

Ein bißchen Zukunft

Bei zwischenmenschlichen Beziehungen versteht es sich von selbst, daß Übergänge von der gestrigen Form in eine Zukunftsgestalt fließend und vielschichtig sind. Die Schule ist ein Ort solcher Beziehungen wie solcher Übergänge. Veränderungen lassen sich wohl per Erlaß von einem Tag auf den anderen verordnen, ob sie aber inhaltlich zum Tragen kommen, wird erst im Rückblick sichtbar. Die Frage, wer auf wen und mit welchem Ergebnis reagiert, birgt wohl manche Überraschung.

Schule ist volles Menschenleben. Visionen für eine andere Schule müssen lebensnah und alltagstauglich sein, sollen sie ernstgenommen werden! Zunächst einmal wissen in und außerhalb der Schule fast alle vor allem nur, was sie nicht wollen: Patentrezepte, moralische Appelle, inhaltsferne Zugzwänge, juristische Horizontbeschränkung für pädagogisches Handeln, Noten und Zeugnisse als Orientierungspunkte. Zugleich wird immer entschiedener die Suche nach einem neuen deutlichen Kurs, der dem schulischen Arbeiten Sinn über die Abschlußbescheinigungen hinaus gibt, nach einem Kurs, durch den schulisches Arbeiten sich selbst erneuert.

Dieses Kapitel der Festschrift versucht Impulse zu zeigen, die aus der jetzigen Situation auf eine neue hinweisen wollen, versucht einem Mehr an demokratischer Zusammenarbeit bei grundsätzlichen und praktischen Entscheidungen und in der Alltagsarbeit das Wort zu reden. Innovationen auch für die Sinne: Die Musik plädiert – vielleicht für andere Fächer exemplarisch – für einen entschiedenen Zugang auf Erfahrungen und Lebenswerte der Schülerinnen und Schüler. Die Überlegungen für einen neuen Schulbau bleiben nicht in der Metapher. Ein wirklich neuer Bau soll entstehen – ein ökologisch vernünftiges Niedrigenergiehaus – konkretes Sinnbild eines neuen – auch asbestfreien – Gestaltungs willens aus der Schülerschaft und mit der Schulgemeinde. Schließlich melden sich Mitglieder des Kollegiums zu Wort – diejenigen, die viel länger als ihre Adressaten innerhalb von Schulmauern weilen.

125 Jahre Wöhlerschule heißt 125 Jahre Veränderung. Wer meint, er könne je wieder in die gleiche Schule zurückkehren, in der er einmal gelernt hat, der täuscht sich – vielleicht absichtlich. Demokrits Feststellung, daß alles fließt und keiner zweimal in den gleichen Fluß steigen kann, gilt auch für die Schule.

Veränderung durch Selbststeuerung – Ein Paradigmenwechsel in der Schulentwicklung?

Vergleicht man die derzeitige Diskussion über Schulreform mit entsprechenden Auseinandersetzungen über Gesamtschulen und Curriculumreformen vor 25–30 Jahren, dann fällt auf, daß sich Entscheidendes geändert hat: Damals handelte es sich um eine „Reform von oben“, angestoßen durch den „Sputnik-Schock“ und die Absicht einer „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ zur Erhöhung der internationalen Konkurrenzfähigkeit einerseits und als defensives Eingehen auf Forderungen der aktiven Basis an den Schulen nach Demokratisierung andererseits. Es handelte sich in jener Bildungsreform im Kontext der 68er Bewegung auch um eine Integrationsstrategie bezogen auf Gruppen von SchülerInnen, StudentInnen, LehrerInnen und Eltern, d. h. um ein Verhindern weitergehender Demokratisierung. Konsequenterweise wurde deshalb der deutsche Bildungsrat, als der Problemdruck nachließ, auch anlässlich seiner Empfehlung „Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen“, die sich in einem ersten Teil mit der „verstärkten Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ befaßte, aufgelöst.

Diese Reform der späten sechziger/frühen siebziger Jahre ist weitgehend gescheitert, weil einerseits gesellschaftlicher Konsens sich nur auf die Notwendigkeit einer Reform bezog, konkrete Reformmaßnahmen aber in einem polarisierten Kulturkampfklimate dissent bewertet wurden. Andererseits fehlte dieser Reform von oben aber auch die Akzeptanz durch die Basis; den einen – radikal-demokratisch Ausgerichteten – ging sie nicht weit genug, der großen Mehrheit ging sie zu weit.

„Schulklima“-Untersuchungen der 70er Jahre² belegen den hohen Grad der Polarisierung auch in den Schulen.

„Schulklima“ als subjektive Wahrnehmungskategorie wird infolgedessen als entscheidend angesehen für künftige Reformprozesse von unten:³ Akzeptanz aller am Prozeß Beteiligten, Anknüpfen an den Alltagstheorien in selbstorganisierter Kompromißbildung und Entscheidung für Folgen von Entwicklungsschritten zeichnen sich als Rahmenbedingungen ab für künftige Schulentwicklung von unten. Während Reformen von oben und deren neue Begriffe oft für eine Mehrheit als selbstwertzerstörend und als Kritik wahrgenommen werden, ermöglichen Reformen von unten in Selbststeuerung, daß neue Handlungskonzepte entworfen und mit positiven Erfahrungen verknüpft werden, für die sich in diesem Prozeß auch neue Begriffe selbstwertstabilisierend bilden (Theorem der „kognitiven Dissonanz“).

In der Bildungspolitik der späten 80er Jahre wird deshalb der „Autonomie“-Gedanke des deutschen Bildungsrates wieder aufgegriffen: Schulentwicklung wird als notwendig regional zu organisieren verstanden, der Einzelschule wird die Aufgabe eigenständiger Profilbildung zugeschrieben (vgl. Hessisches Schulgesetz 1993).

Unglücklicherweise vermischt sich diese Diskussion um einen Neuanfang für Schulentwicklung Anfang der 90er Jahre mit Planungen für das Umgehen mit zunehmender Ressourcenknappheit der öffentlichen Haushalte. Stichworte wie „Globalhaushalt“ und „Budgetierung“ bringen eine ökonomische Ausrichtung der neuen „Teilautonomie“ der Schulen in den Blick: Effizienz und Effektivität von Schulen werden ebenso diskutiert wie ein „Management knapper Ressourcen“⁴. Steigende SchülerInnenzahlen der kommenden Jahre sollen ohne Erhöhung der Anzahl der Stellen bewältigt werden.

Beruf. Die Identifikation mit der Arbeit wird über die Erfahrung von Zugehörigkeit und Akzeptanz erleichtert. Entsprechend sind in der Schulklimaforschung der letzten Jahrzehnte Suche nach autonomen Handlungsspielräumen neben Bedürfnis nach Akzeptanz und Wirgefühlen, Identitätsarbeit und „Geborgenheit“ Erwartungen von LehrerInnen an das Arbeitsklima ihrer Schule.⁵

Schulpolitik in der Reform von 1968, orientiert an u.a. auch der Auflösung der Schule als Institution eines besonderen Gewaltverhältnisses, suchte Vorbilder der Demokratisierung in den vorgängigen Regelungen von Mitbestimmung in der Wirtschaft und befriedigte einen erheblichen Nachholbedarf an Führungstheorie und -philosophie in der Anlehnung an Managementkonzepte wie das Harzburger Modell. Die Zeitschrift „Schulmanagement“ wurde 1969 gegründet. In den 80er und 90er Jahren dagegen handelt es sich weitgehend um eine zeitgleiche Diskussion um Veränderung und Einleitung von Organisationsentwicklung in Wirtschaft und Bildungssektor: Organisationsentwicklung und lean production entsprechen Konzepte der Schulentwicklung und Neubestimmung von Führungsstrukturen, die einem Trend zur Auflösung bürokratischer Strukturen folgen.

In den 70er Jahren konnte Bildungspolitik sich leisten – als der Problemdruck aus den Schulen nachließ – weitergehende Demokratisierung zu verhindern. Es fragt sich, ob von den beiden verschiedenen Motiven zu einer neuen Schulreform: Schulentwicklung als selbstgesteuerte Veränderung und Management knapper Ressourcen wieder das Mehr an Demokratisierung auf der Strecke bleibt? Strukturen und Inhalte des Schulsystems würden dann vollends anachronistisch und gesellschaftlich disfunktional. Kann sich eine nachindustrielle Gesellschaft das leisten?

Ingrid Haller

¹ Deutscher Bildungsrat. Stuttgart 1973

² Fend, Helmut: Schulklima. Weinheim 1977

³ vgl. Hartmut von Hentigs Vorwort zu Rutter, Michael u.a.: Fünftehtausend Stunden Schule. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980

⁴ Seidenschwarz, Barbara: Controllingkonzept für öffentliche Institutionen. München 1992

⁵ Bessoth, Richard: Organisationsklima an Schulen. Neuwied/Frankfurt 1989

Gemeinsam Schule machen

Eltern in der Schulkonferenz

Mit der Schulkonferenz wurde ein Gremium geschaffen, in dem zum ersten Mal Schülerinnen und Schüler und Eltern mitentscheiden können – mitentscheiden über Profilbildung, Öffnung der Schule, Projektunterricht, Wandertage usw. Erstmals entscheiden wir über pädagogische Fragen mit, und das erscheint uns gerechtfertigt! Schließlich sind es die Eltern, die ihre Kinder und deren Bedürfnisse besonders gut kennen, auch wenn sie nicht alles über ihre Kinder wissen.

Welches waren unsere Erfahrungen in dem ersten Jahr der Schulkonferenz in der Wöhlerschule? Die ersten Sitzungen waren durch ein freundliches und respektvolles Mit-

einander gekennzeichnet. Wir lernten uns kennen, lernten zuhören, Argumente auszutauschen und nur solche Entscheidungen zu treffen, die von allen drei Gruppierungen mitgetragen werden können. Besonders die Beschlüsse, die vom Kollegium ausgeführt werden sollen, bedürfen einer hohen Akzeptanz unter den Lehrerinnen und Lehrern – sonst laufen sie ins Leere. Damit ist aber auch das erste Dilemma der Schulkonferenz angesprochen: Für die Lehrerinnen und Lehrer bedeutet die Schulkonferenz eine Verdoppelung der Gremienarbeit. Wenn aber die Schulkonferenz doch nur beschließt, was im Lehrerkollegium eine Mehrheit findet, wozu braucht die Schule sie dann?



Wir Eltern befinden uns zuweilen auf einer Gratwanderung: zwischen Loyalität, Mitverantwortung und dem Wunsch, die Schule möge öfter einmal alt eingefahrene Gleise verlassen – trotz der hohen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte. Das zweite Dilemma der Schulkonferenz liegt in ihrer Zusammensetzung begründet: Sechs Lehrerinnen und Lehrer sitzen drei Schülerinnen und Schülern und drei Elternvertretern gegenüber, manchmal auch zwischen ihnen. Wie können drei Elternvertreter 1200 Eltern vertreten und damit auch das Spektrum der unter den Eltern vertretenen Meinungen abbilden? Um die Bedeutung der drei Gruppen in der Schulkonferenz und damit auch ihre Verantwortung für ein lebendiges Schulleben zu stärken, wünschen wir uns vom Gesetzgeber eine drittelparitätische Zusammensetzung der Schulkonferenz.

Sehr wichtig ist die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in der Schulkonferenz. Auch sie haben erstmals die Möglichkeiten, mitzuberaten und mitzuentcheiden



über Fragen, die sie unmittelbar betreffen und den Prozeß des gemeinsamen Lebens und Lernens in der Schule bestimmen. Und sie haben die Interessen ihrer Gruppe im ersten Jahr der Schulkonferenz kompetent und engagiert vertreten.

Nicht zuletzt war es der Schulleiter, der für alle Beteiligten den Weg geebnet hat, aufeinander zuzugehen und auch Kontroversen austragen zu können.

Insgesamt ist die Schulkonferenz als ein geglückter erster Schritt zu sehen, alle drei Gruppen – Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern – am Schulgeschehen zu beteiligen. In Zukunft wird sich die Schulkonferenz behaupten können und an Bedeutung gewinnen, wenn es ihr gelingt, über den schulischen Alltag hinaus Perspektiven zu entwickeln.

Eltern wollen nicht in den Unterricht der Lehrer hineinreden, aber sie wollen mithelfen, die Schule fortzuentwickeln zu einem Ort, mit dem sich unsere Kinder identifizieren können, in dem sie als Einzelpersonlichkeiten anerkannt und gefördert werden.

Lernen ist auch mit Anstrengung verbunden. Dies wird umso eher akzeptiert, wenn Schule lebendig, anregend, kreativ, vielseitig ist und zuweilen auch Spaß macht. Unsere Kinder verbringen einen nicht unbeträchtlichen Teil ihres Lebens in der Schule – deshalb wünschen wir uns die Schule und damit auch die Schulkonferenz ohne Mauern in den Köpfen, innerhalb der Gruppe und zwischen den Gruppen.

Helga Deppe, Manfred Gerspach, Winifred Wagner

Die Schulkonferenz aus der Sicht derer, die die Demokratie lernen müssen

Die Schulkonferenz – so heißt das nun fast zwei Jahre junge neue Gremium in der Schule. Hier sitzen Schüler, Lehrer und Eltern gleichberechtigt zusammen und entscheiden über dies und jenes, über Regelungen zu Klassenfahrten, Gelder, Veranstaltungen und einiges mehr. Das wichtigste an diesem Gremium aber ist nicht, worüber wir entscheiden, sondern *wie* wir diskutieren, und das ist wohl auch sein Sinn.

In der Schule gibt es zwei große Gruppen, die direkt voneinander abhängig sind, sich jeden Tag ertragen müssen, und für das Bestehen der Schule gleich wichtig sind: Schüler und Lehrer.

Nun ist es aber immer so gewesen, daß die Schüler bei der Gestaltung der Schule, in der Schulverwaltung, wenig Rechte haben, während die Lehrer fast allmächtig sind. Für den Lehrer scheint ein Schüler nur die abstrakte Figur „Schüler“ zu sein, kein Mensch wie er, und umgekehrt verhält es sich ähnlich! Dabei wäre es so wichtig, daß diese Gruppen sich als Menschen begegnen, damit die Schulzeit allen eine schöne Zeit ist. Außerdem, und das ist das Wichtigste: Wie soll denn der junge Mensch in der Schule zum Demokraten erzogen werden, zum kritischen und vor allem selbstkritischen Menschen, wenn er nicht das Recht und die Verantwortung hat, das Schulleben mit zu verwalten?!

In der Schulkonferenz mußte ich leider immer wieder die Erfahrung machen, daß gerade die Lehrer aber (noch) nicht zu dieser Demokratie bereit sind und zu wenig Vertrauen in uns Schüler haben. Zu wenig Vertrauen spricht übrigens schon aus den gesetzlichen Bestimmungen betreffs Schulkonferenz: die Hälfte der Konferenzmitglieder müssen Lehrer sein, je ein Viertel Schüler und Eltern! Angesichts der Abhängigkeit zwischen Schülern und Lehrern, der Tatsache, daß für uns eine Schulpflicht besteht und erst recht des Faktes, daß wir die zahlenmäßig größte Gruppe an der Schule sind, scheint mir dies kaum gerecht.

Aber ich sehe die Schuko mit ihren jetzigen Rechten und ihrer jetzigen Zusammenstellung als einen Versuch, als einen ersten Schritt zur Demokratisierung der Schule! Daher ist es in dieser ersten Zeit nicht wichtig, worüber wir entscheiden, sondern *wie*. Es ist wichtig, wieviel wir uns gegenseitig aber als Gremium zutrauen. Es ist wichtig, daß alle sehen und sehen wollen, daß das uralte Verwaltungssystem der Schule nichts mehr taugt, sondern daß nur eine von allen Gruppen kollegial verwaltete Schule eine Schule aller Gruppen ist, die sicher auf das spätere Leben weit besser vorbereitet!

Traurig ist für mich, daß einige unserer Lehrer diese Ansichten nicht teilen, eher sogar (noch) keinen Sinn in der Schuko gefunden haben.

Also liegt es an uns Schüler, zu beweisen, daß wir für diese Demokratie reif sind – und diese Chance müssen wir nutzen!

Christopher Brock

Wozu braucht unsere Schule dieses Gremium?

Einige ganz persönliche Bemerkungen

Gespannt auf die Schulpolitik der neuen Landesregierung, gremienerfahren und – wie jede Lehrerin natürlich – allzeit aufgeschlossen für Neues, zögerte frau nicht allzu lange und ließ sich in dieses „Organ“, wie es im Gesetz heißt, wählen.

Nach der Wahl in der Gesamtkonferenz und meiner Verwunderung über die relativ hohe Stimmzahl raunt mir ein sehr erfahrener Kollege eher grimmig zu: „Das kann ich dir erklären.“

Damals war ich noch relativ neu an der Schule, heute kann ich mir vieles selbst erklären: die Wöhlerschule ist eine Schule, die ihr besonderes Profil dem unermüdlichen Engagement ihrer LehrerInnen verdankt. Das hört sich gut an, ist es auch, bedeutet aber in der Praxis permanentes freiwilliges Engagement in Ausschüssen, Kommissionen, Arbeitsgemeinschaften, Konferenzen, deren Vorbereitung, Projekten, deren Umsetzung, Austauschprogrammen und, und, und... All dies findet selbstverständlich zusätzlich zur regulären Arbeitszeit und in den meisten Fällen ohne Entlastung statt. Ich verkneife mir an dieser Stelle nur mühsam Bemerkungen über Bildungspolitiker, die meinen, wir könnten ruhig zwei Stunden mehr unterrichten.

Also, wer wollte es den KollegInnen verdenken, wenn sie schlicht und ergreifend keine Lust auf noch weitere Termine hatten.

Dennoch: vier Kolleginnen und zwei Kollegen wurden gewählt und nahmen Platz „auf der Lehrerbank“, eine Konstellation, die rein quotenmäßig nicht uninteressant ist, gell? Übrigens sieht es auf den anderen „Bänken“ genauso aus: zwei Mütter und ein Vater, zwei Schülerinnen und ein Schüler.

Da wird so mancher beruhigt sein, daß wenigstens der Vorsitzende ein Mann ist.

Ein Jahr ist seitdem vergangen, Zeit, eine erste Bilanz zu ziehen. Mein ganz persönlicher Eindruck ist, daß dieses Gremium viel zu schwerfällig ist. So.

Dies hat überhaupt nichts mit den gewählten Vertretern zu tun. Im Gegenteil. Auf allen drei Bänken und auf dem Stuhl des Vorsitzenden sitzen engagierte Persönlichkeiten mit hohen menschlichen und fachlichen Qualitäten. Nein, diese Schwerfälligkeit ergibt sich m.E. aus der gesetzlichen Grundlage.

Die Schulkonferenz ist ein Gremium mit Kompetenzen, die die Kompetenzen der anderen – alteingesessenen – Gremien wie Gesamtkonferenz, Personalrat, Elternvertretung und Schülervertretung bisher noch nicht wirklich wagt anzutasten. Sibilinisch heißt es im Gesetz: „Sie berät alle wichtigen Angelegenheiten der Schule.“

(§128/1) Daraus ergibt sich in der Praxis ein Hin- und Herschieben von Beschlüssen und Entscheidungen der einzelnen Instanzen, das der eine und die andere oft mühselig finden.

Ja, aber...

so höre ich Kollegen mit hoher Frustrationsschwelle und ungebrochenem Reformergeist: miteinander zu reden, ist immer gut;

wir dürfen die Erwartungen nicht so hoch schrauben;

wir müssen Erfahrungen sammeln, um Verbesserungen zu erreichen;

wir müssen perspektivisch denken;

wir müssen überhaupt umdenken, uns von unseren alten, verkrusteten Vorstellungen von Schule befreien;

es geht darum, unsere eigene Schulautonomie zu stärken – man denke nur an die geplante Budgetierung!

Wer wollte sich dem auf Dauer ernsthaft entziehen?

Natürlich niemand.

Deshalb bleibt nach reiflicher Überlegung eigentlich nur das folgende Fazit:

Die Schulkonferenz ist eine geradezu geniale Einrichtung. Man trifft nette Menschen und hat das Gefühl, mit ihnen über Wichtiges geredet zu haben. Man fühlt sich, wie auch immer, beteiligt an Entscheidungsprozessen. (Die es auch so gegeben hätte.)

Und: sie kostet nichts! Wo gibt es das schon, eine Reform zum Nulltarif!

Deshalb sollten sich möglichst viele Mitglieder der Schulgemeinde für künftige Wahlen bereithalten.

Eine Warnung zum Schluß: nach Sitzungen in der Arbeitsbibliothek bin ich so durchgefroren, daß ich ein heißes Vollbad (äußerlich) und einen Cognac (innerlich) brauche.

Anke Wagner
Mitglied in der Schulkonferenz

Blauäugig ?

Die Schulkonferenz „garantiert Eigenverantwortlichkeit contra Fremdbestimmung“? Die Schulkonferenz hat „nahezu hoheitlichen Charakter“ und ist deswegen „verfassungsrechtlich bedenklich“? Die Schulkonferenz „macht vieles unprofessioneller, konflikträchtiger“? Die Schulkonferenz ist nur dem Schein nach demokratische Selbstbestimmung? Die Schulkonferenz ist Zeitverschwendung?

Von der öffentlichen politischen Auseinandersetzung erwartet niemand immer ganz differenzierte Urteile. Wenn aber Mitglieder der Schulkonferenz nach einem Jahr Erfahrung enttäuscht aufgeben wollen, dann ist das von anderem Gewicht. Dann kann auch der vom Gesetz als einziger ohne Wahl bestimmte Vorsitzende nicht einfach fröhlich weitermachen.

Vor allem der eine Vorwurf beunruhigt mich, umsomehr, als er aus dem Munde allseits sehr geschätzter Lehrer kam: Die Schulkonferenz sei nur Vorspiegelung von Demokratie, nur ein scheinheilig verabreichtes Trostpflaster gegen die Krankheit zunehmender Bürokratisierung und undurchschaubarer Fremdbestimmung, und – etwas widersprüchlich dazu – das geschehe im Grunde, weil die politisch Verantwortlichen die Probleme, derer sie nicht Herr würden, nach unten loswerden wollten. Mehr wirkliche Selbstbestimmung tue not auf dem schwierigen Bildungs- und Erziehungsfeld. Ich habe diese Schulkonferenz vielleicht etwas zu emphatisch verteidigt – mit Hinweisen auf die demokratische Entstehung auch der Gesetze und Regelungen, die uns nicht rundum gefallen. Ich war besorgt, daß über dem Ärger demokratisches Bewußtsein in Gefahr geraten könnte.

Einige Zuhörer schauten mich an, als wollten sie sagen: „Der wird dafür bezahlt. Sonst würde er nicht so naiv daherreden!“

Vielleicht sind es persönliche Erfahrungen, aber es sind auch Einsichten, die mich bestimmen, so naiv zu sein und bleiben zu wollen, daß ich in den demokratisch zustandekommenen Gesetzen grundsätzlich nicht die Absicht vermute, sie enthielten Irreführungen, sie könnten so etwas sein, „womit man einullt, wenn es greint, das Volk, den großen Lümmel“ (Heine)

Daß sich in den Gesetzen der Republik die verschiedensten Interessen niederschlagen, daß die Bürger ihren Politikern auf die Finger sehen müssen, daß Kritik an den Regelungen Recht und Pflicht der Betroffenen ist – alles unbestritten. Nur nicht dieser grundsätzliche Verdacht. Kritik verdient diese Institution Schulkonferenz reichlich. Angesiedelt zwischen lauter alten und bequemen Lehnstühlen, auf denen Gesamtkonferenz, Elternbeirat und Schülervertretung sitzen, selbst auf einem modernen Bürostuhl plaziert, für den in der Runde erst ein wenig gerückt werden mußte, zeigt die Schulkonferenz Beweglichkeit und Handlungsmöglichkeiten, die den anderen fehlen. Aber zugleich leidet sie mehr noch als die Etablierten unter deren Krankheiten. Es hat bisher kein Gremium gegeben, in dem so intensiv Fragen der allgemeinen inhaltlichen und formalen Organisation des Schulalltags an der Wöhlerschule von Vertreterinnen und Vertretern aller am Schulleben beteiligten Gruppen erörtert werden konnten. Dabei gerieten alle Beteiligten irgendwann und

immer wieder in Wahrnehmungs- und Rollenkonflikte, die nicht nur mit der Konstruktion der Schulkonferenz zusammenhängen. Es gab eben neue Sichtweisen, neue Erfahrungen.



Allerdings: Die Schulkonferenz schwebt irgendwo „oben seitlich“. Das mag nach den Startschwierigkeiten in Zukunft mehr Blicke über den Rand des Korbes hinaus erlauben, vielleicht können da Perspektiven für die weitere Arbeit gewonnen werden. Aber diese Lage „seitlich oben“ hat zu Vermittlungsproblemen zwischen den verschiedenen Stühlen geführt, die oft an den kniffligen Auftrag für den Fährmann erinnerten. Der hat nur ein kleines Boot, kann nur eins mit sich übers Wasser nehmen, darf aber von den dreien, die am Ufer stehen, nicht beliebige zwei allein lassen: Der Wolf würde die Geiß fressen, die Geiß würde den Kohlkopf fressen. Es beginnt ein reges Hin- und Herfahren, man sieht den Fährmann beinahe müde werden. Am Ende hat er alle drei am anderen Ufer. Ob es gelohnt hat? Was am anderen Ufer besser ist, verrät die Aufgabe nicht. Gewiß nicht das Paradies, in dem keine Gefahr mehr ist, gefressen zu werden.

Ich wünsche unserer Schulkonferenz viel Erfolg.
M.Hilgenfeld

Musik an der Wöhlerschule Perspektiven

Das heutige Musikleben ist durch die pluralistische Gesellschaft und die Dominanz der Massenmedien geprägt. So ist einerseits eine ungeheure Vielfalt von Musikstilen gegenwärtig, andererseits aber eine Uniformierung des Musikgeschmacks auf wenige Mainstreams nicht zu übersehen.

Musik spielt im Alltag der meisten Menschen eine große Rolle – zumindest der passive Musikkonsum. Durch Radio, Walkman und Funktionsmusik ist eine fast lückenlose Versorgung im Tagesablauf gegeben. Ein solches Überangebot kann aber nur zur Entwertung von Musik führen: Auch Livemusik-Veranstaltungen sind für die überwiegende Mehrheit nur Konsumangebote, die gleich der Mode auf die jeweiligen Trends abgestimmt sind. Trotz der Demokratisierung der musikalischen Produktionsmittel (Keyboards, Homerecording, Desktop-Notendruck) bleibt der aktive und kreative Umgang mit Musik nach wie vor einer musikalischen Minderheit vorbehalten.

Die heutige Schülergeneration ist in die totale Verfügbarkeit von Musik hineingeboren worden und andererseits geprägt durch die Elterngeneration der zwischen 1940 und 1960 Geborenen, welche die Träger der Rockmusik-Entwicklung in den 60ern und 70ern waren. Die Konsequenz sind gewisse Vorbehalte gegenüber konservativer Musik und Instrumenten. Die Schule bekommt dadurch Schwierigkeiten, die traditionellen Klangkörper aufrechtzuerhalten und steht im Musikunterricht vor dem Problem, den Geschmackspluralismus in Unterrichts-konzepte einzubinden, welche die Kreativität im einzelnen Schüler wecken und für das vielfältige Musikangebot frei von Konsumzwang öffnen können.

Die Chancen der Zukunft liegen darin, Wege zu finden, das technisch Machbare mit dem musikalisch Sinnvollen zu einer Symbiose zu führen, um jenseits von Vermarktung jeglicher Art eine musikalische Vielfalt zu erzeugen, in der sich jeder einzelne wiederfinden kann.

Manfred Klepper

MUSIKALIEN PETROLL

Inh. Helge Petroll

Bornwiesenweg 4
60322 Frankfurt / M.
Telefon 069 / 55 88 59
Telefax 069 / 55 87 33

Marktplatz 5
65183 Wiesbaden
Telefon 06 11 / 37 09 70
Telefax 06 11 / 30 68 62

Neue Töne

Immer wenn über die gesellschaftlichen Aufgaben der Schule diskutiert wird, werden sehr schnell Fragen nach der Bedeutung der sogenannten musischen Fächer laut. Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn stehen Aufgaben der Schule öffentlich zur Diskussion und somit auch zur Disposition, geraten Fächer, deren praktische Verwendbarkeit zweifelhaft zu sein scheint, sehr schnell ins Kreuzfeuer der Fragen. Es scheint kein Zweifel darüber zu bestehen, daß das im „musischen Unterricht“ in der Schule Gelernte bei der späteren Berufsausübung in den allerwenigsten Fällen von direkter Bedeutung ist.

Als Musiklehrer oder Musiklehrerin fühlt man sich bei solchen Diskussionen dazu veranlaßt, die Rolle des Faches Musik, und sei es nur für sich selbst, zu überdenken. Einige der extremen Positionen, die in solcher Situation geäußert werden, gehen schließlich an die Existenz des Faches. Die Tatsache, daß bereits lange vor der Zeit der öffentlichen Schulen Musiker in nicht geringer Zahl an der Schulausbildung beteiligt waren und musikalische Erziehung bereits sehr früh zur „Grundausstattung eines ausgebildeten Menschen gezählt wurde, vermag dabei nur vage Sicherheit zu geben. Aber, obwohl die Ausbildung des kirchlichen und höfischen Musiknachwuchses der Vergangenheit angehört, obwohl die Formen der Musikausübung sich radikal gewandelt haben, die Gesellschaft sich von Grund auf geändert hat und demzufolge die Schule eine völlig andere geworden ist, bleibt die Sicherheit, daß das Bedürfnis nach Musik in der Gesellschaft nach wie vor vorhanden ist und auch heute maßgeblichen Anteil am Dasein der Menschen hat. Daher rührt vielleicht die Sicherheit der Musiklehrerinnen und Musiklehrer, ein allgemein wichtiges Fach zu unterrichten. Doch welcher Aufgabe hat sich das Fach Musik heute in der Schule zu stellen?



Ein Ansatz, der Ende der 70er Jahre in der Musikpädagogik eine große Rolle spielte, nachdem der Prozeß der „Verwissenschaftlichung“ des Faches abgeschlossen war, stand in Verbindung mit dem Begriff der „humanen Schule“. Die „humane Schule“ wollte Abstand nehmen von stoffüberfrachteten Lehrplänen und sich verstärkt wieder den Schülerinnen und Schülern als ganzem Menschen widmen. Verstand, Phantasie, Sprache und manuelle Fähigkeiten sollten im Zusammenwirken aller an der Schule unterrichteten Fächer gleichermaßen gefördert werden, um den einzelnen „vom Wahrnehmen zum Denken, vom Fühlen zum Werten, vom Getrieben werden zum Wollen, vom Reagieren zum verantwortlichen Handeln“ gelangen zu lassen. Diese Forderungen nach

einem ganzheitlich gebildeten Menschen war Reaktion auf das, was man als negative Auswirkungen gesellschaftlicher Erwartungen an die Schule erkannt zu haben glaubte; sie waren aber auch gleichermaßen Reaktion auf damals erkannte Fehlentwicklungen in den Zielsetzungen der einzelnen Fächer in der Schule. Der Ansatz der „humanen Schule“ ging davon aus, daß sich materielles Erfolgsdenken, Konkurrenzverhalten, Überbetonung einseitiger Leistungen in der Gesellschaft sich in der Schule widerspiegeln durch einseitige Vermittlung von Wissen und Leistung um ihrer selbst willen. In einer auf die Ganzheit des Menschen ausgerichteten Schule sah man dem Fach Musik eine bedeutungsvolle Aufgabe zu wachsen, bietet doch die Beschäftigung mit Musik die Möglichkeit, alle menschlichen Anlagen günstig zu beeinflussen, da die Musik die emotionalen, rationalen, sozialen und körperlichen Fähigkeiten fördert.

Die Tatsache, daß dieser in der damaligen Zeit durchaus beachtete Ansatz so wenig Konsequenzen für unsere heutige Schule zu haben scheint – von den formulierten Zielvorstellungen sind wir heute weiter entfernt als damals – darf nicht dazu verleiten, diese nun fast 20 Jahre alten Überlegungen als grundsätzlich falsch anzusehen. Denn immerhin müssen wir feststellen, daß sich die gesellschaftlichen Entwicklungen verschärft und in ihren negativen Auswirkungen auf die Schule verstärkt haben: Dissoziation in ihren vielfältigen Erscheinungsformen verlangt heute noch stärker als damals nach Reaktion und Aktion in der Schule. Ebenso müssen wir zur Kenntnis nehmen, daß die bereits damals an die Schulpolitik berechtigterweise gerichteten Forderungen, z.B. nach kleinen Klassen, heute noch weniger Chancen auf Verwirklichung haben, als ihnen damals eingeräumt wurde. Hinzu kommt, daß Unterrichtskürzungen, von denen die musischen Fächer schon seit langem betroffen sind (Epochalunterricht in Kunst und Musik ab Klassen 7, Wahlzwang zwischen Kunst und Musik in der Oberstufe), aufgrund der o.g. Diskussionen in Politik und Öffentlichkeit auch weiterhin befürchtet werden müssen.

Wie also kann die Bedeutung des Faches Musik für die heutige Schule beschrieben werden?

Eine Zielsetzung des Faches darf sich nicht an den sich verschlechternden Bedingungen, die die Schulpolitik setzt, orientieren, dann würde das Fach Musik Gefahr laufen, sich selbst überflüssig zu machen, obwohl gerade die Schulpolitik es ist, die Innovationen fordert. Eine solche Zielsetzung muß hingegen die gesellschaftlichen Bedingungen berücksichtigen, die auch gleichzeitig Bedingung für die Arbeit in der Schule sind. Ebenfalls muß aber auch der Anspruch des Faches, zu musikalisch eigenständig handelnden Menschen zu erziehen, aufrechterhalten werden. Einerseits müssen die Erfahrungen, die die Schüler in den Musikunterricht mitbringen, berücksichtigt und ihre Erwartungen beachtet werden, andererseits muß für die Schülerinnen und Schüler auch die Motivation entstehen, sich mit unbekannter Musik auseinanderzusetzen. Denkt man an den Einfluß der heutigen Kulturindustrie, die Dominanz der technischen Medien und an die davon beeinflussten Hörgewohnheiten der Jugendlichen, so fragt man sich, wie Schülerinnen und Schüler von heute das Hören von Schütz, Schubert oder Schönberg noch nahegebracht werden kann.



An dieser Stelle kann man in dem alten Ansatz der 70er Jahre eine Möglichkeit erkennen: Die Musik darf nicht als Lernobjekt präsentiert werden, und über das damals bereits angeregte praktische Musizieren in den Klassen hinaus, das nicht zu verwechseln ist mit der Singstunde der 50er und 60er Jahre, muß all das zur Geltung kommen, was die Musik an Wesentlichen für die heutige Schule zu bieten hat. Ein neuer ganzheitlicher Ansatz ist in einem Denkmodell von R. Winkel, Professor für Erziehungswissenschaften an der Berliner Hochschule der Künste², enthalten. Winkel nimmt sich dabei die Freiheit, eine Utopie von Schule zu entwickeln, die sich zunächst nicht an dem praktisch Machbaren und schulpolitisch Möglichen orientiert.

Der Ansatz von Winkel geht davon aus, daß ein neuer Lernbegriff zu definieren ist, daß statt neuer Theorien des Unterrichtens eine Theorie des Lernens aufgestellt werden muß. Schule darf keine Paukanstalt sein, in der Schüler Dinge lernen müssen, ohne zu wissen wozu und warum. Schule darf aber auch keine Spaß- und Lustanstalt sein, in der ohne zu fragen, welchen Sinn und Zweck man verfolgt, der Unterricht nach dem Unterhaltungsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet wird, Fehlentwicklungen der Schule, die Winkel neben anderen beobachten zu können glaubt.

Arbeit ist das Zentrum der Hand, Gespräch ist durch den fast alle Funktionen der Hand wichtigen Daumen symbolisiert. Dazu kommen andere Bereiche, die nach Auffassung Winkels in der Schule von heute nicht genügend berücksichtigt werden, obwohl dringender Bedarf besteht.

Nehmen wir die Schule von heute als einen Lernort an, in dem sich Defizite und Probleme unserer Gesellschaft widerspiegeln: z.B. Vereinzelung, Unfähigkeit, dem anderen zuzuhören, Unfähigkeit zu feiern, Angst vor dem, was fremd erscheint, Unfähigkeit, Freizeit mit eigenen Mitteln zu gestalten, dann erweist sich das Fach Musik als eines, in dem all diese Probleme bearbeitet werden können.

Die fünf Aufgabenfelder, die Winkel, in Anlehnung an M. Montessoris Vergleich der Schule mit „manus“, beschreibt, zeigen Bereiche, in denen Musik schon immer besondere Bedeutung hatte und wo es nur kleiner Akzentverschiebungen im Musikunterricht bedürfte, um in Winkels neu gedachter Schule das Fach Musik eine wichtige Rolle einnehmen zu lassen.

Gewiß lassen sich Utopien, wie sie das Winkelsche Modell darstellen, nicht direkt umsetzen. Welche Akzeptanz dürfte man, von der heutigen Situation aus gedacht, zum Beispiel für ein Unterrichtsfach „Spielen“ bei Schülern, Eltern, Lehrern und Politikern schon voraussetzen? Trotzdem ruft der Begriff „spielend lernen“ angenehme Vorstellungen an das hervor, was man sehr selten gerne getan hat: das Lernen. Nicht von ungefähr kann man für Spieltheorien neuerdings sogar den Nobelpreis erhalten. Heißt es nicht auch ein Instrument „spielen“, obwohl diese Tätigkeit, betreibt man sie ernsthaft, mehr dem ähnelt, was „arbeiten“ genannt wird? Man darf also als Musiklehrer überrascht sein, wie nahe die Möglichkeiten des eigenen Faches an das heranreichen, was ein Erziehungswissenschaftler von heute sich als Utopie für Schule von morgen ausgedacht hat, bietet sich doch hieraus die

Möglichkeit, den Politikern von heute klarzumachen, daß Musikunterricht in der Schule von morgen einen angemessenen Platz einnehmen muß.

¹Musik in einer humanen Schule, Vorträge der 12. Bundesschulmusikwoche, Karlsruhe 1978

²Erziehung und Wissenschaft, Nov. 1994

Detlev Münkler

Musik ist Musik ist Musik (der englische Musiker und Pädagoge Richard McNicol frei nach G. Stein)

Während meiner Ausbildungszeit in der Schulmusikabteilung in der Frankfurter Musikhochschule von 1968 bis 1972 erlebte ich einen völligen Wandel der Musikpädagogik: in den ersten Semestern wurde mir die musische Ganzheitserziehung, geprägt durch Ausbilder, die der Sing- und Musizierbewegung der zwanziger und dreißiger Jahre entstammten, mit ihren betulichen Spielansätzen und verstaubten Materialien eher ausgetrieben. Begeistert schloß ich mich den jüngeren Vertretern einer neuen Musikpädagogik an, die sich um wissenschaftliche Gleichberechtigung des Faches Musik bemühten. Gegen Ende meines Studiums hatte ich einige Spezialgebiete musikwissenschaftlich mit eher positivistischen Ansätzen durchforscht, ohne daß ein Sinnzusammenhang entstanden war.

Nach einigen Jahren Unterrichtspraxis dämmerte mir allmählich, daß aus Angst vor einem Rückfall in die Mystifizierung des Musischen die einseitige wissenschaftliche Absicherung die Verfahrensweise in den Mittelpunkt des Unterrichts stellte und nicht den Gegenstand: die Musik. Dabei war mir persönlich durch eine aktive Teilnahme am öffentlichen Musikbetrieb immer eindeutig, daß die Musik nicht primär eine Wissenschaft sondern eine Kunst ist.

Dieses Dilemma führte mich dazu, den anstrengenden, oft steinigen, daher aber auch abwechslungsreichen Höhenpfad der experimentellen Musikpädagogik zu erklimmen.

„Der Mensch lernt zu 12% durch Hören, zu 83% durch Sehen, zu 1% durch Schmecken und Fühlen und zu 3% durch Riechen. Er behält das Gelernte zu 10% durch Lesen, zu 20% durch Hören, zu 30% durch Sehen, zu 50% durch Hören und Sehen, zu 70% durch Erzählen und zu 90% durch Tun. Ein Maximum an Wirksamkeit ist also zu erwarten, wenn beim Unterrichts Hören und Sehen und Tun kombiniert werden.“ (Jürgen Klaus in „Expansion der Kunst“, Reinbeck/Hamburg 1970)

Konsequenz für den Musikunterricht? Rezeptive Vorgänge müssen also mit produktiven, praktischen kompensiert werden, wenn musikalisches Lernen wirksam werden soll.

Als ich 1987 an die Wöhlerschule kam, traf ich zu meiner Erleichterung auf Kolleginnen und Kollegen, die ebenfalls den praktischen Bereich im Musikunterricht für überlebensnotwendig halten.

Den Blockflötenunterricht für alle Klassen 5 und 6, die Vielfalt und Beständigkeit der Musikarbeitsgemeinschaften (auch mal auf Kosten des Pflichtunterrichts) und die

Teilnahme an Projekten nenne ich als einige gemeinsame Schwerpunkte unseres Fachbereichs.

Ein Projekt der Alten Oper Frankfurt war es auch, das mir neue Wege wies. Bestimmten bisher hauptsächlich reproduktive Vorgehensweisen die praktische Arbeit, d. h. bestehende Kompositionen wurden vokal und instrumental erarbeitet, zeigten die englischen Kollegen des Responseprojektes, daß Schülerinnen und Schüler durchaus in der Lage sind, Musik selber zu erfinden und auszuführen, d. h. zu komponieren.



Mit kreativen Arbeitsweisen, dem Kennenlernen zeitgenössischer musikalischer Techniken, dem Experimentieren damit und dem Gestalten eigener Ideen und Themen öffneten sich für unsere Schüler/innen und mich neue Wege für das Fach Musik im Schulalltag. Das Grundprinzip der Response-Idee besteht darin, daß die Schüler/innen zunächst ein Stück analog des Titels, spezieller Inhaltsaspekte oder Strukturmerkmalen einer bereits exi-

stierenden Komposition erfinden, mit eigenen musikalischen Ausdrucksmitteln, persönlicher Involviertheit, dem Körper, oft auch mit Bewegung, Bild, Szene und Medien gestalten, bevor sie nach einer Aufführung ihrer eigenen Komposition als Response (Antwort oder Wiederhall) das Modell also die schon bestehende Komposition kennenlernen. Hier einige Beispiele aus verschiedenen Projekten:

1990 komponierten Schülerinnen des Musikgrundkurses 12 „Cries of Frankfurt“ bevor sie Luciano Berios „Cries of London“ hörten.

1993 führten der Gk 11 und der Gk 12 ihre verschiedenen Gruppenkompositionen auf, bevor sie Olivier Messiaens Quartett „Vom Ende der Zeit“ kennenlernten.

1994 gestaltete der Gk 12 Mum mit seinen Kompositionen unter dem Titel „Gegensätze Frankfurt“ ein Schulkonzert im Juli und ein Konzert im Mozartsaal der Alten Oper am 16.9. im Rahmen der Frankfurt Feste, wobei sich erstmals die Arbeiten nicht auf eine Modellkomposition bezogen.

Als Konsequenz aus diesen Projekten bietet der Fachbereich Musik seit 1991 unseren Oberstufenschülern/innen die Möglichkeit, im Fach Musik die Lernmethode zu wählen:

entweder Mum = Musik machen, erklären, verstehen
oder Mue = Musik erklären, verstehen, machen

Seither hat die Zahl der Schüler/innen, die Musik in der Jahrgangsstufe 11 wählen, stark zugenommen, die Wahl der Methode steht zur Zeit 2 : 1 für Mum!

Dorothee Graefe-Hessler

Musikinstrumente kauft man am besten im

Musikhaus
am
 *Dornbusch*

Eschersheimer Landstraße 278 · Telefon 56 56 56

Öko-Haus 2000



Eine konkrete Vision?

Nein! Das ist unser Projekt nicht mehr!
 Es ist vielmehr etwas Greifbares, etwas, was wir hoffentlich in naher Zukunft realisieren können. Doch das war nicht immer so ...
 Angefangen hatte es nach einer langen Depressionsphase, denn unser Traum von einem Nullenergie-Gewächshaus hatte sich, mangels des nötigen Kleingeldes, ausgeträumt.

Hauses. Wichtig war es uns hierbei, nicht die klassische Form eines rechteckigen Baus beizubehalten, sondern ein phantasievolles Gebäude zu gestalten. Mit Hilfe eines „Papiercomputers“ lösten wir (die AG gemeinsam mit der SV) die Frage nach der Stärke der Entwicklung mehrerer, uns wichtig erscheinender Faktoren auf die Nutzung des Hauses. (s. Abb. 1)

Wöhlerwildnis Ökologie-AG Wöhlerwildnis

Wer will
 -etwas über Null-Energie-Häuser erfahren?
 -an der Planung für eine "Solar-High-Tech-Baracke" mitarbeiten?

Wer hat
 -Lust am Modellbauen?
 -Interesse an angewandter Ökologie (Exkursionen)?

Die Baracke auf dem Schulhof zerbröckelt uns langsam unter den Händen und Füßen. Deshalb wollen wir in diesem Halbjahr mit der Planung für eine neue "Baracke" beginnen.

Ziel ist es, ein Konzept zu entwickeln und ein **Modell** für ein modernes, mit Sonnenenergie versorgtes Öko-Haus anstelle unserer bald abbruchreifen Baracke zu bauen.

Wer Lust hat, seine Ideen und Fähigkeiten einzubringen, sollte am Montag, 11. Feb.'91 um 13.30 Uhr im Raum 012 (Physik) zur konkreten Projektvorstellung und Terminbesprechung kommen.

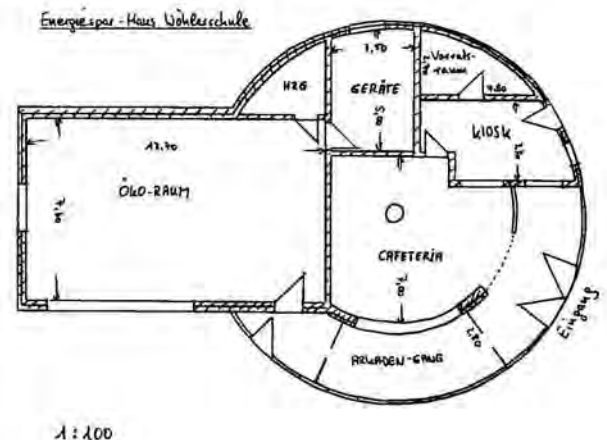
Die alten Mitglieder der BARACKE (Leitung Beckler/Pietsch)

Der Papiercomputer

Wirkung von / auf →	Aktivsumme AS										RS	PS	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J			
Finanzierung A	●	2	2	3	1	0	1	1	1	1	A	12	0,9
Atmosphäre B	1	●	2	0	1	2	3	2	1	0	B	12	1,0
Funktion C	2	1	●	1	1	2	2	1	1	0	C	11	0,9
Energietechnik D	2	2	1	●	1	1	2	2	1	1	D	13	1,2
Ökolog. Nutzung E	2	2	1	1	●	3	2	2	0	1	E	14	1,4
Einbeziehung in den Unterricht F	2	1	1	1	1	●	2	2	2	1	F	13	1,2
Öffentl. Meinung G	3	0	1	1	1	1	●	1	3	1	G	12	0,9
Betreuung H	0	2	2	1	1	2	1	●	0	0	H	9	0,8
Hilfe von außen I	2	1	1	1	1	0	1	1	●	0	I	8	0,8
Standort J	0	1	1	2	2	0	0	0	0	●	J	6	0,6
Passivsumme PS	14	14	12	12	11	10	11	14	12	9	5		
RS=PS	118	114	132	143	140	143	161	108	121	30			

0 = keine Erwähnung
 1 = schwache Erwähnung
 2 = mittel Erwähnung
 3 = starke Erwähnung

Hieraus ergab sich für uns folgendes Ergebnis: Unser Öko-Haus sollte einen großen Ökologieunterrichtsraum, eine Cafeteria und einen Verkaufsraum für die Brötchen-AG, sowie einen Vorrats- und Geräteraum beinhalten. (1. Grundriß)



Zu Beginn hatte unser Projekt „nur“ einen Modellcharakter. Ziel der Öko-AG war es, ein Konzept für ein Niedrigenergiehaus (NEH) mit passiver und aktiver Sonnenenergienutzung zu entwerfen. Dieses sollte modellhaft unsere bereits abrißreife, jedoch von allen Schülern geliebte Baracke ersetzen. Unsere Lehrer, Herr Pietsch und Herr Beckler, versuchten keine Hoffnung auf eine Realisierung des NEH aufkommen zu lassen. Allerdings vergeblich!
 Aus anfangs spielerischen Modellen mit Bauklötzen, entwickelten sich erste Vorstellungen vom Aussehen unseres

Die Nutzung der Cafeteria als Aufenthaltsraum war jedoch umstritten, wurde aber zu einem späteren Zeitpunkt nochmals mit der SV diskutiert und auch beschlossen.



In diesem Stadium der Entwicklung ging uns der Modellcharakter des Projekts langsam verloren, denn heimlich träumte jeder von uns von einer Verwirklichung.

Und dann kam er! Er, der unseren Traum verwirklichen und unser Konzept in die Tat umsetzen wollte. Ein Engel in Gestalt eines Bauunternehmers? Zu Beginn schien es so, denn seine Vorstellung von einem NEH zur Bekämpfung des Treibhauseffektes stimmte mit der unseren überein. Unser erster Entwurf wurde mit seiner Hilfe nochmals überarbeitet und von allen akzeptiert. Seine einzige Bedingung: Eine von ihm entwickelte Klimakammer, die das ganze Gebäude umschließt und somit für Dämmung, Heizung und Belüftung des NEH's sorgt. Diese Bedingungen nahmen wir gerne an, nachdem wir uns ausführlich darüber informiert hatten.

Nun, als wir schon dachten, daß der Verwirklichung unseres Traumes nichts mehr im Wege stand, wurden sämtliche AG's unserer Schule aus dem Lehrplan gestrichen. Somit auch unsere und das, obwohl unser Projekt zuvor von der Gesamtkonferenz befürwortet wurde. Ein weiterer Traum ausgeträumt? Eine Folgekonferenz sah ein, daß das Öko-Haus nur im Rahmen unserer AG realisiert werden konnte. Noch mal Glück gehabt! Mit neuem Mut arbeiteten wir weiter, entdeckten Fehler im Grundriß, verbesserten sie durch Aneignung neuer Informationen und bauten schließlich ein Modell aus Holz und Papier. Dieses ermöglichte uns eine dreidimensionale Betrachtung des Gebäudes und somit das Herausfinden und Beseitigen weiterer Schwachstellen.

Dann war es soweit: Die Architektenpläne lagen vor, der Baubeginn war für Mitte 1992 vorgesehen. Die Kosten, abgesehen von denen für den Abriß, wollte der Bauunternehmer übernehmen, die Abrißkosten die Stadt Frankfurt selber.

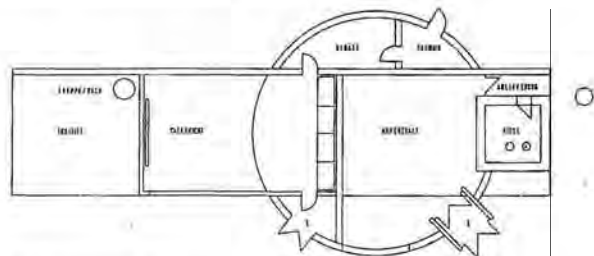
Für die AG gab es dennoch genug zu tun. Der Bau eines neuen, wirklichkeitsgetreuen Modells stand an, doch vor allem mußten unsere Mitschülerinnen und Mitschüler auf das neue Öko-Haus vorbereitet werden. Zu diesem Zweck planten wir eine große Informationskampagne, die in der Aula stattfinden sollte.

Dazu kam es dann aber doch nicht, denn - ER GING! - Unser Engel hatte kalte Füße bekommen ... Auf jeden Fall verschwand er so schnell, wie er gekommen war. Für uns brach eine Welt zusammen. Ob er sich darüber wohl Gedanken gemacht hat? Es hat auf jeden Fall sehr lange gedauert, bis wir diese Enttäuschung verdaut hatten.

In der nächsten Zeit passierte deshalb erst mal gar nichts mehr. Jedoch wirklich aufgeben wollten wir auch nicht,

zumal immer mehr Eltern, Lehrer und auch andere Interessenten (so die Presse), die von unserem Projekt erfuhren, es guthießen und unterstützten. Wir fingen also an, Spenden zu sammeln, beim Land Hessen und bei der Stadt Frankfurt fragten wir um Förderung nach. Da die Stadtkassen jedoch leer waren bzw. sind, konnten wir nicht mit materieller Hilfe rechnen, bekamen aber nach längerem Hin und Her die Zusage, unser Projekt in die Tat umsetzen zu können, sofern die von uns gesammelten Spendengelder ausreichen sollten.

Zu Beginn wußten wir nicht genau, ob wir uns freuen sollten oder nicht, hatten wir doch schon zu viele Enttäuschungen erlebt. Als es aber dann voran ging, kam auch wieder Schwung in unsere AG. Außerdem bekamen wir hilfreiche Unterstützung von Herrn Emmerich, der den Platz von Herrn Beickler einnahm, da dieser leider aus Frankfurt weggezogen war. Zusammen mit einem Architekten vom Hochbauamt wurde ein endgültiger Plan entworfen, für die Kindernachrichtenserie „Logo“ ein Kurzfilm gedreht, der WWF, der von unserem Projekt erfahren hat, hat uns bis heute bei der Sponsorensuche geholfen, zusammen mit einem Vater eines Schülers erarbeiteten einige Teilnehmer der AG eine Werbebroschüre, andere bauten ein neues Modell.



GRUNDRIß, ERDGESCHOß H 1 000

HOCHBAUAMT FFH

Verschiedene Firmen, u. a. 3 Firmen, die Dämmmaterial herstellen, haben uns bereits kostenlose bzw. kostengünstige Hilfe zugesichert, und das Guthaben auf unserem Spendenkonto beträgt jetzt bereits 40.000 DM (Stand Januar 1995).

Der extra gegründete AK „Öko-Haus“ – bestehend aus Elternvertretern, Schülern, Lehrern, Vertretern der GFFW und unserem Direktor – befaßt sich mit der Verwaltung dieser Spenden, regelt alle rechtlichen Dinge und verabschiedet alle Vorschläge.

Wir beide machen in diesem Sommer unser Abitur und verlassen somit offiziell die Schule, jedoch was unser Öko-Haus angeht, so werden wir weiter aktiv bei der Verwirklichung mithelfen und nicht so schnell den Mut verlieren, denn unsere Hoffnung ist wieder gewachsen ...

Agnes Chung und Stella Molitor





Schüler und Lehrer: Furcht und Elend

Daß so die Menschen ein Behagen
am Sklaventum im Herzen tragen;
es ist durchaus nicht zu verkennen,
sie lernen leichter Sklavensitten,
als daß sie Freiheit an sich litten;
für die sie doch so leicht entbrennen.

Nicolaus Lenau: Faust: Die Lektion – 1834

Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler und die zwischen dem Sklavenhalter und dem Sklaven basieren beide auf der Überlegenheit des einen über den anderen.“ (GA 4;71)

Aha, wird mancher ausrufen, dacht' ich's mir doch, daß mit der Schule etwas nicht stimmt. Dort hatte man gelitten und wußte nicht so recht, warum. Aber erlauben wir Erich Fromm seinen Gedanken auszuführen. *Die Interessen von Lehrer und Schüler gehen in die gleiche Richtung. Der Lehrer ist zufrieden, wenn es ihm gelingt, den Schüler zu fördern; gelingt es ihm nicht, dann ist er ebenso wie der Schüler gescheitert. Der Sklavenhalter dagegen möchte den Sklaven soviel wie möglich ausbeuten; je mehr er aus ihm herausholt, um so befriedigter ist er. Gleichzeitig versucht der Sklave sich, so gut er kann, wenigstens ein Minimum an Glück zu erkämpfen. Diese Interessen sind eindeutig entgegengesetzter Art, denn das, was dem einen von Vorteil ist, gereicht dem anderen zum Schaden.*“ (GA 4,71)

Ist es denn wahr, daß „...die Interessen von Lehrern und Schülern in die gleiche Richtung...“ gehen? Ich möchte mich bei meinen folgenden Überlegungen auf die Oberstufe beschränken, damit Faktoren wie ein altersbedingtes Mobilitätsbedürfnis, hormonelle Spitzenwerte oder die noch unvollkommen entwickelte Fähigkeit zum Triebaufschub möglichst wenig das Bild stören.

Also: Gibt es tatsächlich eine Interessenidentität bei Lehrern und Schülern zumindest in der Oberstufe? Entspricht es unserem Verständnis als Lehrer „... den Schüler zu fördern...“? Oder scheint es nicht eher, als ob sich die Schüler „... ein Minimum an Glück zu erkämpfen...“ versuchten – gegen die Lehrer, gegen die Schule. Ich denke, beides trifft zu. Betrachten wir zunächst die Interessenidentität. Sie stellt sich dar in Form eines Vertrages: Schüler und Lehrer haben beschlossen in gemeinsamer Arbeit ein Ziel zu erreichen. Jedem, der dieses gemeinsame Ziel nicht teilt, steht es frei, ein anderes zu wählen, eine Schulpflicht gibt es für die Schüler der Oberstufe in der Regel nicht mehr. Wohl aber gibt es – trotz gegenteiliger Meldungen – ein Leben außerhalb der Schule. Wenn man sich aber für den Schul-Weg entschieden hat, sollte man ihn gehen. Ihn zu gehen und doch nicht zu gehen, im Unterricht dazusitzen und doch nicht anwesend zu sein, weil man andere Gedanken hegt oder wichtige private Informationen mit dem Nachbarn auszutauschen hat, wäre erstens widersinnig und zweitens Vertragsbruch. Erstaunlicherweise aber bin ich in der Situation, in der ich als Lehrer auf Erfüllung des Vertrages bestehe, wenn ich aktive Arbeit am gemeinsamen Ziel einfordere, im Verständnis der Schüler häufig wirklich der Sklaventreiber, der Unbilliges verlangt. „Aber ich hab' doch nur...“, „man

kann doch nicht immer nur aufpassen...“, „...aber ich hab' doch gar nicht...“ sind die immer wiederkehrenden Versuche solche Ansprüche abzuwehren. Warum eigentlich wird der Vertrag nicht eingehalten, denke ich in solchen Situationen, ist mein Unterricht tatsächlich so öde, daß man sich in Gespräche über die bevorstehenden Erlebnisse des nachmittäglichen Einkaufsbummels flüchten muß? Wenn ja, liegt das an mir oder an der Art wie Schule bei uns organisiert ist?

Verständlicherweise bin ich der Meinung, daß mein Unterricht (jedenfalls in der Regel) ganz hervorragend ist und daß trotz zunehmender Bürokratisierung des Schulsystems unsere Art zu lernen sich vorteilhaft von der anderer Länder unterscheidet. Woher also dieser Widerstand, weshalb diese Flucht?

Fromm nennt die Autorität, die den Schüler weiterzubringen versucht, die rationale, die aber, die zur Ausbeutung des Menschen gebraucht wird, die irrationale oder hemmende Autorität.

„Im ersteren Fall ist sie die Voraussetzung dafür, daß demjenigen, der der Autorität unterworfen ist, geholfen wird; im zweiten Fall ist sie die Voraussetzung für seine Ausbeutung.“ (GA 4;71)“

Will ich denn ausbeuten? Will ich denn hemmen? Nein. Nein. Nein.

„Der Lehrer ist zufrieden, wenn es ihm gelingt, den Schüler zu fördern;“ (71) Warum ist der Schüler nur nicht zufrieden?

Ich fürchte, eine Antwort wird komplizierter, als uns lieb sein kann. Vielleicht liegt schon ein Fehler in der Prämisse, daß nämlich ein Vertrag geschlossen wurde und daß ein gemeinsames Ziel besteht. Wurde denn ein Vertrag geschlossen? Allerdings. Die Frage ist nur – zwischen welchen Parteien. In aller Regel sind es die Eltern, die bestimmen, welche Laufbahn ihre Kinder nehmen, nicht die Kinder selber. Nun sind inzwischen die Kinder erwachsen geworden und sie können sich auch ihre Entschuldigungen schon selber schreiben, sie sind formal in die Rolle des Vertragspartners hineingerutscht. Allerdings wird das von den jungen Leuten nicht immer realisiert. Sie haben das Gefühl, eine von anderen bestimmte Laufbahn zu Ende gehen zu müssen und beugen sich nun mehr oder weniger unwillig unters Joch, sie verstehen sich nicht als autonom handelnde Persönlichkeiten und werden wohl zumeist auch nicht als solche akzeptiert sind sie doch eingefügt in familiäre Abhängigkeiten. Und jeder, der Eltern gehabt hat, weiß: einmal Kind – immer Kind, darüber kann man alt und grau werden. Und gewollt oder ungewollt wird die Schule, werden Lehrerinnen und Lehrer mit der Elternfunktion identifiziert – von allen Beteiligten.

Aber könnte nicht die Schule eine emanzipierende Funktion in diesem Zusammenhang übernehmen? Wäre es nicht möglich, daß die Schule aus eingeschliffenen Abhängigkeiten befreit, ohne gleich den Wind des Lebens allzu rauh wehen zu lassen. Wäre es nicht möglich, daß Schule gleichsam eine Zwischenstation zwischen der warmen Abhängigkeit des Elternhauses und der schneidenden Kälte der Freiheit wäre?

Um das leisten zu können, müßten wir allerdings das Bedürfnis der Schüler nach Autonomie ganz ernst nehmen, es vielleicht erst wecken. Die Schule müßte eine

Autonomievorgabe machen und wir Lehrer von Verhaltensweisen Abschied nehmen, die von der Elternrolle geprägt sind und die wir uns vielleicht in den langen Jahren des Umgangs mit Schülern angeeignet haben, die aber zu diesem Konzept der antizipierten Autonomie nicht passen. Das hieße unter anderem, daß wir mit den Schülern von gleich zu gleich umgehen, sie mit der gleichen Höflichkeit behandelten, mit der wir selber behandelt werden möchten. Das hieße nicht auf Kritik verzichten – im Gegenteil. Kritik müßte nur sachlich – geradezu unpersönlich – sein. Heute klagen doch Schüler oft, daß sie im Umgang mit Lehrern das Gefühl haben, in ihrer Persönlichkeit nicht ernst genommen zu werden, ja oft heruntergemacht zu werden. Daß hieße auch, daß wir uns Schülerkritik öffneten, sie geradezu einluden. Die Wirklichkeit müßte in lebendiger Rede und Gegenrede analysiert werden, nur so können dauerhafte und zugleich flexible Einschätzungen zustande kommen. Allerdings müßten wir Lehrer dann den einen oder anderen Stoß einstecken, ohne uns zu revanchieren. Es wäre ja nur ein Zustand antizipierter Autonomie, der erst die wirkliche herbeiführen sollte. Noch wären die Schüler ja nicht das, zu dem wir sie bewegen möchten. Das soll beiläufig nicht bedeuten, daß die Lehrer nun die Rolle der permissiven Mutter spielen sollen, die beide Augen zudrückt, weil's ja zum Besten der Kleinen ist. Im Gegenteil. Zur Charakteristik dieser Zwischenstation gehörte eben auch, daß nicht alles nachgesehen wird, wie das zu Hause häufig der Fall ist.

Mir wäre nicht bange, daß das Experiment gelänge. Man lernt das, was man vorgelebt bekommt. Es käme nur darauf an, wie echt dieses Vorbild wäre.

Für uns Lehrer wäre es eine gewaltige Anstrengung aber auch eine Herausforderung. Wir müßten einfühlsam und flexibel, konsequent und auch nachsichtig sein, wir müßten Kritik ertragen und auch kritisieren können, ohne uns jedoch dabei aufzugeben. Kurz: Wir dürften so gar nicht mehr dem Bild entsprechen, das Adorno in seinem Aufsatz „Tabus über den Lehrerberuf“ so formuliert hat: „Die Macht des Lehrers wird verübelt,

weil sie die wirkliche Macht nur parodiert, die bewundert wird. Ausdrücke wie Schultyrann erinnern daran, daß der Typus von Lehrer, den sie festnageln, sowohl irrational despotisch sei wie nur das Zerrbild von Despotie, weil er ja nicht mehr anrichten kann, als irgendwelche armen Kinder, seine Opfer, einen Nachmittag einsperren.“ (S.73) Vielleicht könnten wir uns von dem Odium des Kinderschinders befreien, der sich an wehrlosen Wesen vergreift, weil er sich an starke nicht herantraut. Wir hätten es bei diesem Experiment nämlich mit prinzipiell Gleichwertigen zu tun. Aber Adorno erwähnt noch einen Punkt, der im Schulbetrieb Lernen behindert.

„Max Scheler sagte einmal, er habe pädagogisch nur deshalb gewirkt, weil er niemals seine Studenten pädagogisch behandelt habe. Wenn mir die persönliche Bemerkung gestattet ist, so kann ich das aus meiner Erfahrung sehr bestätigen. Erfolg als akademischer Lehrer verdankt man offenbar der Abwesenheit einer jeden Berechnung auf Einflußnahme, dem Verzicht aufs Überreden.“ (S.74)

Die lippenschmatzende und/oder apodiktische Anpreisung der eigenen Wahrheiten verhindert offenbar in vielen Fällen deren Rezeption. Sie scheinen bei den Jugendlichen geradezu von einer narzißtischen Mauer abzupral-

len. Das noch unfertige und deswegen verletzliche Ich schützt sich so vor dem, was es als bedrohlich empfindet, es schützt sich durch Abwehr. Nur derart scheint sein Überleben gesichert.

Ein weiteres Hindernis im Prozeß der Rezeption ist die Zurichtung des Stoffes aufs Publikum, ja die Tatsache, daß einem alles zu 'Stoff' wird, der be- und verarbeitet werden muß. Zugerichtete Wirklichkeit ist ja in der Tat mit der wirklichen Wirklichkeit nur partiell identisch. Adorno nennt dies „das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik“, daß nämlich „...die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert. Dadurch allein schon dürften die Kinder unbewußt sich betrogen fühlen.“ (S.73)

Schüler merken das: Es ist ja nur Unterricht und nicht wahr. Auch hier findet sich Schelers Motiv der 'Berechnung auf Einflußnahme' wieder. Nicht mit der wirklichen Welt, so wird vermutet, soll vertraut gemacht werden, sondern mit einer aufbereiteten: mit der für Kinder und Soldaten.

Vielleicht findet sich hier der Schlüssel für Passivität und Widerstand im Unterricht. Es wäre denkbar, daß sich vielen Schülern die Wirklichkeit der Schule so darstellt: In einer Situation, die außerhalb der eigenen Kontrolle liegt, in die man häufig gestoßen wurde, wird man von sich allmächtig dünkenden Despoten, die in Wirklichkeit Schwächlinge sind, mit abgestandenen Weisheiten gefüttert.

Bis zum Bewußtsein allerdings dringt dieser Zusammenhang nur selten vor; meist bleibt nur ein vages Unbehagen übrig, dem man zu entfliehen versucht. Wer wollte sich in dieser Situation nicht mit schöneren Dingen beschäftigen?

Wenn es möglich wäre, sich als Schüler der eigenen Situation in der Schule bewußt zu werden, zumindest in der Oberstufe zu sehen, daß nicht unsichtbare Mächte das eigene Leben bestimmen müssen, daß Selbstbestimmung möglich ist, wenn der Lehrer kein Despot sondern nur durch den Vorsprung des Wissens vor seinen Schülern charakterisiert wäre (das ist schon Kränkung genug), wenn der Lehrer nicht Wahrheiten vortäuschen muß, wo es nur Fragen und Thesen gibt, wenn er also stark ist, weil er sich schwach zeigen kann, dann, ja dann wäre es vielleicht besser bestellt mit der Interessenskoinkidenz zwischen Lehren und Schülern. Dann wäre vielleicht die psychologische Situation in der Schule häufiger durch „Liebe, Bewunderung und Dankbarkeit“ (Fromm, GA,S.314) geprägt, dann wäre „... die Autoritätsperson (...) gleichzeitig ein Vorbild, mit dem man das eigene Selbst ganz oder teilweise identifizieren möchte.“ (GA,S.314) Sie wäre es, weil sie von ihrer Autorität abgäbe, die Kluft zwischen Lehrer und Schüler schmaler machte. „Mit anderen Worten, die Autoritätsbeziehung zeigt die Tendenz, sich aufzulösen.“ (GA, S.314)

Das Ziel der Schule wäre erreicht: Sie hätte aus Schülern autonome Menschen gemacht.

Bernd Telgenbüscher

Wo bleibt das Positive, Herr Kollege?

Die meisten Dinge im Leben soll man hinnehmen und sich entwickeln lassen wie das Wetter: Doch entgegen meiner üblichen stoischen Position will ich doch, lieber Herr Kollege, Ihre Ausführungen zu einigen Gedanken Fromms nicht unkommentiert lassen. Der Standpunkt ist Ihr persönlicher, und es ist begrüßenswert, wenn man das eigene Handeln über die übliche Tagesformbilanz hinweg betrachtet. Die Ansichten scheinen mir dennoch problematisch, wenn dies auch in meiner Unkenntnis der jeweiligen Kontexte begründet sein mag. Zunächst die wohl intendierte Provokation der Zusammenstellung in Ihrer Einleitung: Sklavenhalter hat's seit Menschengedenken, aber nicht überall, gegeben: Bei den Ägyptern, Griechen, Römern waren Sklaven Dinge, die einen angenehmen Lebensstil für eine kleine Minderheit ermöglichten. Später gab es Massentransporte aus Afrika, um die Neue Welt mittels billiger Arbeitskräfte zu erschließen – inklusiv war nur der himmlische Lohn im Leben nach dem Tod. Das Nonplusultra war natürlich im Dritten Reich, wo Ausbeutung mit „Arbeit macht frei“ die schlimmste Stufe menschenverachtender Sklaverei erreichte. Heute noch werden Arbeitskräfte, nein Menschen, zu Bedingungen beschäftigt, daß es einen schaudert. In Rom kam es zu der Verquickung: Griechische Sklaven wurden als Lehrer für die römischen Buben gehalten. Lehrer gibt's auf der Welt schon lange: Bei den Naturvölkern, z.B. den Aborigines in Australien, wurden sie verehrt, dagegen wurden die weisen Frauen als Hexen verbrannt, und Schulmeister waren manchmal von Naturalien abhängig, die die Eltern ihren lernwilligen Schützlingen mitgaben, um nur einige Gegenstücke zu unseren verbeamteten Studienräten zu nennen. Kann es angehen, Lehrer und Sklavenhalter in einen Topf zu werfen?

Geht es also um Überlegenheit und „Autorität“, auch wenn man zwischen „rationaler“ und „irrationaler“ Autorität unterscheidet, wie dies Fromm tut? Mir erscheinen solche Begriffe problematisch, denn der Unterrichtsprozeß gestaltet sich nicht notwendig nach solchen Kategorien. Natürlich weiß ich mehr Vokabeln als meine Schüler, kann Texte besser verstehen und deswegen analysieren; ein gutes Wörterbuch kann aber noch mehr Vokabeln, ohne daß ich darüber depressiv würde, und nach dem Durchgangsstadium der Schule werden die Schulabgänger auf ihrem Wissensfundament ganz andere Erfahrungsbereiche erschließen können, während wir Lehrer immer nur bis Klasse 13 kommen. Da ist Schmunzeln gefragt, nicht Larmoyanz, daß im stündlichen Szenenwechsel kein Applaus geerntet wird. Und für die Schuldurchläufer schrumpfen die neun Jahre der Sekundarstufen im Nachhinein noch weiter. Eine „Überlegenheit“ kann ich da nicht fühlen, auch wenn Schüler dies streckenweise so empfinden mögen.

Was irrationale Autorität betrifft, ist diese natürlich abzulehnen. Man kennt die überspitzte Zeichnung aus Heinrich Manns Romanen, ist sich nur eventuell zu sehr bewußt, was zu tun, was zu vermeiden ist. Die rationale Autorität hingegen beruht auf fachlichem Wissen und Sachkenntnis; die Integrität des Lehrers trägt zu Ver-

trauen und Anerkennen bei, wodurch fundiertes Lernen auch unter schwierigen Bedingungen möglich ist. Man kann es mit guten Training im Sportverein vergleichen: Bestimmte – auch öde – Kraftübungen sind notwendig, um eine Technik zu beherrschen. Weiß man, warum man dies tut, welches reale und steigerungsfähige Potential man hat, glaubt man noch an den Erfolg, so ist der tägliche Einsatz nicht mehr eine Qual, sondern ein Mittel zum Zweck. Das objektive Notwendige deckt sich mit dem subjektiv Erwünschten.

Es war auch die Rede von der Autonomie; der autonome Mensch begreife sich als handelndes Subjekt; er nimmt sein Leben selbst in die Hand. Dies geht mit Selbstwertgefühl, Angstfreiheit und innerer Geborgenheit einher. Doch ist die Schule nun mal – mit Verlaub – eine recht zuverlässige Institution; man kennt sie in- und auswendig, wie jeder Lehrer abfragt, wann es blinkt und wann man aufzustehen hat. Manchmal fällt was aus, aber sonst ist sie eindeutiger als manche Familienkonstellation. Lehrer wollen Kenntnisse vermitteln, Klassenkameraden und andere Gruppierungen schleifen manche Ecken und Kanten wie nebenher ab. Keine Lehrkraft wird den Rahmen des vorgesehenen Stoffs überspringen, übermenschliche Leistung abverlangen, denn man hat im Gegensatz zu den Eltern eine ganze Gruppe vor sich und kann vergleichen. Für außerhalb der Norm liegende Begabungen mag dies eher problematisch sein. Sind das nicht insgesamt eher günstige Bedingungen, ein Potential angstfrei entwickeln zu können, zumindest wenn die Klassen- oder Kursgröße gesenkt werden könnte?

Ein Begriff taucht in den Ansichten nicht auf, wird sogar implizit verpönt: Frustrationstoleranz. Der könnte bei der Suche danach, warum der „Schüler nur nicht zufrieden“ sei, helfen. Der englische Psychoanalytiker Winnicott meint, eine Mutter (oder eben auch ein Lehrer) müsse gar nicht perfekt sein, sondern nur gerade gut genug. Für junge Menschen stellt das Erkennen – und Ertragen – der Brüche und Lücken in der Substanz einen besonderen Entwicklungsanreiz dar; die glatte Perfektion, z.B. im Fernsehen wirkt hingegen langweilig. Man kann demnach das Unvollkommene trotz Zweifeln und Skrupeln durchaus akzeptieren – vor allem in dieser Phase – und braucht sich ob dieser Mängel nicht schuldig zu fühlen. Wer dagegen schuldbeladen an die nächste Aufgabe herangeht, kann nicht mit voller Kraft daran arbeiten. Ähnlich verhält es sich auch mit dem Objekt unserer Bemühungen: Wenn alles, was der Lehrer unternimmt, vollkommen wäre, so wäre die Identifikation damit nicht möglich: Das Unerreichbare lähmt eben, macht depressiv. Der Unterricht muß nicht immer hervorragend sein, und man sollte sich dies auch eingestehen können. Ist es nicht vielleicht so, daß der unzufriedene Schüler eher noch mehr wissen möchte, daß also sein Meckern die Schule gar nicht als solche in Frage stellen, er aber seine Unzufriedenheit darüber zum Ausdruck bringen möchte, daß es nichts Endgültiges auf der Welt gibt und man die kleinen Mosaiksteinchen immer neu mühsam zusammentragen muß?

Hat die Unzufriedenheit der Lehrer vielleicht ähnliche Gründe?

Carolyn Roether

DIE TANZSCHULE, DIE SPASS MACHT



SWINGING WORLD

TANZEN · LEBEN · LACHEN



KIEL BLELL

Kaiserstraße 39

☎ 25 32 32

***Die neuen Tanzkurse beginnen im Mai!
Bestellen Sie jetzt unser neues Programm!***

Ausblick, soweit der Nebel es zuläßt

Unzufriedenheit, Unsicherheit, Unruhe an vielen Orten der Gesellschaft. Nicht entschiedene, laute, nicht hektische. Aber überall ist etwas wie Vorbereitung zum Aufbruch, zur Veränderung zu spüren. Weshalb und wohin? Immer klarer werden hinter uns die Orte sichtbar, von denen der Weg fortführen soll. Ihre Namen enthalten die Buchstaben von Auschwitz. Am Horizont droht, was Schlagzeilen biblisch Sintflut und Apokalypse nennen, im Vorschein liegt Tschernobyl. Das Ende des zweiten Jahrtausends erinnert an das, was man vom Ende des ersten weiß. Diesmal aber kann sich die Furcht vor dem Ende auf historische Erfahrungen und wissenschaftliche Prognosen berufen.

Die Schule als gesellschaftliche Institution müßte auf die Herausforderungen, denen sich die Gesellschaft gegenüber sieht, rasch und entschieden reagieren. Das kann sie nicht ohne breite Unterstützung. Veränderungen der Schule müssen von einer Politik gestützt werden, die zukunftsorientierte Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen als eine ihrer ganz großen Verpflichtungen versteht.

Wie soll eine Schule beschaffen sein, die sich den Zukunftsaufgaben stellt? Jedenfalls ist es nicht die Aufgabe unserer Schule, profiliert, wirtschaftsorientiert, modern, billig, heimelig zu sein. Dies alles wäre wohlgefallig, aber nicht ausreichend.

1871 hieß es im Wöhlerprogramm: „Wir ... stellen uns das Ziel, dem intelligenten, zur **Beherrschung** der materiellen Interessen (nicht zu ihrem Sklaven- und Götzendienste), und zu einer **wirksamen Theilnahme am Staate** berufenen höheren Bürgerstande gutentwickelte,



zu selbständigem Denken erzogene, mit den nöthigen Vorkenntnissen gut ausgerüstete junge Kräfte zuzuführen, und damit auch ein immer besseres Verständnis anzubahnen zwischen den Vertretern der Autorität und der theoretischen Bildung, und der Welt der Geschäfte und der Werthe produzierenden Arbeit“.

Heute müssen wir den Gewinn und die Erwartung von demokratischer Mitbestimmung, von ökologischem Bewußtsein und den Anspruch auf weltweite Gerechtigkeit zu sichern versuchen: Schule soll daran mitarbeiten, daß Menschen ihr privates und ihr öffentliches Leben über den Tag hinaus vernünftig organisieren und leben. Vernünftig, das heißt menschlich, moralisch, wißbegierig, fleißig, kritisch, weltoffen, solidarisch.

Kann unsere Schule das leisten?

Täglich können wir hier menschliches, moralisches, kritisches, weltoffenes Arbeiten beobachten, Wißbegier, Ausdauer und Solidarität sind sichtbar.

Und täglich ist zu sehen, daß in all diesen kostbaren Haltungen noch zu wenig geschieht.

Ich habe erst spät gelernt, wie bedeutend für gemeinsames erfolgreiches Arbeiten nicht nur gemeinsame Überzeugungen und Ziele sind, sondern welchen großen Einfluß darauf die Organisations- und Beziehungsformen und -bedingungen haben, innerhalb derer sich solche Arbeit entwickeln kann.

Wißbegier und Weltoffenheit, Kritik und Ausdauer, Solidarität und Menschlichkeit können auch unter ungünstigen Umständen entstehen. Aber wir brauchen gegen die Gefahren, die die Zukunft zeigt, und für die Hoffnungen, die wir in sie haben, all diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse ganz dringend. Deshalb können wir nicht darauf warten, daß sie sich da und dort durchsetzen, sondern wir müssen sie breit und systematisch entwickeln. Und dafür braucht es besondere Bedingungen im schulischen Gewächshaus. Welche? Das müssen wir ausprobieren. Es geht nicht um lean production. Es geht um Arbeitsbedingungen, die Wißbegierde und Ausdauer, Menschlichkeit, Weltoffenheit und jene anderen Haltungen als ganz natürliche nahelegen.

Es geht um Organisationsformen, in denen diese kostbaren Haltungen als die vernünftigsten und praktischsten sich anbieten.

Welche Arbeitsbedingungen und Organisationsformen? Ausprobieren.

M. Hilgenfeld



Die AutorInnen

Die Anfänge

Matthias Bassüner, Schüler der 13. Klasse
Martin Hilgenfeld, Schulleiter seit 1993
Dr. Bernhard P. Kratz, Abitur 1926
Robert Kratz, Schüler der 6. Klasse
Regine Lindner, Lehrerin
Stefan Schmidtgal, Abitur 1991, Germanistik-Student
Bernd Telgenbüscher, Lehrer (Magister vulgaris)

Schule, Erziehung und Politik zwischen 1933 und 1945

Dr. Angela Federlein-Leisewitz, Lehrerin u. Politologin
Oliver Frey, Schüler der 12. Klasse
Felicitas Gürsching, Lehrerin
Philipp Lennert, Schüler der 12. Klasse
Winifred Wagner, Juristin, Mutter dreier Kinder an der Wöhlerschule

Zwanzig unruhige Jahre

Wolfgang Bernet, Abitur 1966, Richter
Dr. Andreas Eichstaedt, Abitur 1971, Geschäftsführer der Saalbau AG
Rainer Eisert, Abitur 1966, Diplom-Volkswirt
Wilfried Ehrlich, Journalist
Prof. Dr. Manfred Gerspach, Abitur 1970, Professor an der Pädagog. Hochschule Darmstadt
Dr. Michael Malzbender, Abitur 1968, Facharzt für innere Krankheiten
Rosa von Praunheim, ehemaliger Wöhlerschüler, Filmmacher
Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke, Abitur 1965, Professor für Erziehungswissenschaften
Dr. Günther Rühle, Journalist in Frankfurt
Margarete Rühle, Lehrerin
Prof. Dr. Dieter Schnebel, Professor an der Musikhochschule Berlin

Die verwandelte Schule.

Felicitas Beeg, Vorsitzende der GFFW
Katrin Belz, Schülerin der 11. Klasse
Fabian Berg, Abitur 1992, Angelistik-Student
Lutz Blöser, Lehrer
Christopher Brock, Schüler der 11. Klasse
Marijana Dolic, Schülerin der 11. Klasse
Ursula Dorner, Lehrerin
Ulrich Eckerth, Schüler der 8. Klasse
Dr. Angela Federlein-Leisewitz, (s. Kap. II)
Christine Förster, Lehrerin
Karl Gerech, Lehrer
Felicitas Gürsching, Lehrerin
Renate Hassio, Mutter einer Schülerin, Familientherapeutin
Werner Hildebrandt, Lehrer

Anke Klostermeyer, Schülerin der 13. Klasse
Marco Mittenzwei, Schüler der 11. Klasse
Gerhard Otte, Schulleiter 1971-1992
Sven Petersen, Abitur 1994, Jura-Student
Norbert Rehner, Lehrer
Gregor Rosenkranz, Schüler der 9. Klasse
Markus Rosenthal, Abitur 1991, Politologie-Student
Dagmar Rohmeier, Lehrerin
Margarete Rühle, (s. Kap. III)
Nicole Schmidt, Schülerin der 11. Klasse
Martina Seidler, Schülerin der 11. Klasse
Alexandra Seum, Schülerin der 11. Klasse
Prof. Dr. Dorothee Sölle, Theologin und Literaturwissenschaftlerin
(Der Text ist erschienen in der 'Frankfurter Rundschau' vom 9.03.1995; vgl. D. Sölle: Gewalt. Ich soll mich nicht gewöhnen. Düsseldorf 1994)
Uwe Steeger, Lehrer
Gisela Twele, Lehrerin
Anke Wagner, Lehrerin
Michael Wagner, Abitur 1965, Diplom-Mathematiker
Cornelia Weismüller, Lehrerin
SchülerInnen der 7. und 8. Klassen, die im Projekt „Spurensuche“ mitgearbeitet haben:
Sara Graf, Cornelia Heinrich, Susanne Krejcek, Isabell Mai, Elena Mangold, Florian Manderscheid, Markus Müller, Timo Tratzki, Steffi Trenz, Sanja Vukicevic, Lea Wakolbinger

Ein bißchen Zukunft

Christopher Brock, Schüler der 11. Klasse
Agnes Chung, Schülerin der 13. Klasse
Prof. Dr. Helga Deppe, Mitglied der Schulkonferenz
Prof. Dr. Manfred Gerspach, Mitglied der Schulkonferenz
Dorothee Graefe-Hessler, Lehrerin
Prof. Dr. Ingrid Haller, Politologin
Martin Hilgenfeld, (s. Kap. I)
Manfred Klepper, Lehrer
Stella Molitor, Schülerin der 13. Klasse
Detlev Münkler, Lehrer
Carolyn Roether, Lehrerin
Bernd Telgenbüscher, (s. Kap. I)
Anke Wagner, (s. Kap. IV)
Winifred Wagner, Mitglied der Schulkonferenz

Anhang

Felicitas Beeg, (s. Kap. IV)
Karl Gerech, (s. Kap. IV)
Walter Rudersdorf, Lehrer bis 1985
Brigitte Schneider, Lehrerin