



Peter J. Brenner

Schule in Deutschland

Ein Zwischenzeugnis

Kohlhammer

Peter J. Brenner

Schule in Deutschland

Ein Zwischenzeugnis

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten
© 2006 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

ISBN 3-17-019085-7

Einleitung	7
-------------------------	---

Erstes Kapitel

Wie sieht die Schule aus?	11
Schulräume – Die klassenlose Schule – Der Weg zur Schule –	
Individualisierung – Schule als Heimat – Das Leben und die Schule –	
Die Schule und die Dinge – Die autistische Schule – Neue Schulen	

Zweites Kapitel

Welche Schulen gibt es?	33
Gewachsenes Chaos – Grundschule – Hauptschule – Realschule –	
Gymnasium – Gesamtschule – Wie geht es weiter?	

Drittes Kapitel

Wie sollen Schüler lernen?	59
Der deutsche Sonderweg – Was Schüler nicht lernen sollen –	
Wege und Irrwege: Prüfung, Fehler, Leistung – Die Leistung der 68er –	
Offener Unterricht – Fächerübergreifender und Projektunterricht –	
Entwertung des Wissens – Konstruktivismus – Lebenslanger Lernzwang –	
Der dritte Weg: Disziplinierung – Schulzeit	

Viertes Kapitel

Was sollen Schüler lernen?	93
Warum sollen Schüler lernen? – Die Lehrplanschule – Kerncurriculum –	
Wie viel Computer verträgt ein Kind? – Warum lesen? – Die Sprache	
in der Schule – Mathematik und Naturwissenschaften – Die Zukunft	
der Geschichte	

Fünftes Kapitel

Wer sind die Verlierer?	127
Verliererkarrieren – Soziale Benachteiligung – Bildungsaspirationen –	
Mädchen oder Jungen? – Migranten – Der Schüler als Mängelwesen –	
Die hilflose Pädagogik: Sonderpädagogischer Förderbedarf –	
Pädagogische Grundlagen – Klassifizierung, Erfassung und	
Durchleuchtung – Förderschulstrukturen – Hörgeschädigte –	
Schonraumpädagogik – Integration – Die pädagogische Grenzsituation	

Sechstes Kapitel

Wie wird es besser?	161
Wie funktioniert die Schule? – Schulklima und Schulkultur –	
Ganztagschule – Neue Wege in die Sackgasse I: Autonome Schule –	
Neue Wege in die Sackgasse II: Schulentwicklung – Deregulierung oder	
Bürokratisierung? – Schulversuche – Die missbrauchte Wissenschaft –	
Optimum statt Maximum	
Literatur	199
Sachregister	217

„Ein Buch für Reaktionäre? Ein Buch für Reformer?
Ein Buch für alle, die selbst denken und die
Forschungserfahrungen anderer zur Kenntnis nehmen
wollen, um in dem so aufgeklärten Felde an den
Veränderungen unseres Bildungswesens weiterzuarbeiten.“
(Hellmut Becker über Christopher Jencks‘
Buch *Chancengleichheit*)

Die Schule ist die Schule.

Diese Einsicht ist wohl zu schlicht, als dass sie auf allzu großen Widerhall in der deutschen Bildungsdiskussion hoffen dürfte. Die Öffentlichkeit kann sich schwer damit abfinden, dass das alles gewesen sein soll: dass Schüler zur Schule gehen und dass sie dort etwas lernen, mal mehr, mal weniger.

So könnte man sich jedenfalls die Aufgabe der Schule vorstellen:

- dass Schüler in ihr brauchbares Wissen erwerben, das ihnen für ihren künftigen Beruf nützlich sein wird;
- dass sie ihnen Weltwissen vermittelt, welches ihnen die Orientierung in ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit erlaubt;
- dass sie in ihr eine Allgemeinbildung erhalten, die sie mit Kulturgütern vertraut macht;
- und dass ihnen vielleicht noch einige Verhaltensmuster mitgegeben werden, die ihnen einen zivilisierten Umgang mit ihren Mitmenschen ermöglichen.

Die Schule ist die Schule – aber etwas mehr ist sie doch. Immerhin ist sie ein entscheidender Entwicklungsabschnitt im Leben eines Menschen, der im Rückblick nicht als vertane Zeit erscheinen sollte. Allzu viele Schülergenerationen haben Schule als Zwangsveranstaltung erfahren, in der Konfrontation mit einer Institution, die nicht recht wusste, wozu sie da ist, und mit Lehrern, die sich der Bürde nicht bewusst waren, die sie mit der Wahl ihres Berufes auf sich genommen hatten.

Deshalb verlangen die Deutschen mehr von ihrer Schule, ihren Schülern und ihren Lehrern. Die Schule soll den ganzen Menschen formen. Sie soll ihn bilden, ihn erziehen, ihm beibringen, wie das Leben zu führen sei, und ihn auch noch vormittags unterrichten und nachmittags betreuen, ohne ihn aber mit Anforderungen zu konfrontieren, die ihn bei der Selbstverwirklichung beeinträchtigen könnten. Die Schule soll mehr sein als eine Einrichtung, in der die ältere Generation der nachwachsenden Unterricht erteilt. Sie soll das Leben vertreten und das Elternhaus, die Familie ersetzen, wo diese abgedankt hat.

Die meisten der Probleme, die die deutsche Schule hat, kommen von der Unschärfe und manchmal auch der Maßlosigkeit der Ansprüche, die an sie gestellt werden. Diese Probleme lassen sich durch Pisa-Studien allenfalls an ihrer Oberfläche beschreiben. Sie lassen sich jedenfalls nicht dadurch lösen, dass die Schüler dies oder das am Ende genauso gut oder besser können als ihre Altersgenossen in anderen Ländern.

Das Problem der deutschen Schule liegt tiefer; es liegt in ihrem ungeklärten Selbstverständnis und an der Fremdheit, mit der die deutsche Gesellschaft dieser ihrer wichtigsten Institution gegenübersteht. Diese Fremdheit findet ihren Ausdruck in den Denksperren der Bildungspolitik und den rhetorischen Figuren der öffentlichen Diskussion, die einen prägenderen Einfluss auf die Wirklichkeit der Schule haben als sachstrukturell fundierte Reflexion.

Was die Schule braucht, ist einerseits eine nüchterne Bestandsaufnahme und andererseits eine klare Bestimmung ihrer Aufgaben in der deutschen Gesellschaft der Jahrtausendwende. Wer sich über den Ort der Schule kundig machen will, kann sich über Pisa-Zahlen beugen, er kann die Pressesprecherprosa der Kultusministerien lesen oder sich in pädagogische Handbücher vertiefen. Weiterhelfen wird ihm dies kaum. Denn eine Standortbestimmung der deutschen Schule muss sich in weiteren Horizonten bewegen als in denen der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft.

Die hier vorgelegten Überlegungen haben ihr Fundament in einer skeptischen Schul- und Bildungstheorie, die sich nicht allzu schnell auf das einlässt, was alle für selbstverständlich halten. Das Buch handelt nicht oder nur am Rande von den Akteuren des Schulwesens; es ist also wenig die Rede von denen, die zur Schule gehen oder die mit Schule zu tun haben – also nicht von Schülern, Lehrern, Eltern, Schulräten. Darüber wäre manches zu sagen; das aber erforderte eine andere Perspektive.

Die Probleme, vor denen die deutsche Schule steht, sind schon in den neunziger Jahren sichtbar geworden. Deshalb handelt das Buch auch nur am Rande von Pisa. Die Pisa-Mode wird wieder abflachen, wenn allen klar geworden ist, dass sich aus den Pisa-Zahlen nichts anderes herauslesen lässt, als das, was vorher hineingelegt wurde. Pisa ist nicht das Maß der schulischen Dinge – wenn diese Einsicht nach den acht oder zehn Stunden, die die Lektüre dieses Buches kostet, wachgerufen wurde, hätte es einen ersten Zweck schon nicht verfehlt.

Das Buch handelt von den strukturellen und ideellen Voraussetzungen, unter denen in Deutschland Schule stattfindet. Es spricht also von der materiellen und sozialen Architektur der Schule und von den Schulformen, die das deutsche Bildungssystem bereitstellt; von den Vorstellungen darüber, wie Schüler lernen sollen und was sie tatsächlich lernen; von den Verlierern, die die Schule hervorbringt; und schließlich von den Wegen und Irrwegen der Schulreform. Die Schule steht vor Herausforderungen, die sich weder mit den alten Handlungsroutinen noch mit der neuen Reformrhetorik bewältigen lassen. Wenn sie diese Herausforderungen annehmen will, muss sie zuerst die oft gestellte Frage wieder neu beantworten, wofür die Schule da ist. Sie muss sich dabei darauf

einstellen, dass es zu Ende geht mit den alten Wahrheiten, mit denen sich die Bildungsöffentlichkeit eingerichtet hat, und dass neue Wahrheiten noch nicht gefunden sind.

Vor allem aber braucht die Erneuerung des deutschen Schulwesens Tugenden, derer die bildungspolitische Nomenklatura enträt: die Sachkunde des Experten, die Besonnenheit des Gelehrten und den Takt des Gebildeten.

Mering, im Winter 2005/2006

Erstes Kapitel Wie sieht die Schule aus?

*„Die Schule soll dort liegen, wo der Jugendliche aufwächst.
In der gleichen Stadt, im gleichen Ort – im Prinzip wenigstens.
Dort ist der Jugendliche sicherer, zuhause,
damit widerstandsfähiger, mehr er selbst“.*

Günter Behnisch,
Unbehagen am Schulbau der Gegenwart (1975)

Im Schulbau zeigt die deutsche Schule ihr Gesicht. Aus den Kasernenschulen der Jahrhundertwende wurden die betonierten Massenschulen der siebziger Jahre und dann, soweit das Geld es zuließ, die offenen und individualisierten Schulgebäude der Gegenwart.

Aber die deutsche Schule ist autistisch geblieben. Ihr Misstrauen gegenüber der sozialen Wirklichkeit hat sich nicht gelegt. Auch wenn sie architektonisch offen ist, bleibt sie organisatorisch verschlossen gegenüber dem sozialen Leben. Im Gegenzug versucht sie, es den Schülern heimisch zu machen, ihnen eine Ersatzheimat zu bieten für die tatsächlichen oder vermeintlichen Verlusterfahrungen in der Zivilisation. Mit dem Programm „Holt das Leben in die Schule“ werden dann durch mühsame pädagogische Veranstaltungen die Schüler mit der Wirklichkeit wieder vertraut gemacht, die zuvor mühsam aus der Schule ausgeschlossen wurde.

Jede einzelne Schule muss wieder lernen, sich als Teil des Gemeinwesens zu verstehen, dessen Kinder sie unterrichtet – ohne Misstrauen, aber auch ohne Konzessionen an die sich wandelnden Moden des Zeitgeistes.

Schulräume

Wer wissen will, wie die Schule aussieht, muss sie sich ansehen. In der neueren bildungspolitischen Diskussion hat sich der Irrglaube durchgesetzt, das Schulwesen ließe sich in statistischen Zahlen anschaulich machen. Aber die Zahlen verschleiern mehr als sie enthüllen. Sie zeigen – vielleicht – Ergebnisse, aber nicht die Prozesse, die zu diesen Ergebnissen geführt haben, nicht die politischen Ideologien, die ihnen zugrunde liegen, und nicht die pädagogischen Illusionen, auf denen sie aufbauen.

Die Realität der deutschen Schule kann man meist mit dem bloßen Auge wahrnehmen. Wer ein Schulgelände, einen Klassenraum oder gar die Turnhalle einer Schule betritt, gewinnt sehr schnell einen Eindruck davon, was den Deutschen ihre Schule wert ist und wie sie sich Schule vorstellen. Das Aussehen von Schulgebäuden gibt Auskunft über den Zustand der Schule. Das gilt nicht erst, wenn die Verwahrlosung eingetreten ist, sondern auch und erst recht dann, wenn ein neues Schulgebäude entsteht. Denn in der Schularchitektur einer Epoche und einer Gesellschaft verdichten sich die Vorstellungen, die eine Gesellschaft – oder ihre Bildungspolitik – von Schule hat.

Die deutsche Schullandschaft hat viele architektonische Gesichter. Schulunterricht wird erteilt in Schulkasernen, die aus der wilhelminischen Zeit übrig geblieben sind, ebenso wie in Gebäuden, die ihre Entstehung der architektonischen Postmoderne verdanken. Aber ihr Gesicht hat die deutsche Schule durch jene Architektur erhalten, die sich in den sechziger und siebziger Jahren in Westdeutschland, in den Jahren der explosiven Bildungsexpansion, durchgesetzt hat. Die Schulhäuser dieser Jahre folgen einem gesellschaftlichen Zeitgeist, der auch zum pädagogischen geworden ist und seine sinnfällige Gestalt in gemauerten Steinen und mehr noch in gegossenem Beton gefunden hatte. Dass das Aussehen einer Schule auch eine Rückwirkung hat auf die Leistungen, die in ihr erbracht werden, hat man schon früh gewusst. Bereits Comenius wies darauf hin, und auch in den ärmsten Regionen Deutschlands hat man sich seine Gedanken darüber gemacht. In einem Schreiben der Königlichen Regierung, Abteilung des Innern, aus Koblenz, das 1833 an den Landrat in Altenkirchen gesandt wurde, macht sich der Schulaufsichtsbeamte seine Gedanken über die Unwilligkeit der Lehrer, an Dorfschulen zu unterrichten. Sicher nicht zu Unrecht sieht er einen der Gründe „in den sehr schlechten Schullokalen, in welchen weder die Gesundheit noch die zum freudigen Wirken erforderliche Heiterkeit der Lehrer erhalten werden kann“. (Heimatmuseum Hachenburg)

Die klassenlose Schule

Die Frage „Wie sieht die Schule aus?“ findet in der Architektur ihre sichtbare Antwort. Architekten und deren Auftraggeber haben viel darüber nachgedacht, in welchem Raum die neue Pädagogik ihren Ort finden sollte. Das Ergebnis

waren in der Regel architektonische Gebilde, die als Gebäude verwirklichten, was in der politisch-pädagogischen Wirklichkeit bis heute umstritten geblieben ist: „Unter dem pädagogischen Anspruch, möglichst vielen Schülern gleiche Bildungschancen zu geben, wurden auch die Schulgebäude architektonisch klassenlos gebaut.“ (Noack, Schulraum, 76) Die Zusammenführung verschiedener Schultypen in einem Schulzentrum, in dem möglichst große Schülerzahlen unter möglichst gleichen – und immer idealen – Bedingungen unterrichtet werden sollten, wurde zum Prinzip der Schulpolitik und damit auch zu dem der Schularchitektur. Die ältere und jetzt herrschende Schularchitektur ist vom Gedanken der Kollektivierung von Bildung beseelt. Es entstanden Schulzentren oder „zentrale Mittelpunktschulen“. Der Baustil war der der Moderne, wie sie sich in den zwanziger Jahren international durchgesetzt hatte; die deutschen Schulhäuser folgten dem Vorbild des Dessauer Bauhauses, dessen architektonische Leitlinie kühle Funktionalität hieß und das zum Modell wurde nicht nur für die innovativen architektonischen Entwürfe der zwanziger Jahre, sondern auch für die Plattenbauarchitektur der DDR. Das englische Architektenhepaar Alison und Peter Smithson hat schon in den fünfziger Jahren das Modell jener architektonischen Verwahrlosung entworfen, die in den folgenden Jahrzehnten den Raum darstellte, in dem Schüler lernen sollten. Ihre *Hunstanton-Schule* wurde zum Vorbild auch für die deutsche Schularchitektur der späten sechziger und der siebziger Jahre.

Die Räume, in denen Menschen arbeiten und lernen sollen, sagen nicht nur etwas aus über die Qualität der Arbeit, die dort geleistet wird, und die Wertschätzung, die ihr entgegengebracht wird. Sie beeinflussen die Qualität der Arbeit auch direkt; das ist keine neue Einsicht. Aus den Schulhäusern wurden in den siebziger Jahren Lernfabriken, die den Lehrern wie den Schülern demokratische Arbeitsplätze boten. Lange und ernsthaft wurde darüber diskutiert, in welcher Beziehung die Schule zu ihrer räumlichen Umgebung stehen sollte. Die Diskussionen führten zu dem Ergebnis, dass die Schule von ihrer sozialen und natürlichen Umgebung weitgehend abgetrennt werden muss, um zum idealen Lernort werden zu können.

Auch architektonisch wird die Schule zu einem Raum, der sich selbst genügt. In vielen Details zeigt die moderne Schularchitektur den Einfluss dieser Auffassung. Die Pädagogen kamen zu dem Ergebnis, dass künstliches Licht dem natürlichen vorzuziehen sei: „Künstliches Licht ist demokratisch; es gewährt ‚Chancengleichheit‘ auf allen Plätzen.“ (Schneider, Schulbau, 57) Künstliches Licht ist nicht von Witterungsverhältnissen und Tageszeit abhängig; es optimiert die Lernumgebung, weil es den Verzicht auf Fenster erlaubt: Die nutzbaren Wandflächen werden größer, die Lärm- und Schmutzbelästigungen von außen werden minimiert, und vor allem werden die Schüler vor ablenkenden Außenreizen geschützt, die durch die Fenster in die Klassenzimmer eindringen könnten. Nur mühsam hat die Schularchitektur heute wieder zu jener medizinischen Einsicht zurückgefunden, die bereits in den sechziger Jahren verfügbar gewesen wäre: dass in den schulischen „Innenräumen Belichtungsverhäl-

nisse geschaffen“ werden sollen, „die den besten Verhältnissen in der freien Natur entsprechen“. (Kühn, Schulhaus, 498)

Die Folgen dieser Entwicklung lassen sich noch heute besichtigen. Sie sind mit dem bloßen Auge erkennbar in der Schul- und Universitätsarchitektur jener damals neu gegründeten Schulzentren und neu gebauten Universitäten. Wie so oft hat die Schularchitektur dieser Jahre den gegenteiligen Effekt dessen erzielt, was sie anstrehte. Chancengleichheit durch eine demokratische Erziehung waren die Ziele, aber die architektonischen Mittel führten gerade zur Aussperrung und Ghettoisierung der Schüler aus dieser Gesellschaft.

Noch heute zeugen die verlassenen Schulgebäude in den Dörfern von diesem Zwang zur Kollektivierung, dem die verächtlich als „Zwergschule“ abgewiesene Dorfschule zum Opfer gefallen ist. Das bayerische Schulgesetz von 1950 etwa forderte in seinem § 2 noch lapidar, dass in jeder bayerischen Gemeinde „grundsätzlich wenigstens eine Volksschule“ eingerichtet werden müsse. In den sechziger Jahren besuchten noch über 60% der bayerischen Schüler solche Schulen; bald darauf wurden sie radikal im Zuge des bildungspolitischen Fortschritts abgeschafft. Die Schaffung von „Mittelpunktschulen“ hat auch in den anderen Bundesländern zügig zur Abschaffung der „Kleinstschulen“ geführt, trotz großer praktischer, vor allem Transportprobleme und trotz des Widerstandes vor allem in den Ländern, in denen Konfessionsschulen eine größere Rolle spielten. (Führ, Schulversuche in der Bundesrepublik, 28f.) Die neuen Schulen der sechziger Jahre sind auf pure Größe hin angelegt. Sie folgen dem pädagogischen Gesetz einer Bildungspolitik, deren Leitlinie Demokratisierung durch Kollektivierung hieß und deren didaktisches Credo die „Verwissenschaftlichung des Unterrichts“ war. In der Wohlstandsgesellschaft der siebziger Jahre konnten solche Vorstellungen unverzüglich in Baumaßnahmen umgesetzt, wenn auch nicht in jedem Fall zu Ende geführt werden. Der Gesamthochschulbau hat dabei eine Vorbildrolle gespielt. Einer der Protagonisten der ersten Stunde erinnert sich: „Die Vorstellung von der idealen Gesamtschule gleicht einem riesigen vollklimatisierten Betonklotz, in dem in 60 kleinen ‚Summerhills‘ Schüler das Lernen lernen.“ (Theis, Lehrer, 10f.)

In einer der ersten großen deutschen Gesamtschulen, im nordrhein-westfälischen Dortmund-Scharnhorst, wurde das architektonische Programm durchexerziert. Entsprechend den Vorstellungen des *Deutschen Bildungsrates* wurde der Unterricht verwissenschaftlicht – das erforderte einen großen Fachraumbedarf, der durch Kinosaalbestuhlung befriedigt wurde. Große Schülermengen sollten sich von einem Raum zum anderen schnell bewegen können, ohne dass Altersgruppen „durchmischt“ würden – das erforderte die Einplanung von Rolltreppen; die Unterrichtsräume sollten tageslichtunabhängig sein – dafür waren groß dimensionierte Klimaanlagen erforderlich; der Unterricht sollte flexibel zwischen Groß- und Kleingruppen angelegt sein – dafür mussten die Wände zwischen den Räumen beweglich sein; schließlich sollte die Gesamtschule als Ganztagsschule geführt werden – dafür musste eine Mensa eingerichtet werden.

Geplant und begonnen wurde dies alles, fertig gestellt einiges und funktioniert hat, den späteren und ernüchternden Berichten zufolge, fast nichts. Das meiste ist schon am Geld gescheitert: Die Rolltreppenschächte blieben leer und mussten wegen Unfallgefahr geschlossen werden; die Klimaanlagen nahmen wertvollen Platz weg, der dann als Unterrichtsraum gebraucht worden wäre; die leicht beweglichen Wände wurden zerstört, und die Mensa hat auch nach ihrer verspäteten Betriebsaufnahme nie die Kapazität erreicht, die erforderlich gewesen wäre. (Theis/Pohl, Gesamtschule, 33–43)

Diese Vorstellung von Schule hat in ihrer Entstehungsphase bereits ihre Kritiker gefunden. Der Pädagoge Andreas Flitner rechnet mit den ersten Auswüchsen der gerade in Schwung kommenden neuen Bildungspolitik ab und nimmt dabei auch die Schularchitektur in den Blick:

„Die Bekämpfung der Dorfschulideologie und der Wunsch, alle Schüler und Lehrer an modernen Ausstattungen, fachlich differenzierten, sachlich vielfältigen und sozial angrenzenden Schuleinheiten teilhaben zu lassen, hat dazu geführt, daß überall große Schulzentren errichtet worden sind. [...] Die entstandenen Größen erwiesen sich für die erzieherische Qualität, für Kontinuität, Orientierung der Schüler und Verantwortung der Lehrer, für Schulklima und Schulzufriedenheit als hochproblematisch. Die Formen der Organisation und der Gliederung, die Möglichkeiten, persönliche Verantwortung hinreichend wahrzunehmen, und andere vernachlässigte Aufgaben der Schulerziehung müssen in diesen Großorganismen erst durch ganz neue Anstrengungen wieder hergestellt werden.“ (Flitner, Fortschritt, 139)

Der Weg zur Schule

Im Zuge dieser Entwicklung haben sich die Schulen nicht nur von den Gemeinden und dem öffentlichen Leben entfernt, sondern auch, im Wortsinne, von ihren Schülern. Der Architekt Günter Behnisch hat die skeptische Frage gestellt: „Wie arm wäre die Gemeinde, wenn ihre Kinder mit dem Autobus in ein entferntes Schulzentrum fahren müssten.“ (Behnisch, Schulbau, 323) Die meisten Gemeinden sind so arm. Sie haben sich keinen Gefallen getan, als sie ihre ideo-logisch veralteten Dorfschulen gegen Schulzentren auf der grünen Wiese oder im nächsten Oberzentrum eingetauscht haben.

Ganz unversehens sieht es jetzt so aus, als würden am Ende die Dorf- und Zwergschule als schulhistorische Möglichkeit doch wieder rehabilitiert. Denn wenn es den Schulplanern der siebziger Jahre gelungen war, die Dorfschule aus der Landkarte der Schullandschaft zu tilgen, so gelingt es der Wirklichkeit des beginnenden Jahrtausends, sie wieder einzuführen. Dorfschulen entstehen als Zwergschulen wieder dort, wo es kaum mehr Schüler gibt. In den entvölkerten Landschaften der gar nicht mehr so neuen Bundesländer lässt sich Schulunterricht manchmal nur aufrechterhalten und bezahlen, wenn die wenigen verbliebenen Schüler in jahrgangsübergreifenden Klassenverbänden zusammengefasst werden.

Die Schulbehörden wissen für diese Probleme offensichtlich keine andere Lösung mehr, als die Schulen zu schließen und die Kinder in Busse zu setzen.

Aber hier haben in manchen Fällen Eltern die Initiative ergriffen und eigene Schulen gegründet, um einen Schulbesuch am eigenen Ort zu ermöglichen. (Mönch, Abwanderung, 40) Diese Wiederbelebung der Zwergschule ist vielleicht mehr und anderes als ein Schritt zurück, aus einer Not geboren, von der man nicht glauben sollte, dass sie in der Wohlstandsgesellschaft der Bundesrepublik noch einmal hätte auftreten können. Die Wiedergeburt der Zwergschule ist vielleicht ein Schritt nach vorne. Denn in einer merkwürdigen Volte überholt damit die Schulwirklichkeit die avanciertesten didaktischen Theorien, die genau das gelegentlich als modernes Unterrichtsmodell fordern, was in den Zwergschulen immer schon gemacht wurde, bevor sie zerschlagen wurden. In der Sprache der modernen Pädagogik lässt sich der Zugewinn der Zwergschule gegenüber der formierten Klassenschule auch so beschreiben:

„Der Unterricht folgte dem Prinzip der flexiblen Binnendifferenzierung, d.h. einem situationsangemessenen Wechsel von gemeinsamem Direktunterricht, Gruppenarbeit, Einzelunterricht und Helfersystem. Dabei war es selbstverständlich, dass leistungsstärkere Schüler jenen, die sich schwer taten, geholfen haben.“ (Dannhäuser, Schule, 197)

Gottfried Keller hat dieses System etwas eleganter im Schulkapitel seines Romans *Der grüne Heinrich* aus der Mitte des 19. Jahrhunderts beschrieben; und auch die ältere Generation der heute noch Lebenden könnte von solchen Erfahrungen aus der Mitte des 20. Jahrhunderts berichten. Ob das immer so funktioniert, wie es sich Unterrichtstheoretiker vorstellen, steht auf einem anderen Blatt. Die Einsicht aber, dass, der äußersten Not gehorchnend, solche Zwergschulkonzepte wieder neu und unideologisch gedacht werden müssen, scheint sich anzubahnern.

Die Verbindung zwischen Schule und Gemeinde – oder „Kommune“ – zeigt sich nicht zuletzt am Schulweg. Deshalb ist es lohnend, sich auch hierüber Gedanken zu machen. Dass der Schulweg ein Teil der Schule ist, ist heute wohl nur noch den Versicherungsträgern bewusst, die für Unfallkosten aufkommen müssen. Den Pädagogen und erst recht den Bildungsplanern und Bildungspolitikern ist dieses Bewusstsein abhanden gekommen; für sie ist der Schulweg ein logistisches und finanzielles Problem und keine pädagogische Herausforderung. Alte Überlegungen der „Schulhygiene“ sind aus dem öffentlichen Nachdenken über Schule völlig verschwunden. Einsichten zur körperlichen, geistigen und psychischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen werden verdrängt und müssen pragmatischen und bürokratischen Prioritäten Platz machen.

Die Zentralisierung des Unterrichts in Schulzentren mit normalerweise langen Schulwegen wirft nicht nur pädagogische, sondern auch medizinische Bedenklichkeiten auf. Dass der gesamte Schulweg eines Kindes am Tag nicht länger als dreißig Minuten dauern sollte, ist längst vergessen.

Weil dies niemand mehr so sehen will, werden seit den sechziger Jahren, den Zeiten der „Bildungsexpansion“, bereits Schulanfänger mit enormen Kosten, enormen Risiken und enormen psychischen Belastungen quer durch die deut-

schen Verbandsgemeinden und Landkreise transportiert, um am Schulunterricht teilnehmen zu können. Die Schulbusse sind ein pädagogisches Niemandsland, in dem die Schüler auf einen Unterricht eingestellt werden, in dem sie schon übermüdet und aggressiv gestimmt ankommen. Gewiss gäbe es Alternativen, mit denen sich aus der Not eine Art Tugend machen ließe. Wenn auch die Schulbusse als pädagogischer Raum begriffen würden, wenn sie, wie in Kanada, den Schulen selbst gehörten und diese jedem Schüler seinen festen Sitzplatz zuwiesen, dann könnten sich vielleicht auch hier jene halbschulischen Kontakte der Kinder entfalten, wie sie der Fußweg zur Schule als Einstimmungsphase für den Unterricht mit sich bringt.

Daran ist in Deutschland wohl nicht zu denken. Der Schulweg steht unter dem Diktat von Gesetzen – tatsächlich gibt es etwa in Bayern ein „Schulwegkostenfreiheitsgesetz“ – und vor allem, wie immer, unter dem Diktat der Ökonomie. Die Schulwegkosten müssen von den „Sachaufwandsträgern“ der Schule getragen werden, also überwiegend den Gemeinden, und die sparen, wo sie können. Und beim Schulweg, der sich fernab von der pädagogisch so aufmerksam gewor denen Öffentlichkeit abspielt, lässt sich leicht sparen: durch den Zuschlag für Billigangebote mit veralteten, überfüllten Bussen und übermüdeten Fahrern.

Dabei ist der Schulweg ein wichtiger Teil des Schultages. Der Schulweg, der zu Fuß zurückgelegt wird – und nicht mit dem Bus, dem Zug oder dem Auto der Eltern –, ist Zeit zur Einstellung auf den Unterricht oder zur nachträglichen Verarbeitung auf dem Heimweg: „Man hat Zeit für sich selbst: man kann sich auf die Schule einstimmen“ (Noack, Schulraum, 83) und, so wird man heute hinzufügen müssen, man kann durch körperliche Bewegung Aggressionen abbauen, die man vielleicht durch den morgendlichen Fernsehkonsum vor Schulbeginn schon aufgebaut hat. Der Mobilitätseuphorie der siebziger Jahre, die den Stau als Normalform des Stadtverkehrs noch nicht in seinen ganzen Dimensionen kennen konnte, wähnte auch die Schüler nicht mehr an die Gesetze von Raum und Zeit gebunden, (Mitscherlich, Unwirtlichkeit, 81) und daran halten die Schulplaner, obwohl sie es inzwischen besser wissen müssten, bis heute fest.

Die Schäden, welche Schüler heute in die Schule mitbringen, werden gerne „der Gesellschaft“, „den Medien“ oder auch „den Eltern“ zugeschrieben. Dass die Schule selbst aber viele dieser Schäden erst verursacht, die sie dann mühsam therapiieren muss, wird kaum gesehen. Die ökonomischen, sozialen und pädagogischen Schäden, die durch die Zentralisierung des Schulunterrichts und die damit verbundenen Mobilitätszwänge angerichtet werden, tauchen in keiner Statistik auf. Die Rechnung – denn um eine solche handelte es sich ja – ging nicht auf. Die Zugewinne an Gerechtigkeit sind nicht sichtbar geworden, und die ökonomischen Gewinne wurden falsch berechnet. Denn was die Schulzentren an Verwaltungskosten einsparen, fordern sie an anderer Stelle wieder an Mehraufwand. Um diese Schäden wieder gutzumachen, werden Schulpsychologen eingestellt, die freilich aus anderen Kassen bezahlt werden als die Schulbusse – aber Mittel der öffentlichen Hand sind es hier wie dort, die auf diese Weise vertan werden.

Individualisierung

Die Massenschule der siebziger Jahre beruhte auf den pädagogischen Idealen der sechziger Jahre. Den Auffassungen der Pädagogik der Jahrtausendwende entspricht dieses Bild von Schule nicht mehr. Wie ein Spuk sind die alten Prinzipien aus der aktuellen Pädagogik verschwunden, aber die Gebäude stehen noch. Denn pädagogische Moden sind flüchtig, aber die einmal gebauten Schulhäuser sind beharrlich, zumindest verfallen sie langsamer als die ihnen zugrunde liegende pädagogische Ideologie. Der Zerfall der Gebäude dreißig Jahre später, die Asbest-, die Formaldehyd- und PCB-Sanierungen, die heute die Schulbudgets der Kommunen belasten, zeigen die Zeitgebundenheit und Anfälligkeit eines Konzeptes, das einmal als die Lösung der großen Menschheitsfrage nach der Gerechtigkeit gedacht war.

Die aktuelle pädagogische wie bildungspolitische Diskussion zielt, dem Zug der Zeit folgend, stärker auf die Individualisierung der Bildungs- und Erziehungsprozesse, die an den Schulen stattfinden. Die neueren Überlegungen zur Architektur des Schulraumes besinnen sich wieder auf den einzelnen Schüler – lassen allerdings den Lehrer, um dessen Arbeitsplatz es ja auch geht, weitgehend außer Acht.

Pädagogisch hat sich längst eine Gegenbewegung formiert, die freilich nicht nur architektonisch, sondern auch bürokratisch an die Altlästen einer dreißig Jahre alten Pädagogik und Bildungspolitik gefesselt bleibt. Das Geld ist nicht mehr da, um, wie es vor dreißig und vierzig Jahren tatsächlich geschehen ist, vorhandene Schulgebäude einfach stillzulegen oder abzureißen, damit man dem neuen pädagogischen Zeitgeist gerecht werden kann. Heute muss sich Schulbau auf Reparaturen und Erweiterungen beschränken. Schulneubauten bleiben vereinzelt. Wo es sie gibt, zeigen sie in eine andere Richtung: Sie folgen nicht mehr dem einheitlichen Konzept eines funktionalen Modernismus, sondern sie orientieren sich an der großen Leitidee der Postmoderne, die ihre Wurzeln ja in der Architektur hatte: *anything goes*, alles ist möglich.

Günter Behnisch, der durch sein Münchener Olympiastadion als Architekt der demokratischen Moderne in der Bundesrepublik bekannt wurde, hat sich auch als Schularchitekt einen Namen gemacht. Das für die Münchener Olympischen Spiele entworfene Stadion wurde zu Recht als ein architektonisches Konzept gefeiert, das dem neuen, liberalen, weltoffenen Geist der Bundesrepublik in diesen Anfangsjahren der sozialliberalen Regierung auf kongeniale Weise Ausdruck verlieh.

Die Architektur des Stadions wurde durch das Architekturbüro Behnisch + Partner auf die Schularchitektur übertragen: Der 1973 fertig gestellte Neubau des Schulgebäudes in Lorch, in dem der Schulversuch „Lorcher Modell“ – ein Schulverbund aus Progymnasium und Realschule – angesiedelt wurde, folgt den gleichen Prinzipien. Das Gebäude stellt sich der Lernfabrik-Architektur dieser Jahre entgegen. Deren wuchtige Monumentalität und abweisende Abgeschlossenheit nach außen wird konterkariert durch eine offene, transparente und geglieder-

te Architektur, die für eine Strömung des modernen Schulbaus beispielhaft wurde.

Eine gewisse Deregulierung der gesetzlichen Vorgaben, wie sie in Bayern etwa 1994 vorgenommen wurde, hat diese Entwicklung gefördert. (Menz, Schulbau, 9) Es bleiben freilich noch hinreichend deutliche Bestimmungen übrig: In der bayerischen *Verordnung über den Bau (Neu-, Um- und Erweiterungsbauten) öffentlicher Schulen und privater Ersatzschulen* von 1994 heißt es in § 3:

„Jede Klasse benötigt in der Regel einen eigenen Klassenraum. Einschließlich des Arbeitsplatzes für die Lehrkraft und des Tafelbereichs soll seine Grundfläche 2 m^2 je Schüler, sein Luftraum 6 m^3 pro Schüler betragen.“

Auch hier steht nicht unbedingt der pädagogische Zweck im Mittelpunkt. Deutlich wird aber insgesamt, dass die Schulträger als Bauherren ihre Architekten nicht mehr auf das eine Konzept einer monströsen Massenschule verpflichten. Der reich illustrierte Sammelband *Schulbau in Bayern* führt die Vielfalt des Schulbaus in Bayern zwischen 1978 und 1995 vor Augen. Vertreten sind alle noch aktuellen Formen der Schularchitektur: Von der Kasernenschule, repräsentiert durch das *Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium* in Bayreuth und die *Pestalozzi-Volksschule* in Regensburg, über das 1985 im modernen Stil organisch erweiterte „Zentralschulhaus“ von 1908 in Marktredwitz und die Lernfabrikarchitektur der Volksschule Allersberg bis zur postmodernen Gestaltung der Grund- und Hauptschule in Neuburg an der Donau wird hier die ganze Spannweite des aktuellen Schulbaus deutlich.

Schule als Heimat

Die neueren pädagogischen Trends, die stärker auf die Individualisierung als auf die Kollektivierung der schulischen Bildung zielen, haben eine neue Vorstellung von schulischen Räumen entwickelt. Auch hier steht ein pädagogisches Konzept im Hintergrund der Schularchitektur. Es ist die Vorstellung, dass die Schule den Schülern jene Geborgenheit vermitteln soll, die sie zu Hause oft nicht mehr erfahren. Es lässt sich durchaus darüber streiten, ob das so ist oder nicht, und ob die Schule, wenn es so wäre, tatsächlich die Aufgabe hätte, eine Entschädigung anzubieten für das, was das Elternhaus nicht mehr bietet.

Aber so oder so ist es mit der bloßen architektonischen Postmodernisierung von Schulbauten nicht getan. Zumindest für den Grundschulbereich hat sich die Vorstellung durchgesetzt, dass die Raumgestaltung einerseits Geborgenheitseffekte erzielen und andererseits Lernanreize bieten solle. Die Schule solle auch in ihrer Raumgestaltung ein „Gegengewicht zur außerschulischen Umwelt“ setzen. (Faust-Siehl u.a., Zukunft, 55) In diesen pädagogischen Szenarien wird die Schule dazu aufgefordert, den Kindern anzubieten, was sie in ihrem Leben in der Regel nicht mehr haben, weil sich die räumliche, natürliche, soziale und mediale Umgebung der Kindheit in Westeuropa heute anders darstellt als vor fünfzig Jahren. Es ist die Idee einer Schonraum- und Reservatpäda-

gogik, die solchen Konzepten zugrunde liegt und die in ihren architektonischen Konsequenzen auch schon lange zuvor durchdacht und realisiert worden ist.

Die Idee des „Schulgartens“, der auf dem Schulgrundstück anzulegen wäre, gehört zu den Vorläufern dieser neu entdeckten Entwicklung; und die Salesianer haben weltweit in ihren Schulen und Tageseinrichtungen für Kinder und Jugendliche das Konzept verfolgt, bei jedem ihrer Gebäude einen großen Spielplatz einzurichten.

Solche Bestrebungen sind aus der Einsicht oder oft auch nur der verlässlichen pädagogischen Intuition heraus geboren, dass Räume etwas anderes sind als Aufbewahrungsorte für Menschen:

„Jedoch als menschliche Um- und Mitwelt wie auch Dinge und Mitdinge sind Räume keine in ihrer physikalischen Materialität fixierten statischen Gebilde. Sie sind zugleich materiale und kulturell geformte, sozialhistorisch bedingte wie schöpferisch anzueignende, komplexe Verhältnisse. Räume sind Lebensverhältnisse, sie werden *erlebt* und sie werden auch einfach *gelebt*.“ (Failing, Welt, 99)

Räume müssen schöpferisch gestaltet werden; aber die Art der Gestaltung ist eben auch abhängig von den kulturellen und sozialhistorischen Bedingungen, aus denen heraus sie entstanden sind und in denen sie stehen – und diese Bedingungen können sich ändern.

Sie haben sich tatsächlich geändert. Dass eine bunte Schule das natürliche Gegengewicht zur äußeren Wirklichkeit sei, in der die Kinder aufwachsen, gehört zu den Gemeinplätzen der schularchitektonischen Diskussion. Das aber ist sicher eine falsche Beobachtung. Eine Schule, die ihren Schülern eine farbenfrohe und lebendige architektonische Umwelt anbietet, ist kein Gegengewicht zu ihrer Umwelt, sondern sie wiederholt sie. Denn dass die Umwelt der bundesdeutschen Städte grau und trostlos sei, ist ein alter Topos der Stadtkritik – *Aus grauer Städte Mauern* hieß das Lied, mit dem die Wandervogelbewegung den Städten den Rücken kehrte, bevor sie in den Ersten Weltkrieg zog –, der heute sicher noch für viele Strandregionen Deutschlands der Wirklichkeit entspricht. Der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen entspricht er aber nicht mehr. Sie wachsen in einer bunten, flirrenden Waren- und Medienwelt auf, der nichts fremder ist als Eintönigkeit und Farblosigkeit.

Man kann sich immerhin vorstellen, dass ein Kind ein betongraues Klassenzimmer eher als Beruhigung für Sinne und Nerven empfinden wird als die farbensüchtige Wiederholung der eigenen Freizeitwelt an den Wänden des Klassenzimmers, und tatsächlich gibt es inzwischen vereinzelt Schulbau- und Umbaukonzepte, die angesichts der zunehmenden Zahl von ADS- und HKS-Kindern wieder auf die Reizarmut grauer Wandflächen setzen.

Die radikale Alternative zum traditionellen Schulbau ist nicht die nur kindgerechte, sondern die geradezu von Kindern gestaltete Schule – eine „kindorientierte“ Schule, die die Kinder selbst entwerfen und gestalten dürfen. Das wäre der Gegenentwurf zur Normalvariante der Schule, die sich immer an den „Be-

langen Erwachsener“ und den „Erwartungen der Gesellschaft“ orientiert, wie kritisch vermerkt wurde. (Rehle/Thoma, Einführung, 30f.) Das ist wohl richtig, aber dafür ist Schule schließlich auch da – und eine Schularchitektur, die das unaufdringlich zum Ausdruck zu bringen vermag, ist sicher nicht die schlechteste. Das Klassenzimmer hat Merkmale eines „öffentlichen Raumes“ (Dreeben, Schule, 22), in dem tatsächlich die Ansprüche der Öffentlichkeit, der Gesellschaft die Maßstäbe setzen und das Vorbild für das Handeln geben; aber gerade deshalb darf es kein „offener Raum“ sein.

Die neueren Tendenzen der Pädagogik, vor allem der Grundschulpädagogik, die sich in den Überlegungen zur Schularchitektur ausdrücken, mögen plausibel erscheinen, sich geradezu wie von selbst aufdrängen. Denn allzu offensichtlich scheint es zu sein, dass die Schule die Aufgabe hat, einer familiären, sozialen, medialen und manchmal vielleicht auch ökonomischen Verwahrlosung eben ein „Gegengewicht“ gegenüberzustellen. Das kann nun nichts anderes sein als das Angebot eines authentischen Lebens in der Intimsphäre eines schulischen Umfeldes, das „Geborgenheit“ vermittelt, so denkt man sich das, ohne weiter darüber nachzudenken. Problematisch ist dieses Selbstverständliche aber doch. Denn die naheliegende Alternative „Schule“ architektonisch wie pädagogisch als eine pädagogische Provinz mit gelegentlichen Ausflügen in die Wirklichkeit zu gestalten und sie so als Gegengewicht zu einer als monströs empfundenen anonymisierten und kommerzialisierten Gesellschaft auszubauen, ist ein gefährlicher Irrweg – nicht nur der Pädagogik.

Die postmodernen gesellschaftlichen Entwicklungen haben ungewollt und unversehens zu einer „Stärkung des Ortes“, zur „Sehnsucht der Menschen nach einer Gemeinschaft“ geführt. (Sennett, Verfall, 189) Aber die Schule ist der letzte Ort, der diese Sehnsucht befriedigen kann. Denn was die Schularchitektur auch immer anbieten kann: es ist nicht Heimat. Heimat lässt sich durch Architektur nicht herstellen; denn die „Kunst zu Hause zu sein, ist also an die seelische Verfassung der Bewohner ebenso wie an vernünftige Räumlichkeiten geknüpft“. (Mitscherlich, Unwirtlichkeit, 136) Was die Schule anbieten kann, ist nur die „Simulation“ einer Heimat. (Göhlich, Umgebung, 55) Darüber darf auch die neue Innenarchitektur mit ihren Kuschelecken, Kochnischen, Schlafplätzen in den Grundschulen nicht hinwegtäuschen. Dieses Konzept geht von einer genauso verfehlten Auffassung von Schule aus, wie es die schulischen Verwaltungseinheiten der siebziger Jahre taten.

In der neuesten Diskussion treten Ideen der Reformpädagogik wieder in den Vordergrund, die vor hundert Jahren schon einmal gescheitert sind. Denn das Konzept der Abschottung der Schule von der Außenwelt wurde nicht von den Betonpädagogen der siebziger Jahre erfunden, sondern erstmals realisiert von Hermann Lietz in seinen „Deutschen Landerziehungsheimen“, die sich als – übrigens sozialpolitisch höchst reaktionäres und für die nationalsozialistische Ideologie anfälliges – Reservat gegenüber den seinerzeit aktuellen Tendenzen der Industrialisierung, Zivilisierung und Modernisierung Deutschlands verstanden. Diese Ahnenschaft sollte zu denken geben. Auch heute genießt die