

Reformschulen brauchen Schulreform*

Von Ludwig Huber

Zentral gesteuerte Strukturreformen allein reichen nicht aus; Schulreform braucht die einzelnen Reformschulen, wo möglich viele und verschiedene, braucht die engagierte Mitarbeit der Lehrerinnen und Lehrer. So hat Lütgert aus einem Rückblick auf die jüngste Reformgeschichte gefolgert (s. seinen Beitrag in diesem Heft; vgl. Rolff 1993).

Ist aber umgekehrt die sich selbst entwickelnde und untersuchende Einzelschule die vollständige Lösung aller Schulreformprobleme? Nehmen wir an, die Reformschulen wären so selbständig und reif, wie in diesem Konzept (vgl. auch Liket 1993) gefordert, die Versuchsschulen so neuerungsfreudig und -fähig, wie von von Hentig verlangt: Brauchen sie nicht trotzdem ihrerseits die übergreifende Schulreform? Doch, in mindestens drei Hinsichten, die im folgenden beleuchtet werden sollen.

Vorbemerkung:

In dieser Frage ist schon der Begriff der Reform ebenso gängig wie erklärungsbedürftig. Trotzdem möchte ich mich hier weder auf eine strikte Definition einlassen noch über andere Definitionen streiten. Allzu groß ist ja die Spannweite, die sich öffnet zwischen von Friedeburg, der eine ganze umfangreiche Geschichte des Bildungswesens als Geschichte der „Bildungsreform in Deutschland“ (1989, 2. Aufl. 1992) schreibt, und von Hentig, der (1990, 366) bilanziert, daß es keine Reform gegeben habe, die radikal genug gewesen sei, den Namen zu verdienen; zwischen Andreas Flitner, der „von Schulreform oder auch von Veränderung, Entwicklung, Modernisierung der Schulen sprechen“ will¹, und Theo

* Teil II der unter dem gemeinsamen Titel „Schulreform braucht Reformschulen – Reformschulen brauchen Schulreform“ von Will Lütgert und mir gehaltenen Eingangskonferenzen zur Tagung aus Anlaß des 20jährigen Bestehens von Laborschule und Oberstufen-Kolleg Bielefeld und als Komplement zum ersten gedacht.

¹ Er ordnet darunter sowohl die von pädagogischer Aufbruchstimmung bewegte Reformpädagogik im ersten Drittel des Jahrhunderts als auch die „wissenschaftlich konstruierte“ Schulreform des letzten Drittels ein (1990, 385f, 389).

Schulze, der mit diesem Namen von Analyse ausgehende Problemlösungsprozesse bezeichnet (1993)².

Aber ich will deswegen auch nicht etwa auf das Wort „Reform“ zugunsten anderer Begriffe wie z. B. Innovation verzichten, mit denen man sich doch nur ähnliche Probleme einhandelt: die Frage bleibt doch angesichts des ständigen Flusses kleiner und großer Veränderungen immer, von welchem Grade der Reichweite oder Richtungsänderung an sie einen solchen besonderen Namen verdienen, und angesichts der immer wieder schmerzlich erfahrenen Ambivalenz jeder Veränderung im pädagogischen Bereich kann man es nicht oder könnte man es erst viel später vom Urteil, ob es eine Veränderung zum Guten war, abhängig machen, ob etwas Reform oder Innovation heißen darf. Für die folgende Argumentation genügt ein weiter Begriff von Reform als Sammelname für andere als nur quantitative oder nur partikuläre Veränderungen, mit denen in einzelnen Schulen oder dem Schulwesen bewußt und begründet auf Probleme geantwortet wird – Anstrengungen, die Kopf, Herz und Hand fordern.

Analog dazu verstehe ich, wie wir es auch im Programm für das Bielefeld-Kasseler Graduierten-Kolleg „Schulentwicklung an Reformschulen“ getan haben, unter „Reformschulen“ solche Schulen, die sich bzw. ihre Praxis bewußt und nicht nur partikular, in unzusammenhängenden Einzelheiten, verändern bzw. zu verändern bemühen. Dies können also, um es explizit zu sagen, sehr wohl Schulen sein, die nicht als Reformschulen gegründet wurden, sondern die sich aus dem sog. Regelschulsystem heraus zu Reformschulen machen, z. B. durch Modellversuche oder als Schulversuche oder vielleicht künftig einfach auf dem Wege von „Innerer Schulentwicklung“ und im Rahmen größerer Autonomie – und es sollte davon immer mehr geben. Aus diesem weiteren Kreis von Reformschulen sind Versuchsschulen, wie sie von Hentig (zuletzt 1993, 224ff.) als Weg zur Reform und notwendige Ergänzung zu System- oder Strukturreformen gefordert hat (vgl. auch Lütgert), eine besondere Teilgruppe, die „wirklich Versuche machen, dem Prinzip des trial and error folgen und aus den Fehlern lernen“ können (Hentig 1990, S. 381).

1. Reformschulen brauchen selbst Reform

„Reformschulen brauchen Schulreform“ – in einem nur allzu naheliegenden, aber keineswegs trivialen Sinne gilt dies für die Reformschulen selbst: sie selbst brauchen – mindestens in Abständen – ihre eigene Reform. Die Gesichtspunkte, nach

² Hentig sieht eine weitere „Schwäche, die in dem Wort Reform selbst liegt“: es gehe auf Form (formatio), demgemäß auf formale Veränderung, blende Auftrag, Sinn, Ethos der Schule aus (1990, S. 383). Das ist m. E. allenfalls etymologisch für den Ursprung des Wortes richtig, nicht aber historisch und generell für die Bildungsreformen. Für Schulze ermöglicht das von ihm eingeführte Konzept der Schule als „Lernformation“ („relativ weit verbreiteter und institutionell im gesellschaftlichen Umfeld verbreiteter Komplex von Lernbedingungen und -modalitäten“, darunter insbesondere Lehrplan, Fächer, Aufgaben, also Inhalte, und konstituiert durch Schriftlichkeit) ganz zwanglos eine Brücke zu Re-formation.

denen sie zu einem gegebenen Zeitpunkt neu eingerichtet oder gegenüber einem früheren Zustand eingreifend verändert worden sind, waren die dieser Zeit; wenn nicht die anfänglichen Problemdefinitionen, so doch die dann versuchten Problemlösungen, wenn nicht die grundlegenden Prinzipien, so doch die aus ihnen gefolgerten praktischen Maßnahmen: sie waren notwendig zeitbedingt. Dies gilt trotz anderer Wunschvorstellungen leider auch für Versuchsschulen, gilt es doch sogar auch für naturwissenschaftliche Laboratorien, in deren Installationen, Apparaten und Versuchsanordnungen die mikrosoziologische oder ethnographische Wissenschaftsforschung die Sedimente einer je ganz bestimmten Fachkultur zu bestimmtem Zeitpunkt erkannt hat (vgl. z. B. Knorr-Cetina 1981). Auch bei Laborschule und Oberstufen-Kolleg ist dies durchaus zu spüren; trotz ihres Charakters als Versuchsschulen und damit zusammenstimmender kontinuierlicher Bewegung ändern sie nicht alsbald und regelmäßig den Kurs, wenn eine Überprüfung, und sei es auch eine wissenschaftliche, das nahelegen würde, noch übernehmen sie so bereitwillig „neue Aufgaben, wenn die alten erledigt sind“ (wie Hentig, 1993, 224f. es verlangt) – schon weil die „Erledigung“ nicht so einfach festzustellen ist.

Ich will darauf hier nicht näher eingehen, um externe Leserinnen und Leser nicht mit unseren internen Problemen zu behelligen. Aber vielleicht kennt man ja „draußen“ etwas von den Lösungsschmerzen auch, die schon mit kleinsten Veränderungen beginnen; spätestens wird man sie kennen lernen, wenn die Schulen generell die größere Selbständigkeit erhalten, von der jetzt in der bildungspolitischen Diskussion die Rede ist (vgl. Rolff 1993). Zum Beispiel schon beim Stundenplanschema: Soll man, damit freitagnachmittags früher Schluß sein kann, an einem anderen Tag in der Frühe oder Späte einen Unterrichtsblock anhängen? (Anderswo hieße die Frage vielleicht: Samstagunterricht!?) Ganze Netzwerke privater Lebensmuster (von Lehrenden wie Lernenden) drohen sich plötzlich durch eine solche Veränderung zu verheddern. Oder schon, pädagogisch relevanter, bei einer Fehlzeitenregelung: Soll man statt einer generellen Toleranzmarge für Absenzen individuelle Klärung verlangen? Hochbedeutsame Normen scheinen da auf dem Spiel zu stehen, individuell unterschiedlichste Stile im Spiel zu sein. Heftige Debatten, Pamphlete, Gremiensitzungen und ungeliebte Kompromisse sind die Folge.

Also nur so viel und nur an unserem Beispiel: Das Oberstufen-Kolleg hat sich – anfänglich auch unterstützt von der Moderatorengruppe im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, wofür ihr Dank gesagt sei – in einen Prozeß von SchILF zu SchELF (von Schulinterner Lehrerfortbildung zu Organisationsentwicklung und Lehrerfortbildung) begeben, hinein also in das Bemühen, unter Ägide einer „Steuergruppe“ interne Veränderungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten zu identifizieren, das Kollegium darauf einzustimmen und zur Mitarbeit daran ebenso zu gewinnen wie gleichzeitig fortzubilden. Beratung und Orientierung der Bewerberinnen und Studienanfänger, Diagnose und Ausgleich der beträchtlichen Unterschiede in den Lernvoraussetzungen, Sprachförderung und Differenzierung der Ausbildungsgänge sind die Stichworte für die wichtigsten, dabei zunächst aufgegriffenen Fragen. Aber nicht nur diese Probleme von Reformen, die die Reformschule an sich selbst braucht., sondern auch der Prozeß dieser Reform macht uns erhebliche Schwierigkeiten: angefangen davon, was

„Steuer“gruppe und „Steuern“, wie das nun einmal in den Lehrbüchern der Organisationsentwicklung von Schulen heißt, bedeuten kann oder darf in einem eifrig über seiner Basisdemokratie wachenden Kollegium, und noch nicht am Ende mit der Frage, ob es denn eigentlich zu irgendeinem dieser Punkte eine für alle verbindliche Entscheidung geben könne. Allen, die an ihren Schulen ähnliches versuchen und sich dabei an Vorschriften „von oben“ reiben, zum Trost sei gesagt: diese Schwierigkeiten werden keineswegs leichter dadurch, daß die Bedingungen, aus denen diese Probleme erwachsen, in diesem Falle nicht alle durch ministerielle Vorgaben festgelegt, sondern zum Teil durch freie Beschlüsse der Schule selbst, genauer: älterer Kollegiumsschichten derselben zustande gekommen sind – durch leidenschaftlich erstrittene Einigungen zwischen jeweils gut begründeten, aber sich eben z. T. auch widersprechenden Positionen innerhalb des Kollegiums –, und es ist vielleicht deswegen von ihnen schwerer wegzukommen als von gemeinsam abgelehnten Oktroys von außen. Es ist faszinierend, Schule „neu zu denken“, es ist langwierig und kleinschrittig, bestehende Schulen mit den darin vorhandenen Menschen zusammen neu zu machen, und das vielleicht auch und gerade, wenn sie einmal neu gedachte Schulen waren. Jedenfalls hat uns diese Einsicht, daß Reformschulen, diese Reformschulen, selbst Reform brauchen, dazu bewogen, diese Tagung nicht nur als Jubeltagung über das in 20 Jahren an den beiden Bielefelder Schulprojekten Erreichte, so eindrucksvoll und vielfältig es auch sein mag, sondern vor allem als Arbeitstagung über die weiterhin zu lösenden Probleme anzulegen.

2. Reformschulen brauchen Schulreform draußen

– sonst gehen ihnen Ansprech- und Austauschpartner und damit gewissermaßen die Luft aus.

Wenn ich damit auf Austausch und Transfer als Aufgaben von Reformschulen zu sprechen komme, sei vorsorglich gesagt: Es ergibt genug pädagogischen Sinn und moralische Rechtfertigung, wenn Reformschulen hier wie anderswo auch nur für „ihre“ Kinder (und Lehrer) einen Ort bieten, an dem diese glücklich und fruchtbar lernen und sich entwickeln können, wenn sie die Möglichkeit einer Alternative zum Gängigen veranschaulichen und wenn sie zu beidem die Probe auf bestimmte pädagogische Überzeugungen machen. Insofern sind besondere Anstrengungen und auch besondere staatliche Aufwendungen für sie nicht erst dann legitim, wenn ihre Erfahrungen und Ergebnisse auf andere Schulen übertragbar bzw. generell anwendbar sind.

Aber sie selbst, so meine These, brauchen den Austausch und die Erweiterungsmöglichkeiten. Die „glückliche Insel“ oder „Nische“, das Bild von ihr, das unsere Phantasie in die ferne Südsee oder die abgeschiedene Waldeinsamkeit projiziert, ist doch eine, auf der die Zeit stillsteht: als Gegenstand der Sehnsucht von vielen von uns empfunden, als Ziel pädagogischer Arbeit nicht denkbar. Die „blühenden Inseln“, von denen wir aus der Geschichte wissen, waren solche, die in lebhaftestem Verkehr mit der Welt standen, und waren es so lange, wie sie

es vermochten, den Austausch zu suchen statt abzuwehren, nicht nur Exporte abzusetzen, sondern auch Importe hereinzuholen und zu verarbeiten. Das ist auch auf Reformschulen zu übertragen, deren pädagogischer Auftrag, von Hentig vor zehn Jahren als „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ bestimmt, doch auch noch ein Drittes umfaßt: „die Verhältnisse durchdringen“.

Diese beiden Reformschulen hier „exportieren“ z. B. Unterrichtsideen, Lehrkonzepte, Projektformen, Organisationsmodelle, vor allem vielleicht lebendige Bilder von einer anderen Art von Schule, und sie exportieren sie auf vielerlei Wegen: durch Öffnung für Besucher (gerade die Laborschule empfängt jährlich an die 2000 und hat lange Wartelisten für Hospitationen), durch Beteiligung an Lehrerfortbildung, durch Mitwirkung in oder Veranstaltung von Tagungen (wie dieser), durch Produktion von Texten: Konzepten, Erfahrungsberichten, Unterrichtsmaterialien.

Einem dieser Wege sind wir am Oberstufen-Kolleg mit einem DFG-geförderten Forschungsprojekt nachgegangen, das gerade in der Auswertung ist: den Unterrichtsmaterialien. Wie kommen sie zu Nutzern draußen, was wird aus ihnen? Eines der Ergebnisse, die Karin Schäfer-Koch dabei gefunden hat: Wenn es nicht an einer anderen Schule eine Lehrerinnen-Gruppe, eine AG, Initiative, Fachkonferenz o. ä. gibt, die über Unterrichtsprobleme wenigstens kommuniziert und Änderungen sucht, ist wenig Aussicht, daß sie auf Material von Reformschulen stoßen oder dieses einsetzen. Ein anderes Ergebnis: Wenn das Material nicht „offen“, „anschlußfähig“ ist für das, was die Lehrerin oder der Lehrer im übrigen mit seinem Unterricht vor hat, bleibt es ungenutzt oder verfehlt doch die beabsichtigte Wirkung; wenn es daher mehr tun soll, als Routine zu stützen, muß dort Veränderung auch schon im Gange sein. Folgerung aus beidem zusammen: Schon diese einfache Leistung von Reformschulen wirkt sich nur aus, wenn auch andere Schulen sich, wenigstens ihren Unterricht, verändern wollen.

Mehr noch wird verlangt, wenn es um komplexere Veränderungen geht, die von der Handlungsebene des Unterrichts höher hinauf auf die der Organisation einer ganzen Schule oder gar die des Schulsystems reichen (vgl. Rolff 1993). Ein Beispiel: Die Laborschule, aber z. B. auch die Reformschule Kassel erproben die jahrgangsübergreifende Klasse oder besser Lerngruppe, das Oberstufen-Kolleg, aber z. B. auch die Max-Brauer-Schule in Hamburg fächerübergreifenden Unterricht in verschiedenen Formen. Was immer dabei als gelingend und daher schließlich übertragungswert befunden wird: Sofern die Organisationsform selbst dafür Voraussetzung ist und zuvor übernommen werden müßte, müssen andere Schulen diese Reform wollen und Raum dafür machen und muß die Schulaufsicht sie wollen und den Rahmen dafür freigeben. Je höher hinauf in den Schulstufen bzw. je dichter an die alles bestimmenden Berechtigungsschwellen, besonders die des Abiturs heran das Ansinnen reicht, desto mehr Schwierigkeiten macht das (man denke nur an die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“!). Allerdings stellen sich diese Schwierigkeiten in der wechselseitigen Projektion womöglich noch größer dar, als sie in der Realität sind. Oft stellen die Schulen gar nicht erst den entsprechenden, allerdings mühevollen Antrag, weil sie sich nur Ablehnung oder Scherereien erwarten, oft verzichten die Ministerien –

jedenfalls bisher, bis vor die „Autonomie“-Diskussion – darauf, solche Freiräume in Aussicht zu stellen und damit die Schulen zu ermuntern, weil sie dort nur Mißstimmung und Passivität vermuten.

Was auch die Gründe seien: aus der Sicht und Erfahrung dieser beiden Reformschulen, die so oft daraufhin befragt und geprüft werden, ob sie denn auch Ergebnisse erbrächten, die für die Regelschulen fruchtbar und dorthin übertragbar seien, muß einmal gesagt werden dürfen, daß dazu zwei gehören, nämlich auch auf der anderen Seite Schulen, Bildungspolitiker und -verwalter, die Veränderungen überhaupt suchen. Das gesagt habend müssen wir allerdings gleich auf uns selbst zurückfragen: Wie weit ist der Rahmen unserer Arbeit und diese selbst darauf angelegt, etwas hervorzubringen, was von anderen gebraucht werden kann? Theo Schulze (1993) hat zu Recht bemerkt, daß gerade reformpädagogische Schulgründungen als radikal alternative Umgestaltungen der Schule im ganzen, insbesondere in Organisation, Lebens- und Arbeitsformen, daherkommen und es gewissermaßen verschmähen, die Probleme, die herkömmliche Schulen in ihrem Rahmen, insbesondere hinsichtlich des Unterrichts haben, auch nur zu analysieren, geschweige denn zu bearbeiten. Züge davon gibt es auch in Laborschule und Oberstufen-Kolleg, etwa in ungewöhnlicher Organisation und Ausstattung, die andere nur gedehnt sagen läßt: „Ja, die...!“, aber auch in den Haltungen, die uns gelegentlich über die gewöhnlichen Schulen sagen lassen: „Na ja, was soll da schon gehen...?“

Aber: Bei der Vorbereitung dieser Tagung haben wir uns bewußt gemacht, daß es zumindest gemeinsame Probleme gibt, an denen Lehrerinnen und Lehrer, mit dem Gewöhnlichen unzufrieden, hier wie dort arbeiten, arbeiten müssen – Probleme eben der Förderung von Gleichheit und der Ermöglichung von Differenz, die unser Tagungsthema umgreift und die immer noch nicht „erledigt“ sind. Gäbe es diese Reformer und Reformschulen anderswo nicht, gäbe es nicht die Max-Brauer-Schule in Hamburg oder das Ricarda-Huch-Gymnasium in Gelsenkirchen oder den Kreis um die RAA zum Interkulturellen Lernen oder die Arbeitskreise in Bremen und Hamburg zum fächerübergreifenden Unterricht oder die MUED oder..., dann blieben wir auf unseren Inseln gefangen, könnten wir mit unseren Produkten nicht Handel treiben.

Auch auf diesen Handlungsebenen also gilt: Reformschulen brauchen Schulreform.

3. Reformschulen brauchen die Schulreform draußen für die eigene Arbeit

Das Gesagte könnte so klingen, als ginge es nur darum, von uns aus angeblich „fertige“ Ergebnisse gleichsam absetzen zu können. Dann klänge es aber noch falsch. Vielmehr beginnen an den Reformschulen Arbeiten, die überhaupt erst mit Hilfe von Schulreform „draußen“ fertig würden.

Aus vielen möglichen Beispielen – Ganztagschule, Formen der Autonomie, Sprachförderung – nur eines: wiederum fächerübergreifender Unterricht – nun einmal ein konstitutives Element sowohl der Laborschule wie des Oberstufen-Kollegs.

Auf dem Papier, dessen Geduld von der Pädagogik besonders gefordert ist, erscheint fächerübergreifender Unterricht allgegenwärtig und allheilend:

Er findet sich neuerdings wieder in bildungspolitischen Thesen und Programmen, z. B. Bildungsprogramm der Grünen und, mit Abstand, sogar der SPD; Handreichung des KM NRW für fächerübergreifenden Unterricht und besonders Projektunterricht auch an Gymnasien; in vielen Richtlinien für die Mittelstufe, aber auch in Empfehlungen und Hinweisen, wenn auch verstreuten und bescheidenen, zum fächerübergreifenden Unterricht³ in den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in einigen Bundesländern (z. B. Brandenburg und Baden-Württemberg); in der Erklärung der KMK vom 24./25. 2. 94 zu Gesichtspunkten für (sogar) die Oberstufenreform; als Gegenstand von Arbeitskreisen bei staatlichen Stellen wie z. B. dem Schulsenator in Bremen oder besonders beim Institut für Lehrerfortbildung Hamburg (vgl. Golecki, 1994).

Und er findet sich immer schon in reformpädagogischen Schriften (vgl. dazu Huber 1993), assoziiert von alters her mit problemorientiert, projektorientiert, kooperativ, neuerdings auch mit den in Konjunktur gekommenen Präferenzen für Zielformulierungen in gestalt allgemeiner Fähigkeiten (systemisches oder vernetzendes Denken, interdisziplinäres Kooperieren, Teamfähigkeit, Kreativität usw.).

Die Frage drängt sich ja auf: Ist Fächerübergreifender Unterricht so etwas wie Aspirin!? Wie kommt das? Wird und kann damit eigentlich überall dasselbe gemeint sein? Vergleichsweise selten sind ja Spezifikationen des fächerübergreifenden Unterrichts (außer von Projekten): Ist alles weitere schon klar und selbstverständlich, wenn man nur erst einmal die Grenzen des Fachunterrichts überschritten hat? Eben nicht: Wie viele Gestalten kann doch, je nach Ziel, Inhalt und Organisationsform, der fächerübergreifende Unterricht annehmen. Es kommt erst einmal (vgl. wiederum Theo Schulze 1993) auf die Analyse des Problems an, dem durch fächerübergreifenden Unterricht abgeholfen werden soll, und schon an ihr muß die Verständigung ansetzen. Er kann um der ungefächerten Erfahrung des Kindes, um der fächerübergreifenden Probleme (Schlüsselprobleme) oder um der Reflexion der Unterschiede und Bezüge zwischen Fächern und des systematischen Perspektivenwechsels willen veranstaltet werden. Ein einzelner Lehrer kann dazu über sein Fach hinausgreifen, zwei können ihren jeweiligen Fachunterricht parallel führen und aufeinander beziehen, drei ihren Fachunterricht über Strecken gemeinsam planen und gelegentlich zusammenführen, eine ganze Gruppe einen Schwerpunkt herausbilden, ein Kollegium für bestimmte Stunden oder Phasen den Fachunterricht zugunsten von fächerübergreifendem Unterricht und/oder Projekten aussetzen. Einmal angefangen, öffnet der fächerübergreifende Unterricht im Entwicklungsprozeß den Blick für immer weitere Differenzierungen.

Aus diesem Spektrum kann eine Reformschule nur einen kleinen Ausschnitt selbst erproben; auch die flexibelste Versuchsschule kann ihre ursprünglichen Ansätze hierzu nicht beliebig variieren. Denn auch sie, wie uns schmerzliche Erfahrung lehrt, bilden ja Systeme, in denen die Elemente miteinander so ver-

³ Genauer besehen handelt es sich häufiger auch nur um fächerverknüpfenden Unterricht (zur Unterscheidung siehe Huber/Effe-Stumpf 1994, 65).

strickt sind, daß Änderungen an der einen Stelle Änderungen an vielen anderen nach sich ziehen; auch sie haben Lehrer, die nach Kompetenz oder Neigung mit den etablierten Praktiken verhängt sind; auch sie müssen Ausbildungsordnungen gewährleisten und für ihre Schülerinnen und Schüler verlässlich bleiben.

Die weitere Entfaltung, die Erprobung anderer Varianten kann nur durch Mittun anderer Reformschulen und im Zusammenspiel mit ihnen vorangehen. Es muß also mehr, ja viele davon geben; der Ausgangspunkt dafür ist in einer gemeinsamen Problemanalyse zu suchen, das Medium in der Selbstuntersuchung und Rechenschaftslegung der experimentierenden Schulen: darin schließt sich der Kreis dieser Überlegungen mit den von Lütgert unter Bezug auf Liket (1993) angestellten. Dazu noch ein Beispiel: Für den fächerübergreifenden Unterricht auf der Sekundarstufe II ist m. E. die bisherige Organisationsform des Ergänzungsunterrichts am Oberstufen-Kolleg noch nicht das Optimum, insofern der fächerübergreifende Unterricht hier nur einfach als das andere dem Fachunterricht gegenübersteht, nicht ausdrücklich, komplementär oder kontrastiv, auf einen bestimmten Fachunterricht bezogen wird und weil er in immer neu zu wählende Einzelkurse aufgeteilt ist. Von diesem selbstkritischen Standpunkt aus stellt die fruchtbare Erfindung der Schwerpunktprofile, beginnend mit der Max-Brauer-Schule in Hamburg, mit ihrem thematischen Zusammenhang, ihrer Systematisierung und Sequenzierung eine Alternative dar, die wir so im System unserer Versuchsschule nicht (mehr) ausprobieren können. Jenem Modell wiederum könnte aber mit der Zeit abgehen, was in unserem immerhin möglich ist: eine große Freiheit der Themenwahl (auch nach Aktualität und Individualität), der Problemdefinition, der jeweiligen Fächerkombination und die Chance der Distanz zur normativen Fracht der Schlüsselproblem-Projekte und zu disziplinärer Reflexivität (vgl. die Diskussionen hierzu in Krause-Isermann u. a., 1994). Meines Erachtens liegt daher das im Augenblick denkbare Richtige bezüglich des fächerübergreifenden Unterrichts in einem Schnittpunkt zwischen diesen Entwicklungslinien, der noch nicht gefunden ist und von der einen Reformschule allein nicht gefunden werden kann.

Nur im Zusammenwirken vieler Reformschulen kann auch herausgebracht werden, welchen Zusammenhang es zwischen diesem Thema des fächerübergreifenden Unterrichts und dem der Heterogenität, zwischen der Differenz der Perspektiven und der Differenz der Subjekte, gibt, also zwischen den beiden großen Themen, die wir in dieser Tagung mutig verknüpft haben. Auch am zweiten Thema, „Heterogenität“, ist ablesbar, wie Reformschulen, so auch unsere, auf Austausch angewiesen sind: Die Integration von Behinderten ist nicht an der Laborschule erfunden, das Interkulturelle Lernen nicht erst oder nur dem Oberstufen-Kolleg zum Problem geworden. Beide Schulprojekte waren allerdings kühnerweise von Anfang an für „alle“, also für sehr verschiedene Kinder und Jugendliche ausgelegt, insofern gegenüber diesen Anstößen empfänglich, und sie haben, in ihrer Unterrichtsorganisation vielleicht besondere Möglichkeiten, auf die damit gestellten Fragen zu antworten: eben in dem Raum, den der fächerübergreifende Unterricht bzw. der Unterricht in Erfahrungsbereichen und in Projekten eröffnet.

Dazu noch einige Assoziationen: Disziplinen (als historisch gewordene kognitive Strukturen) haben etwas Gleichmachendes, systematisieren, kanonisieren eine Form der Wirklichkeitskonstruktion, geben dieser Erkenntnissuche ein (jeweils geltendes) Paradigma vor; Fächer (welcher Begriff das soziale Substrat der Disziplinen, die scientific communities oder Fachkulturen einschließen soll) verfügen über soziale Mittel (von Gewohnheitsbildung bis zu Sanktionen), diese Muster in Forschung und Lehre durchzusetzen und verqueres, nicht gleichgerichtetes Denken zu erschweren. Erst in (inneren oder äußeren) „Krisen“ der Normalwissenschaft kann dieses durchdringen. Recht auf Differenz läßt hier zunächst schlicht an ein individuelles Recht denken, ein Recht zur Abweichung, Häresie, Opposition, zur anderen Perspektive, nicht nur trivial als das formale Recht der freien Meinungsäußerung, wenn man schon eine Meinung hat, sondern auch als das Recht auf den Raum, die Zeit, die Anregungen und Mittel, um eine (andere) Meinung aus einer Vielfalt von möglichen zu entwickeln⁴.

Aber es wäre denn doch wohl eine Unterstellung, wollte man behaupten, der fächerübergreifende Unterricht bei uns oder anderswo sei von einem Gedanken an das individuelle Recht auf (kognitive) Ungleichheit (Ungleichförmigkeit) her gedacht und begründet worden. Die Begründung zielt vielmehr regelmäßig auf ein Lernen, eine Erfahrung, die den Individuen not tut (z. B. im Sinne der Allgemeinen Bildung oder der Wissenschaftspropädeutik oder der besseren Erkenntnis) und deswegen allen Lernenden gleichermaßen und mit dem gleichen Ziel zugemutet werden dürfe bzw. müsse. Allerdings wird, jedenfalls nach den didaktisch reflektierten Konzepten, die Lernsituation so inszeniert, daß innerhalb ihrer verschiedene Ansichten, ungleiche Perspektiven (z. B. im Ergänzungsunterricht) ausgedrückt, ungleichartige Fähigkeiten eingebracht und genutzt werden können oder gar sollen (die Bilder dafür in der Literatur reichen vom Organismus-Gleichnis des Menenius Agrippa über Symphonie oder besser Konzert bis zu Disput)⁵.

⁴ Dies könnte besonders berechtigt sein im Hinblick auf Jugendliche und junge Erwachsene, deren latente Produktivität für kritische Alternativen erst noch die Voraussetzungen bekommen müßte, sich zu realisieren; es könnte zugleich auch wichtig sein als eine List der Fächer, schon in ihrer Vermittlung bzw. Wissenschaftspropädeutik das Potential zur fortgesetzten Prüfung und dadurch Erhärtung ihrer Konstruktionen zu erzeugen...

⁵ Eine andre Assoziation zweigt noch einmal vom Recht auf die ungleiche Meinung ab. Das ist zwar theoretisch trivial, praktisch aber nicht, vor allem dann nicht, wenn es sich nicht nur um eine andere scheinbar rein „wissenschaftliche“, sondern um eine (wissenschafts)politische oder moralische andere Meinung handelt. Dann hätten wir es bei unserem Thema mit der Gefahr eines Gleichheit (im Sinne des Paradigmas) suggerierenden fachlichen Lernens hie, eines Gleichheit in einem anderen Sinne (der Problem- oder Wertorientierung) suggerierenden überfachlichen Lernens dort zu tun. In der Auseinandersetzung mit dem politischen Versagen der deutschen Hochschulen bzw. der in ihnen gebildeten Akademiker im Nationalsozialismus findet sich dieses Gegenüber auch: die einen sehen in strenger Fachwissenschaft den Schutz vor Verführung und im fachübergreifendem Studium das Einfallstor für „Ideologie“, die anderen umgekehrt im fachübergreifenden Studium das einzige Mittel politischer Bildung und im bloßen Fachwissen die Gefahr beliebiger Instrumentalisierung.

Hieran schließt sich die Vermutung an, daß überhaupt ein verborgener Zweck des fächerübergreifenden Unterrichts darin liegt, in seinem durch Paradigma und/oder Fachsystematik und/oder Pensum weniger festgelegten Raum ungleiche Stärken und Schwächen ausspielen und ausnutzen zu können. Obwohl von den inhaltlichen Zielen her begründet, läge seine Pointe in der Form, die es erlaubt, besser mit Heterogenität arbeiten zu können als im Fachunterricht (wie die ersten Interviews einer Arbeitsgruppe „Heterogenität“ im Oberstufen-Kolleg zu bestätigen scheinen). Während in diesem die verschiedenen Menschen letztendlich inhaltlich das gleiche lernen sollen, die innere Differenzierung also sich auf die Wege, Mittel, Zeiten, Arbeitsformen beschränkt, kann jener grundsätzlich zulassen, daß die Verschiedenen auf ihren verschiedenen Wegen auch inhaltlich Verschiedenes lernen, herausholen und einbringen, innere Differenzierung also auch der Ziele freigeben. Das Gemeinsame läge nicht in der Anpassung vieler an das Gleiche, sondern in der Verständigung zwischen den Verschiedenen, und im Prozeß dieser Verständigung liegt das eigentlich zu Lernende, die Allgemeine Bildung.

Womit wir denn, wie es sich gehört, am Schluß bei einem der Ausgangsgedanken unseres Gründers wieder angekommen wären.

Literatur

- Flitner, A.: Schulreform und Praktisches Lernen. In: Neue Sammlung 30 (1990); 3, S. 385–394.
- Friedeburg, L. v.: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt 1989.
- Golecki, R.: Philosophie und ‚Drittes Aufgabenfeld‘ – Plädoyer für eine weitere Orientierung in der Lehrerfortbildung. In: J. Bastian/H. Gudjons/W. Steiner (Hg.): Projektunterricht am Gymnasium und in der Sekundarstufe II. Hamburg: Inst. f. Lehrerfortbildung 1992.
- Fächerübergreifender Unterricht auf der Sekundarstufe II – warum, wozu, woran, wie, wodurch? Hamburg 1994 (Hektogr. Ms.).
- Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. München: Hanser 1993.
- Bilanz der Bildungsreform. In: Neue Sammlung 30 (1990); 3, S. 366–384.
- Huber, L.: Renaissance des Gymnasiums? Nicht ohne fächerübergreifenden Unterricht auf der Oberstufe! In: Pädagogik und Schule in Ost und West 41 (1993); 4, S. 212–219.
- Huber, L./Effe-Stumpf, G.: Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Versuch einer historischen Einordnung. In: Krause – Isermann, U., n. a. (Hg.), a. a. O., S. 63–86.
- Knorr-Cetina, K.: The Manufacture of Knowledge. Oxford: Pergamon 1981 (dt. Die Fabrikation von Erkenntnis. Frankfurt 1984).
- Krause-Isermann, U./Kupsch, J./Schumacher, M. (Hg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1994 (AMBOS; 38).
- Liket, Th. M. L.: Freiheit und Verantwortung. Gütersloh: Bertelsmann 1993.
- Rolff, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa 1993.
- Schulze, Th.: Schule vor dem Horizont einer Geschichte des Lernens. In: Die Deutsche Schule 85 (1993); 4, S. 420–436