüttern – das erregt den Zorn der Götter. Das wussten schon vor Jahrhunderten die Polynesier, die den Ausdruck „Tabu“ erfanden. Und davon können Reformschulen ein nicht nur fröhliches Lied singen (auch wenn die Götter inzwischen entthront wurden und menschliche Tabuhüter/innen ihre Plätze eingenommen haben. Ich befürchte, auch ich werde mir heute den Zorn einiger zuziehen – jedenfalls dann, wenn mir gelingt, wozu ich eingeladen bin: „Rütteln an Tabus“.

„Rütteln an Tabus“ – das war die *Funktion der IGS*, wie ein Blick zurück auf die Geburtsstunde oder richtiger die Geburtsjahre der IGS zeigt. In diesen Geburtsjahren Anfang der siebziger Jahre standen – auf den ersten Blick (die Sterne günstig für eine umfassende Schulreform. Dennoch ließ sich eine Schule, die sich wie die IGS entschieden der Forderung nach Chancengleichheit stellte, nicht konfliktlos und ohne Ärgernis zu erregen durchsetzen:

- Mit der Forderung nach einer *Schule für Kinder aus allen sozialen Schichten* trat die IGS dem Mythos von der Notwendigkeit der frühen Auslese und der Sortierung von Schülerinnen und Schülern nach unterschiedlichen, angeblich ihrer Begabung entsprechenden Schulformen entgegen.
- Mit dem *Prinzip der inneren Differenzierung* wandte sie sich gegen den Mythos, dass fachliches Lernen nur in leistungshomogenen Gruppen effektiv erfolgen könne, und dagegen, die Maßstäbe des dreigliedrigen Schulsystems nun innerhalb einer Schulform abzubilden. Statt dessen versuchte sie, individuelle Unterschiede produktiv zu nutzen und fachliches Lernen mit sozialem Lernen zu verbinden.
- Mit den *Lernentwicklungsberichten* stellte sie sich gegen Noten als Schicksal und gegen den Mythos, Noten seien die entscheidenden Lernanreize für Kinder und Jugendliche. Sie nahm die Mühe auf sich, die individuelle Lern-diagnose mit der Entwicklung des Lernprozesses und der Rückmeldung zu verbinden. Mit der Integration von Schüler/innen-berichten in die Beurteilung versuchte sie das Tabu zu brechen, die Bewertung von Leistungen sei allein dem Fremdurteil der Lehrenden zu überlassen.
- Mit dem *Team-Kleingruppen-Modell (TKM)* und seinen konstituierenden Elementen – Tutoriat, Arbeit in Teams, wöchentliche Teamsitzungen, Schüler/innen-Tischgruppen und Tischgruppen-Elternabende – schuf sich die IGS eine Organisationsform für soziale Interaktionen zwischen Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern. Sie öffnete die Klassentüren und trat all denjenigen

¹ Vortrag zum 25. Geburtstag der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule (IGS) Göttingen-Geismar

entgegen, die in Lehrer/innen immer noch Einzelkämpfer/innen und in Schüler/innen Einzeller/innen verstehen.

- Mit der Einrichtung von *Clustern* für jeden Jahrgang trat sie architektonisch dem Vorurteil entgegen, eine große Schule müsse eine anonyme Schule sein.

Dieses anspruchsvolle, pädagogisch überzeugende, aber auch an alle Beteiligten hohe Anforderungen stellende Konzept, das zu Beginn der siebziger Jahre entwickelt wurde, *hätte sich nicht verwirklichen lassen* ...

... ohne ein engagiertes *Kollegium*, für das Schule nicht nur Arbeitsraum, sondern auch Lebensraum war und ist,

... ohne die Mitarbeit von *Eltern*, die sich nicht nur für ihr Kind, sondern auch für dessen Schule und dessen Mitschüler/innen verantwortlich fühlten und fühlen,

... ohne die *Schüler/innen*, die diese Schule zu ihrer Schule machten und machen,

... ohne eine *kollegiale Schulleitung*, die das Konzept nach innen und außen vertrat und vertritt und die organisatorischen Bedingungen und finanziellen Ressourcen auch dann noch durchsetzte, als sich die Gunst der Sterne für Reformschulen wandelte, und wohl auch nicht

... ohne eine *wissenschaftliche Begleitung*, die für die Schulpraktiker/innen keineswegs pflegeleicht, aber dennoch kritisch-konstruktiv an der Entwicklung des Konzepts mitarbeitete und die Kinderjahre der IGS zehn Jahre lang engagiert begleitete.

Heute ist die IGS *ein Vierteljahrhundert alt*, einige der damaligen Träume sind einer nüchterneren Betrachtung gewichen, einige der ehemals grauen Wände sind farbig, viele der ehemals farbigen Köpfe aus der Gründungsphase grau geworden. Wie aber den hoffnungsgrünen Heften der IGS mit Beispielen einer pädagogischen Lernkultur zu entnehmen ist, darf grau werden an der IGS nicht mit kraftlos oder uninteressiert sein verwechselt werden. *Veränderte gesellschaftliche Anforderungen, veränderte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen* fordern ständige Selbstreflexion und fortlaufende Veränderung auch von der IGS und lassen keine Zeit, sich auf dem schon Erreichten auszuruhen.

Auch nach einem Vierteljahrhundert erfährt das damals entwickelte pädagogisch ambitionierte Konzept innerhalb des Kollegiums trotz der damit verbundenen erheblichen Arbeitsbelastung noch immer eine hohe Wertschätzung: In den 1995 und 1999 durchgeführten Befragungen stimmt die überwiegende Mehrheit des Kollegiums den konstitutiven Elementen des TKM weiterhin zu. Für fast 80% der Befragten sind die Tischgruppenabende trotz des damit verbundenen zeitlichen Aufwandes unverzichtbar, und für drei Viertel ist der Verzicht auf Ziffernnoten in den ersten Jahren trotz der erheblichen Mehrarbeit bei den Lernentwicklungsberichten ein unverzichtbares Merkmal der Schule.

Ganz offensichtlich auch hat die in die Jahre gekommene IGS *ihr Image als Reformschule nicht verloren*: Immer noch erwarten über 90% der Eltern, die ihre Kinder zu dieser Schule schicken möchten, von der IGS andere Lernmöglichkeiten als im dreigliedrigen Schulsystem, 85% von ihnen setzen auf ein besonders hohes Engagement der Lehrer/innen der IGS (Erwartungen aus der Gründerzeit, an denen sich bis heute kaum etwas geändert hat. Weitere Befunde für eine positive Bilanz ließen sich anfügen.

Dennoch – das „Rütteln an Tabus“ wird auch im 21. Jahrhundert der IGS nicht erspart bleiben, wenn sie die Auszeichnung „Reformschule“ weiterhin und zu Recht in Anspruch nehmen will. Sie wird als Reformschule die Funktion wahrnehmen müssen, *neu entstandene und entstehende Tabus aufzudecken*, und sie wird sich auch in stärkerem Maße als bisher den eigenen Tabus in der Schule zuwenden müssen, sie wird nicht nur nach der Akzeptanz ihres Konzepts innerhalb der eigenen Reihen fragen müssen, sondern auch nach der Leistung des Konzepts, und sie wird – gerade angesichts des anstehenden Generationenwechsels – zugleich eine Balance finden müssen zwischen den verbindlichen Bestandteilen ihres Schulkonzepts und vielfältigen und gleichwohl nicht beliebigen Veränderungen. Ich kann dies hier nur kurz und damit sicherlich auch nur verkürzt begründen:

(1.) Schulentwicklung und Profilbildung wird gegenwärtig allen Schulen verordnet, in einigen Bundesländern ist sie bereits gesetzlich verankert. *Alle Schulen sind Reformschulen*, wozu brauchen wir dann noch spezielle Reformschulen, ließ das nordrhein-westfälische Kultusministerium beim Geburtstag der Bielefelder Schulreformprojekte verkünden. Auch die IGS bekommt den neuen Wind und die Finanznot des Landes dadurch zu spüren, dass ihr der modellbedingte größere Lehrerbefehl in diesem Jahr letztmalig bewilligt wurde. Auch die IGS gerät verstärkt unter Druck zu begründen, was speziell sie als Reformschule ausmacht.

(2.) Aller Verallgemeinerung des Reformgeredes zum Trotz haben *die alten Tabus* längst nicht ihre Wirkungskraft verloren. Sie feiern vielmehr wieder fröhliche Urständ, wie sich an bundespräsidentialen „Rückreden“, an der Verurteilung von Kuschelpädagogik und dem medienwirksamen Lamento über die mangelnde Leistungsfähigkeit von Schulen für den Standort Deutschland ablesen lässt. An diesen Tabus wird die IGS weiterhin und erneut rütteln müssen.

(3.) Die Begriffe *Leistung, Qualitätssicherung, Flexibilität, Mobilität, Kreativität, Elite* begegnen uns heute täglich auch und gerade im Zusammenhang mit der neu entfachten Bildungsdebatte. Und wer wollte sie nicht: die Jugendlichen, die leistungsfähig, kreativ, flexibel, teamfähig und mobil sind, die Schulen, die effektiv arbeiten und die von Gesellschaft, Wirtschaft und Universität gewünschten Absolvent/innen hervorbringen, und wer würde sich ernsthaft der Qualitätssicherung oder der Förderung herausragender Talente verschließen? – Neu sind diese Begriffe und Anforderungen nicht, neu ist vielmehr die *breite Zustimmung*, die sie aus unterschiedlichsten politischen Lagern und von unterschiedlichsten Gruppen erhalten, und problematisch ist ihre *Inhaltsleere*. In dieser inhaltlichen Unbestimmtheit überwinden sie – und dies ist durchaus von Vorteil – ideologische Gräben. Tabuisiert wird bei der scheinbar problemlosen Verständigung über alle ideologischen Differenzen hinweg, dass die Begriffe nicht von sich aus schon enthalten, was sie meinen. Der unterstellte Inhalt ist eben nicht eindeutig, Kuschelecken und Zensuren, fachliches und soziales Lernen, Fördern und Auslesen, Lernprobleme und Lebensprobleme sind eben keine einfachen Alternativen, sondern konstitutive Widersprüche pädagogischen Handelns in modernen Gesellschaften. An den neuen Tabus, die die angedeutete vordergründige Übereinstimmung verdeckt, hätten die Reformschulen des 21. Jahrhunderts zu rütteln. Gerade die Reformschulen haben ein sehr differenziertes Verständnis von Lernen und Leis-

tung entwickelt, sie hätten die Funktion, die neuen „Prunkbegriffe“, wie Hartmut von Hentig sie nennt, auf ihren Gehalt hin zu überprüfen.

(4.) Ähnliches gilt für die *Schulleistungsvergleiche* oder, wie sie modernisiert genannt werden, die „large scale assessments“. Gesamtschulen und Reformschulen sollten sich und können sich m.E. Schulleistungsvergleichen nicht entziehen. Ein gerade für Gesamtschulen wichtiges Ergebnis der bisherigen Leistungsvergleiche ist, dass mit dem Mythos aufgeräumt wird, das gegliederte Schulsystem sei dem integrierten hinsichtlich der kognitiven Lernleistungen überlegen. Gesamtschulen/Reformschulen haben Leistungsvergleiche dann nicht zu fürchten, wenn diese sich in einem kulturellen Klima vollziehen, das der Schule und ihren vielfältigen Aufgaben positiv gegenüber steht, wenn die Kontext- und Prozessvariablen mit einbezogen werden, wie es gerade auch Reformschulen für die von ihnen alltäglich vollzogenen Leistungsmessungen fordern, und wenn die Ergebnisse solcher Vergleiche dazu genutzt werden, die Schulen in die Lage zu versetzen, den an sie heran getragenen und von ihnen selbst entwickelten Qualitätsansprüchen gerecht zu werden.

Gerade die Reformschulen, die erhebliche Erfahrungen mit der Durchführung von Evaluationen haben, müssten aber *auch auf die Gefahren solcher Schulleistungsvergleiche aufmerksam machen*, z.B. auf die Gefahr, dass Testaufgaben faktisch das Curriculum definieren, auf die Gefahr der Engführung von Lernzielen hin zu ausschließlich oder doch vorrangig leicht zu überprüfenden, fachlichen, messbaren und nach außen vorzeigbaren Qualifikationsmerkmalen und auf die Gefahr, dass Vergleichsuntersuchungen insbesondere auch von Eltern als Rankings missverstanden und gewertet werden. Eine vor wenigen Tagen veröffentlichte Untersuchung des Instituts für Schulentwicklungsplanung zeigt, dass schon jetzt die Durchführung und Veröffentlichung von Schulleistungsvergleichen bei zwei Dritteln der befragten Eltern hoch im Kurs stehen. Die meisten der befragten Eltern plädieren zudem für die klassischen Kopfnoten, und drei Viertel sprechen sich für die Einführung „moderner Kopfnoten“, etwa für Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein aus (siehe FR.vom 20. Juni 2000). Die vorschnelle Gleichsetzung von Evaluationsergebnissen mit Rankings übersieht, dass Evaluationen und Schulleistungsvergleiche wie alle sozialen Prozesse nicht neutral sind. Zu streiten wäre deshalb m.E. nicht um das „Ob“, sondern um das „Wie“ und um den Stellenwert, der solchen empirischen Ergebnissen zukommt. Aus den Ergebnissen empirischer Forschung lässt sich weder ableiten, welche Ziele Schule verfolgen soll, noch sind die Ergebnisse Anleitung zu pädagogischem Handeln.

(5.) Reformschulen wie die IGS stehen aufgrund ihrer Ausnahmestellung in der bildungspolitischen Landschaft unter hohem Legitimationsdruck. Dies zwingt zur ständigen Selbstthematisierung und Veränderung – die IGS ist ein Beispiel dafür –, aber der hohe *Legitimationsdruck kann auch zu einer Tabuisierung von Problemen führen*, d.h. dazu, dass Zweifel unterdrückt, Probleme nicht eingestanden, nicht untersucht und schon gar nicht nach außen getragen werden, weil damit die Schule insgesamt oder auch die eigene Position in der Schule gefährdet werden könnte. Das Prinzip des Zweifels, von dem Grass fordert, es als pädagogischen Grundwert zu kultivieren, ist gerade in Situationen mit hohem äußeren Druck nicht gerne gesehen, aber dennoch notwendig. So hat sich die IGS zum Beispiel mit dem Verzicht auf äußere Differenzierung

und dem Prinzip der inneren Differenzierung einer anspruchsvollen und gewiss pädagogisch legitimierten Anforderung gestellt. Aber wird oder besser kann dieser Anspruch in jedem Fall, von jeder Klasse, in jedem Fach, von jeder Lehrperson *eingelöst* werden? Ist er in jedem Fall *sinnvoll*? Leistet die innere Differenzierung in jedem Fall, was sie vom Anspruch her leisten soll – die Integration fachlicher und sozialer Leistungen und Kompetenzen? Gerade weil Formen der inneren Differenzierung, das individuelle Eingehen auf die Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen den Unterricht bestimmen sollen, müsste evaluiert werden, ob sie leisten, was sie zu leisten vorgeben oder doch um des Konzepts willen vorgeben müssen, und wie könnte das überprüft werden? Lässt es sich in jedem Fall mit dem zugleich geltenden Prinzip der Förderung optimaler fachlicher Leistung verbinden? Ist es in jedem Fall sowohl für fachliches als auch für soziales Lernen effektiv? Wird wirklich an den Grundfesten des Schulkonzepts gerüttelt, wenn eine Zeit lang, in einem bestimmten Fach begründet und mit wechselnden Kriterien und reversiblen Gruppierungen von diesem Prinzip abgewichen wird?

(6.) Die IGS ist – allen engagierten Reformideen zum Trotz – eine Schule. Die grundlegende *Rollenverteilung* von *Schüler/innen*, die etwas lernen sollen, und *Lehrer/innen*, die ihnen Wissen und Kompetenzen vermitteln wollen, lässt sich auch an der IGS nicht auflösen. In Schulen mit einem ambitionierten pädagogischen Konzept spitzen sich die grundsätzlichen, nicht aufhebbaren Widersprüche pädagogischen Handelns zu, werden die Grenzen pädagogischer Einflussnahme besonders schmerzhaft erfahren. Dadurch besteht die Gefahr, dass Probleme und Überforderungen tabuisiert bzw. diejenigen, die sie dennoch ansprechen, als pädagogisch unzureichend engagiert stigmatisiert werden. Um auch dafür ein Beispiel zu nennen: Einige Teams der IGS führen auch aus arbeitsökonomischen Gründen keine regelmäßigen Teamsitzungen, sondern Jahrgangssitzungen durch. Sind diese Teams deshalb weniger pädagogisch engagiert? Bricht dadurch das Schulkonzept zusammen?

Oder das Beispiel *Tischgruppen*: Gerade weil die Tischgruppen auf Kooperation angelegt und angewiesen sind, ist zu überprüfen, ob die für die Gruppenbildung geltenden Regeln in jedem Fall, in jeder Klasse und zu jedem Zeitpunkt einzuhalten sind. So einleuchtend z.B. ist, dass Mädchen und Jungen gemeinsam in einer Tischgruppe lernen, muss überprüft werden, ob der Gruppenbildungsprozess zu Beginn des fünften Schuljahres nicht eher zur Verfestigung denn zur Auflösung von Geschlechterstereotypen beiträgt. Sind die Hilfen, die stärkere Schüler/innen den schwächeren geben können, in jedem Fall förderlich? Was muss zuvor gelernt werden, um sinnvolle Unterstützung geben zu können? Ist Gruppenarbeit in jedem Fall angesagt, auch wenn kein gemeinsam zu lösendes Problem ansteht? Gibt es nicht auch im gemeinsamen Unterricht Situationen, in denen Einzelarbeit notwendig ist, wie sie ja dann auch in den Arbeits- und Übungsstunden verlangt wird? Kann ein Schulkonzept mehr sein als ein Orientierungsrahmen, der pädagogisch begründet im Einzelfall auch verlassen werden kann?

(7.) Und letztens: Ein Großteil des jetzigen Kollegiums wird in den nächsten 5-8 Jahren durch junge Kollegen und Kolleginnen mit einem anderen biographischen Hintergrund, mit anderen Erfahrungen und anderen Erwartungen abgelöst. Durch diesen *Generationenwechsel* steht die IGS in den nächsten Jah-

ren vor einem schwierigen Balanceakt, sowohl die zentralen Elemente des bisherigen Schulkonzepts beizubehalten als auch für notwendige Veränderungen offen zu sein. Ohne das Team-Kleingruppen-Modell wäre die IGS nicht mehr die IGS. Von daher muss der IGS zugestanden werden, nicht nur bei der – wie es heute heißt – schulscharfen Ausschreibung mitzuwirken, sondern ihr muss auch die Möglichkeit gegeben werden, solche neuen Kolleg/innen auszuwählen, die dieses Konzept als Orientierungsrahmen für ihre Schule tragen. Aber sie wird nicht verhindern können – und wenn sie klug ist, auch nicht verhindern wollen –, dass die neuen Kolleginnen und Kollegen innerhalb des vorgegebenen Schulprofilrahmens mit ihren eigenen Reformvorstellungen und in kritischer Auseinandersetzung mit dem etablierten Konzept die IGS verändern, und dies sicherlich nicht immer zur Zufriedenheit derjenigen, die diese Schule vor 25 Jahren gründeten. Deshalb zum Schluss und zum Trost für die einen und zur Hoffnung für die anderen, die Erinnerung an eine Aussage von Wolf Biermann: „Nur wer sich verändert, bleibt sich treu.“

Doris Lemmermöhle, geb. 1941, Dr., Professorin am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und Geschlechtersozialisation

Anschrift: Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen

Email: dlemmer2@gwdg.de