

Elke Hilliger, Rudolf Messner und
Bernd Waltenberg (Hrsg.)

Hans Rauschenberger

Universitätspädagoge und Schulgründer

Angeregt durch Rolf-Dieter Postlep

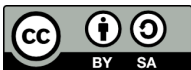
Herausgegeben von

Rudolf Messner in Zusammenarbeit mit Dorit Bosse

Beiträge zur Geschichte der Kasseler LehrerInnenbildung, Band 3:

Elke Hilliger, Rudolf Messner und Bernd Waltenberg (Hrsg):

Hans Rauschenberger – Universitätspädagoge und Schulgründer



Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7376-0276-1 (print)

ISBN 978-3-7376-0277-8 (e-book)

DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737602778>

URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0002-402779>

© 2020, kassel university press, Kassel

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi grafik design, Tübingen

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions GmbH,
Kassel

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Rudolf Messner Hans Rauschenberger als Kollege und Freund	8
Rudolf Messner Hans Rauschenberger und seine Pädagogik der Neuverständigung mit jungen Menschen über eine lebenswerte Zukunft.....	14
Dorit Bosse Hans Rauschenberger als Hochschullehrer	22
Elke Hilliger Begegnungen mit Hans Rauschenberger	25
Bernd Waltenberg Zusammenarbeit mit Hans Rauschenberger.....	30
Andreas Skorka Hans Rauschenberger und die Gründung der Reformschule Kassel – Eine Rückbesinnung aus Elternsicht.....	37
Gabriele Skischus Gründungs- und Aufbaujahre: Zusammenarbeit zwischen Reformschule und Hans Rauschenberger.....	41
Ralf Laging/Wiltrud Thies Hans Rauschenberger und die wissenschaftliche Begleitung der Reformschule Kassel.....	44
Hans Rauschenberger Aus der Kinderstube der Gewalt – Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschulkinder	54
Hans Rauschenberger Versuchsschule und Ministerialbehörde – Über Erfolg und Gefährdung eines Kasseler Schulprojekts	74
Heinrich Dauber Biografische Selbstreflexion im Gespräch – Interview mit Hans Rauschenberger.....	90
Autorinnen und Autoren.....	113



Vorwort

Die Kolleginnen und Kollegen, die 1972 an der damaligen Gesamthochschule Kassel im Auftrag des hessischen Kultusministers, Ludwig von Friedeburg, eine reformierte universitäre Stufen-LehrerInnenbildung für alle Schulformen von der Primarstufe über die Mittelstufe, das Gymnasium und die Berufsschule entwickelten, empfanden es als Glücksfall, als ihr Gründungsteam aus neuberufenen Erziehungswissenschaftlern, Fachdidaktikern, Psychologen und Sozialwissenschaftlern 1976 durch den renommierten Universitätspädagogen Prof. Dr. Hans Rauschenberger (1928-2016) verstärkt wurde. Dieser war durch seine Arbeit an den Universitäten Frankfurt und Klagenfurt im gesamten deutschen Sprachraum bekannt.

Hans Rauschenberger brachte nicht nur seine Erfahrungen ein, sondern er wurde durch seine erfolgreiche Lehr- und Publikationstätigkeit bald zum führenden Repräsentanten der LehrerInnenbildung an der neugegründeten Kasseler Universität. Als Erziehungswissenschaftler leistete er entscheidende Beiträge zum Fachbereichsprojekt „Bildung und Zukunft“. Sein heute angesichts der Klimakrise wieder sehr aktuell gewordener Kerngedanke lautete, dass Bildung in einer gefährdeten Welt nur durch eine Neuverständigung von Lehrenden und Lernenden über eine lebenswerte Zukunft möglich ist (siehe den Text „Hans Rauschenberger und seine Pädagogik der Neuverständigung...“, S. 14 ff.) Als Studienleiter an der Evangelischen Akademie Hofgeismar diente er dem Ruf der Kasseler Pädagogik durch zahlreiche Seminare und Vorträge. Als Schulpädagoge sammelte er einen Kreis von engagierten Studentinnen und Studenten um sich, mit denen er am Projekt einer neuen Schule arbeitete. Aus diesem ging die Reformschule Kassel hervor.

Als der von Klaus Tümmeler gegründete sowie nach dessen Erkrankung von Helge Wolfgang Tismer und Elke Tümmeler fortgeführte „Pädagogische Arbeitskreis Kassel“ im März 2018 in seiner letztmaligen Vortrags-Veranstaltung Prof. Hans Rauschenbergers gedachte, lud die von ihm mitbegründete Reformschule Kassel zum abendlichen Seminar in ihre Räume ein. Die Vorträge von Rudolf Messner, Dorit Bosse, Elke Hilliger, Bernd Waltenberg und Andreas Skorka umspannten Hans Rauschenbergers Persönlichkeit sowie seine Tätigkeit als Universitätspädagoge und Schulgründer. Sie wurden von Personen gehalten, die in beiden Bereichen mit ihm in persönlicher Beziehung gestanden waren. Zur Freude der Anwesenden nahmen auch seine Frau, Heidi Rauschenberger

und seine Tochter Katharina, die aus Frankfurt angereist waren, am Gedenkseminar teil.

Eng mit der Entwicklung der Reformschule verbunden sind auch die anschließenden Berichte von Gabriele Skischus, der ersten langjährigen Schulleiterin, sowie von Ralf Laging und Wiltrud Thies, die an der wissenschaftlichen Begleitung der Reformschule mitgewirkt haben. In ihrem Beitrag beschreiben Ralf Laging und Wiltrud Thies mit reichhaltigen Literaturbezügen ihre in enger Kooperation mit Hans Rauschenberger ausgeübte substantielle Mitarbeit an der wissenschaftlichen Begleitung der Reformschule. An ihr hat in den Anfangsjahren auch Charlotte Röhner in vielerlei Weise produktiv mitgewirkt. Darüber hinaus wird am Prinzip der Altersmischung in eindrucksvoller Weise dargestellt, dass Hans Rauschenberger diese ihn leitende schulpädagogische Kernvision der Reformschule Kassel gleichsam „implantiert“ hat, dies aber nicht in belehrender Vorschreibung, sondern in einem einzigartigen, von ihm mit großer Geduld und Selbstbescheidung geübten langwierigen dialogischen, mit den Lehrer/innen und Schüler/innen vollzogenen Prozess gemeinsamer Erfahrungsgewinnung. In ihm ist Altersmischung an der Reformschule Kassel in der Verantwortung des Kollegiums wie nirgends sonst zu der die Praxis einer Schule prägenden Philosophie geworden. Hans Rauschenberger aber wurde dadurch zum pädagogischen Pionier der Schule der Zukunft und ihrer Entwicklung.

Zu unserer Freude können zwei Originaltexte angefügt werden, in denen Hans Rauschenberger selbst zu Wort kommt: „Aus der Kinderstube der Gewalt. Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder“ wurde von ihm für Band 3 von „Bildung und Zukunft“ verfasst. Den Text „Versuchsschule und Ministerialbürokratie“ hat Rauschenberger in großer Sorge um sein Schulprojekt geschrieben. Er enthält auch einen Abriss des Konzepts der Reformschule und ihrer Versuchsarbeit. Vor allem aber wendet er sich gegen den unkooperativ-anweisenden Stil der Verantwortlichen im Ministerium, die wenig Verständnis für die länderübergreifende schulpädagogische Bedeutung des Kasseler Projekts (und seines Begründers) erkennen lassen.

Vervollständigt wird der Band durch ein Interview mit Hans Rauschenberger, das sein Kollege im Fachbereich 01, Heinrich Dauber, zur Verfügung gestellt hat. Entstanden ist ein Gespräch, in dem Hans Rauschenberger, provoziert durch in die Tiefe gehende Fragen seines Kollegen eine biographisch bewegende Selbstdarstellung der lebensgeschichtlichen Motivierung der Genese und Konzeption der Reformschule liefert.

Herausgeberin und Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge. Sie umfassen gleichermaßen die Tätigkeit des bedeutenden Kasseler Pädagogen als Erziehungswissenschaftler sowie als Inspirator und lebenslangen Begleiter der Kasseler Reformschule. Besonderer Dank gilt auch Frau Lucia Stabik für die professionelle Formatierung des Bandes. Herzlich gedankt sei Frau Bergner, kassel university press, für die verlegerische Betreuung und Gestaltung.

Kassel, im März 2020

Elke Hilliger, Rudolf Messner und Bernd Waltenberg

Hans Rauschenberger als Kollege und Freund

Rudolf Messner

Hans Rauschenbergers Lebensgeschichte als Pädagoge und meine eigene sind eng verknüpft. Hans Rauschenberger hat mich 1971 als Vorsitzender der Marburger Berufungskommission an die Gesamthochschule Kassel geholt. Ohne ihn wäre ich nicht an der Kasseler Universität tätig geworden. 1975 konnte ich dann als inzwischen etablierter Professor und als Mitglied der Kasseler Berufungskommission beitragen, dass Hans Rauschenberger als Professor nach Kassel gekommen ist.¹ Ich hatte gehört, dass er und seine Familie sich in Klagenfurt, wohin Rauschenberger aus Frankfurt an die Universität für Bildungswissenschaften als Professor gegangen war, nicht wohl fühlte. Für uns war es eine Ehre und Freude, dass der vielumworbene Pädagoge sich darauf einließ, unsere noch nicht konsolidierte Hochschule, die noch mitten in der Entwicklung war, zu verstärken. Vor allem in den Bereichen der Lehrerbildung und Schulentwicklung setzten wir große Hoffnungen auf ihn. Die junge Uni sollte vom lebens- und berufserfahrenen Professor nicht enttäuscht werden. Rauschenbergers Kommen bedeutete einen enormen Zuwachs an erziehungswissenschaftlicher Kompetenz. Ich aber erhielt einen Kollegen, dem ich viel an pädagogischer Anregung und in späteren Jahren an Freundschaft zu danken habe.

Rauschenberger startete in Kassel furios. Er wurde sofort zu einer zentralen Figur der damaligen Organisationseinheit 1. In der Lehre gewann er rasch einen Kreis von Studierenden. Aus ihnen sollte sich später das Gründungsteam der Reformschule rekrutieren. Zudem war er sofort als Studienleiter in der Evangelischen Akademie Hofgeismar tätig und in der GEW aktiv. Meinen unvergesslichen Kollegen Klaus Heipcke und mich bezog er in eine Handbucharbeit ein, deren Verlauf viel über die Persönlichkeit Hans Rauschenbergers verrät. Er sollte im Auftrag von Prof. Groothoff für das im Entstehen begriffene Handbuch den Band über Unterricht herausbringen. Rauschenberger führte dazu Heipcke und mich mit seinen Frankfurter Kollegen Diederich, Lingelbach und Rumpf zusammen. Wir fünf trafen uns regelmäßig unter der Leitung Rauschenbergers zu kreativ verlaufenden Arbeitssitzungen. Wie sorgsam, ohne

¹ Hans Rauschenberger war von 1975 bis 1994 als Professor an der Universität Kassel tätig.

jeden fordernden Duktus uns Rauschenberger in die Arbeit einbezog, verrät ein handschriftlicher Brief vom 17.2.1976, mein frühestes Originaldokument von Rauschenberger: „Lieber Herr Messner“, schrieb er, „mir läge daran, dass Sie für unsere Handbuchdiskussion ein kleines Papier herstellen über die Didaktik der kognitiven Theorie. Was bringt diese didaktische Richtung zur Sprache; was wird sichtbar, was kommt nicht in den Blick? ... Bitte, verzeihen Sie diese ungewöhnliche Ansprache!“ Ich habe schließlich nach der sich über Monate erstreckenden Diskussion einen Beitrag über ein völlig anderes Thema geschrieben. So erging es auch den fünf übrigen Beiträgern. Rauschenberger förderte gelassen unsere Entwürfe, die in ihrer je subjektiven Expressivität das kanonische Handbuchziel weit verfehlten, weil sie kritische Texte über die unerledigten Aspekte des vielfach zur schematischen Routine geronnenen Unterrichts waren. Rauschenberger hatte schließlich einige Mühe, unsere Beiträge unter dem Titel „Unterricht als Zivilisationsform. Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik“ zusammenzufassen. Sie erschien als getrennter Band, da sie Prof. Groothoff nicht als handbuchwürdig empfand. Dieser reagierte mit einer ungnädigen Rezension, in der er dem Buch – und seinem Kollegen Rauschenberger! – ein „verengtes Zivilisationsverständnis“ vorwarf.² Ich aber habe erlebt, wie sehr es Rauschenberger statt um die Einhaltung disziplinärer Standards und kollegialer Konventionen um die Freisetzung für eine subjektiv glaubwürdige Suche nach einer zukunftsfähigen pädagogischen Wahrheit ging. Dies hat ihn sein Leben lang ausgezeichnet. Die von ihm mitbegründete Reformschule Kassel ist ein Zeugnis davon.

Hans Rauschenberger hat mir in den mittleren Jahren unserer Bekanntschaft, aus der schließlich Freundschaft geworden ist, eine für mich wesentliche Einsicht in die mir unbewussten Dimensionen meiner Persönlichkeitsentwicklung vermittelt. Sie sollte nicht nur über 30 Jahre unser persönliches Verhältnis mitbestimmen, sondern mir auch Hilfe in meiner Selbsterkenntnis sein.

„Ja“, sagte Rauschenberger, „es ist typisch für dich als einem Menschen, der seinen Vater schon mit 13 Jahren verloren hat, dass du als Jugendlicher ohne männlichen Widerpart aufgewachsen bist, an dem du dich hättest reiben kön-

² Das Buch: Hans Rauschenberger (Hrsg.): Unterricht als Zivilisationsform. Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik. Königstein/Ts. und Wien: Athenäum Verlag und Österreichischer Bundesverlag 1985. Die Rezension: Hans-Hermann Groothoff: Ein verengtes Zivilisationsverständnis? Anmerkungen zu einem von Hans Rauschenberger herausgegebenen Buch: In: Neue Sammlung, 28. Jg., Heft 2, 1988, S. 250–260.

nen. Das hat dir in deinem Leben gefehlt“. Ich habe Rauschenberger häufig so erlebt, als müsse er mir diese mir entgangene Widerstandserfahrung ein Stück weit nachholend vermitteln. Er zeigte in Konflikten mir gegenüber oft eine Spur väterlichen, wenn auch letztlich nachsichtigen Widerstands.

Schon 1976 hat er z.B. von mir entschieden verlangt, dass *ich* die nach dem Weggang Prof. Beckmanns *ihm* angebotene Verantwortung für die schulpraktische Ausbildung übernehmen müsse. Dies bedeutete für mich den Einstieg in die zentrale Verantwortung für die Kasseler Lehrerbildung. Aber Rauschenberger hat nicht nur etwas gefordert, sondern mich in der Folge bei meiner Arbeit für die Lehrerbildung unter Wahrung meiner Eigenposition auch sehr unterstützt. Er hat mir das Forum der Hofgeismarer Akademie zur Verfügung gestellt und mich mit dem ihm freundschaftlich verbundenen Schulamtsdirektor Klaus Tümmler bekannt gemacht, dessen Rat mir in der Folge sehr wichtig geworden ist.

Mit der wechselseitigen Anerkennung unserer Subjektivität wird verständlich, dass die Beziehung zu Rauschenberger nicht konfliktfrei verlaufen konnte. In dem von mir geführten Bielefeld-Kasseler Graduiertenkolleg Schulentwicklungsforschung, zu dessen weiterer Leitung er mich in einer Krisensituation hilfreich ermutigt hatte, traten unsere gegensätzlichen wissenschaftlichen Positionen – er pädagogisch-philosophisch, ich empiriefreundlich orientiert – deutlich zutage. Als ich im Graduiertenkolleg einer von ihm betreuten Dissertantin, mit deren Arbeit ich unzufrieden war, zu einer wirksameren Strategie verhelfen wollte, drohte Rauschenberger erzürnt, das Kolleg zu verlassen. Ich schrieb ihm darauf einen entschuldigenden Brief, in dem ich versprach, mich, obwohl ich mich sachlich im Recht fühle, nicht weiter in die Betreuung der Dissertantin einzumischen. Mir wäre seine weitere Mitwirkung am Kolleg wichtiger als jede Rechthaberei.

Umgekehrt entschuldigte sich Rauschenberger brieflich bei mir, als er mich vor Zeugen in eruptiv aufbrausendem Ingrimmschimpfe. Ich hatte ahnungslos vorgeschlagen, den renommierten Frankfurter Professor Oevermann zum Vortrag ins Graduiertenkolleg einzuladen. Ich ahnte nicht, dass Oevermann Rauschenberger in Frankfurt persönlich gekränkt haben musste. Ich habe ihm nach seinem Ausfall den Abbruch unserer Beziehung angedroht. Oevermann wurde nach dem erklärenden Rauschenberger-Brief aber nicht eingeladen. Und wir waren wieder versöhnt.

Über die Reformschule gerieten wir niemals in Konflikt, da ich mich nach vorsichtigen Fragen, ob es nicht möglich wäre, das inhaltliche Programm im *Namen* der Schule zu nennen und ob nicht eine sachlich-reflektierende Stützung des teilweise den subjektiven Vorlieben der Schülerinnen und Schüler überantworteten Projektlernens denkbar wäre, nach einer mir eher abwehrend erscheinenden Reaktion nicht weiter in das Thema einmischte. Rauschenberger hat umgekehrt nie zur Praxis der Offenen Schule Waldau, die von mir beraten wurde, Stellung genommen. Aber er erzählte mir eindringlich von Gesprächen mit Kindern der Reformschule, deren Neugier bei einem Besuch des nahen Friedhofs dem Schicksal der dort bestatteten Leichen galt. Was geschah mit ihnen, wenn es, wie damals, stark regnete? Immer wieder habe ich erlebt, wie sehr sich Rauschenberger mit ganzem Ernst dafür interessierte, was Kinder und Jugendliche beschäftigte. „Wie sich ein Pädagoge das Leben einer Hauptschülerin vorstellt“, das war ihm einen ausführlichen Text wert.³

Ein Erlebnis mit Rauschenberger aus einer Veranstaltung im Synodalsaal der Hofgeismarer Akademie soll noch berichtet werden. Ich saß als Zuhörer neben Rauschenberger, als der damalige Kultusminister Holzapfel ein Referat zu aktuellen bildungspolitischen Fragen hielt, welche auch die hessischen Versuchsschulen betrafen. Da spürte ich, wie in Rauschenberger der Grimm über das Gehörte gefährlich anwuchs. Er bereitete sich offenbar auf eine scharfe Replik vor. Politikern pflegte Rauschenberger nichts durchgehen zu lassen. Ich aber kannte aus vielen Sitzungen des Landesschulrates die Gekränktheit des Ministers bei Kritik – und sein begreifliches Bedürfnis nach Anerkennung für seine verantwortungsvolle Arbeit. Um den erwartbaren Zusammenstoß zu verhindern, der auch dem Anliegen der Reformschule schaden musste, wandte ich mich Rauschenberger zu, berührte sachte seinen Arm und sagte flüsternd: „Nimmst du auch den Rat eines jüngeren Kollegen an?“ Rauschenberger stutzte und nickte dann überrascht. „Hans, sagte ich, wenn du bei Holzapfel etwas erreichen willst, rate ich dir, ihn zuerst zu loben und dann erst deine Kritik vorzubringen.“ Zu meiner Überraschung überwand sich Rauschenberger und hielt sich daran. Und Holzapfel, der sich auf Grund früherer Erfahrungen schon in Abwehrhaltung begeben hatte, genoss überrascht Rauschenbergers positive Wor-

³ Hans Rauschenberger: Wie sich ein Pädagoge das Leben einer Hauptschülerin vorstellt. In: Erhard Wicke/Rudolf Messner (Hrsg.): *Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule. Reden und Texte zur schulischen Bildung in einer sich wandelnden Gesellschaft.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995, S. 119–124.

te und antwortete dann mit einer Eloge auf die Kompetenz meines Nebenmannes, versprach auch das Allerbeste.

In den 1990er Jahren wandelte sich das Verhältnis zu Hans Rauschenberger immer mehr in eine Freundschaft. Sie setzte sich über die Emeritierung Rauschenbergers fort und schloss auch unsere Ehefrauen mit ein. Ohne das Vorbild und die Hilfe der Rauschenbergers hätten Annelies und ich nicht auf dem Bad Wildunger Schloss Friedrichstein meinen akademischen Abschied feiern können. Es gehört zu meinen schönsten Erfahrungen, dass mir Hans seine Freundschaft bei diesem Anlass öffentlich im Festvortrag bestätigte.⁴

Während der Kasseler Jahre bin ich den Rauschenbergers viele Male begegnet. Ich erinnere mich an eine UNESO-Studienreise nach Italien, an der wir gemeinsam als Vertreter des Kasseler Reformprojekts Lehrerbildung teilnahmen. Sie führte Hans Rauschenberger und mich in Kindergärten in Bologna mit verwirklichter Inklusion, aber auch in norditalienische Festsäle, die uns staunen ließen, wie sehr auch linksradikal geführte Kommunen üppige Festmähler zu feiern verstanden. Höhepunkt war ein halbtägiger Ausflug in die Lagune von Venedig, zu dem uns der Bürgermeister sein edles Gästeboot zur Verfügung stellte. Auf der Rückfahrt aus Italien mit dem Volvo der Rauschenbergers verlangten Hans die hundert Kurven des Plöckenpasses und im Lesachtal seine ganze Fahrkunst ab. Dort trafen wir uns mit meiner Frau zu Wanderungen in Kärnten und Tirol. Auch in Nordhessen sind wir viel Male gemeinsam gewandert. Ich erinnere mich an Dutzende der wunderbaren Treffen mit Hans und Heidi Rauschenberger in ihrem Hemfurther Haus und Garten, bei denen sich beide als perfekte Gastgeber erwiesen, die nach opulenter Bewirtung für Ausflüge im nahen Edergebiet sorgten. Oft wanderten dort Annelies und ich mit Hans und Heidi Rauschenberger und ihren beiden, schon sehr betagten Hunden auf den Wegen um die Halbinsel Scheid. Eine letzte mehrstündige Wanderung haben wir dort vor Rauschenbergers Übersiedlung nach Frankfurt von Hemfurth zum Schloss Waldeck unternommen. Sie ließ uns über die großartige Kondition des schon über 80-Jährigen und seine ungebrochene Fähigkeit staunen, solche Anlässe zu einem prägenden Erlebnis werden zu lassen, das in uns noch immer lebendig ist. Ein letzter Besuch führte uns in das Frankfurter Haus, das mit vielfach genutzter Werkstatt, dem bücherbeladenen Wohnraum und

⁴ Hans Rauschenberger: Aussichten. In: Edith Glaser/Dietfrid Krause-Vilmar (Hrsg.): Rudolf Messner – akademischer Abschied am 10. Juni 2009. Kassel: kassel university press 2010, S. 41–51; Zitat S. 51.

einem wunderbar gepflegten Garten für Heidi und ihn zum Alterssitz geworden war. Hans ermutigte mich, das von ihm gerade rezipierte Werk von Christopher Clark, „Die Schlafwandler“ über die Entstehung des Ersten Weltkriegs zu lesen. Auch beim Besuch im Frankfurter Zoo zeigte sich Hans in bester Verfassung. Wir waren daher guter Dinge, als wir von seiner Krankheit erfuhren und übersahen den warnenden Unterton auf einer Ansichtskarte, die er uns vor dem Frankfurter Besuch geschrieben hatte: „Alles Gute für Eure Gesundheit. Die unsere ist so, dass wir mit unseren Ärzten (!) zufrieden sind.“ Das letzte schriftliche Zeugnis eines für mich unvergesslichen hochzivilisierten Menschen, der neben vielen großen Fähigkeiten auch jene besaß, heiter mit den Abgründen des Lebens umzugehen.

Frankfurt, 28.3.13

Liebe Annelie, lieber Rudolf,
wir wünschen Euch schöne
Ostertage und einen herz-
erwärmenden, wenn auch
später Frühling!

Herzlichen Dank Dir, lieber Ru-
dolf, für Deine Zeilen und das
Bild vom Dom zu Siena. Dein
Billet zum Jahresende hat
sicherlich auch im März noch
hochinteressante Adressaten
gefunden.

Es wäre schön, wenn Du
uns besuchen könntest. Wir
haben auch Gästezimmer!
Alles Gute für Euer Gesundheit.
Die unsere ist so, daß wir mit unsern
Ärztin sind. Herzliche Grüsse
von Euren
Haupt Heidi



GOETHE AM FENSTER SEINER WOHNUNG IN ROM
Johann Heinrich Wilhelm Tischbein (1751-1829)
Mischtechnik, 1787
Frankfurter Goethe-Haus - Freies Deutsches Hochstift
www.goethehaus-frankfurt.de
Foto: David Hall
Druck Vontobel, Feldmeilen/Schweiz

Hans Rauschenberger und seine Pädagogik der Neuverständigung mit jungen Menschen über eine lebenswerte Zukunft

Rudolf Messner

Hans Rauschenbergers Metier war die allgemeine Pädagogik, verstanden als eine philosophisch begründete und zugleich der Lebens- und Schulpraxis zugewandte pragmatische Disziplin. Bekanntlich ist Rauschenberger 1975 von der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt an die Kasseler Hochschule gewechselt, nachdem wir erfahren hatten, dass sich seine Familie und er sich in der schulischen Szene Österreichs, insbesondere auch mit dem Stil der aus Wien gesteuerten Universitätspolitik, nicht wohlgeföhlt haben. Mir ist in Erinnerung, wie er, Jahre danach, noch mit deutlichem Missfallen berichtet hat, wie die damalige Wiener Wissenschaftsministerin Herta Firnberg, eine höchst selbstbewusste Frau mit Führungsanspruch, die Klagenfurter Professoren nach Wien bestellt und dort gleichsam zum Rapport hat antreten lassen. Sich von der Obrigkeit wie ein Befehlsempfänger behandeln zu lassen, das war nicht die Sache von Rauschenberger, auch wenn es sich bei Frau Firnberg um eine Ikone der österreichischen Sozialdemokratie handelte. Für *uns* in Kassel ein Glück. Denn auf diese Weise ist es gelungen, schon 1975 Rauschenberger für Kassel zu gewinnen. Wir konnten uns damals nicht vorstellen, wie originell und inspirierend er die erhoffte Rolle des in der Lehrerbildung und Schulentwicklung erfahrenen Pädagogen ausfüllen würde.¹

Charakteristisch für ihn war, dass er andere um sich *VERSAMMELTE* und dadurch zum Mentor gemeinsamer Projekte wurde. Für Rauschenberger war typisch, dass er die von ihm geleitete Zusammenarbeit nicht als Vollzug vorgegebener Ziele verstand, sondern allen Mitarbeitenden, auch wenn er mit ihrer Auffassung gelegentlich im Konflikt war, unerschütterlich die Freiheit der eigenen Meinung zugestand. Das sollte sich besonders in dem von ihm in den 80er Jahren initiierten Landes-Forschungsprojekt „Untersuchungen zur Transformation des Schulunterrichts in Deutschland“ zeigen. Der von Rauschenberger versammelten Forschergruppe gehörten nicht weniger als 18 Mitglieder des Fachbereichs an (unter ihnen die verstorbenen Klaus Heipcke, Konrad Rinninsland

¹ Hans Rauschenberger war bis 1994, seinem 66. Lebensjahr, also 20 Jahre als Professor an der Uni Kassel aktiv.

und Erhard Wicke). 1999 erschienen unter dem Titel „Erziehung im Wandel“ bei Juventa vier von Rauschenberger herausgegebene Bände (darunter als Band 2 „Identität und Bildung“ von Ariane Garlichs und Marianne Leuzinger-Bohleber²). Für Rauschenberger hat es eine gewaltige Arbeit bedeutet, dieses Riesenunternehmen, dessen Inhalt bis heute keineswegs ausgeschöpft ist, publizistisch zum erfolgreichen Abschluss zu bringen.³ Die einzelnen Bände stellen eine Fundgrube für das ihn besonders interessierende Thema des Wandels von Erziehung und Bildung dar, dem er lebenslang, z.B. in den Veränderungen der Erziehungsvorstellungen in der Generationenfolge Großeltern-Eltern-Kinder, nachgespürt hat⁴. Seine Suche nach aktuellen Themen kam nie zu Ende. Eindrucksvoll, *dass und wie* Rauschenberger auch im Fachbereichsprojekt „Bildung und Zukunft“ und im Graduiertenkolleg „Schulentwicklungsforschung“ entscheidende Beiträge und Impulse geliefert hat. Er war auch engagierter Studienleiter an der Evangelischen Akademie Hofgeismar und publizierte regelmäßig in führenden Zeitschriften pädagogische Texte. Ich habe sehr bewundert, dass er trotz seiner gewaltigen Arbeitsleistung nie gehetzt, sondern immer gelassen erschien. Er hat sich auch eine erstaunliche Offenheit für Neues bewahrt. Und nie erbat man vergeblich Zeit und Rat von ihm, wenn man, wie nicht selten *ich*, sich auf die Bearbeitung eines anspruchsvollen Themas durch ein Gespräch mit ihm vorbereitete. Man fühlte sich nicht als Fragesteller, sondern als freundschaftlich willkommen geheißener Gast, selbst wenn, was im Dialog zwischen uns selbstverständlich war, auch konträre Positionen zu diskutieren waren.

Hier gilt es, etwas einzufügen: Hans Rauschenberger und seine Frau bildeten durch 20 Jahre auch den geselligen Mittelpunkt des Fachbereichs. Einmal im Jahr luden sie Kolleginnen und Kollegen und Freunde in den Sommermonaten in ihr Haus in Hemfurth am Edersee. Da kam die sinnlich-gastfreundliche Seite

² Ariane Garlichs und Marianne Leuzinger-Bohleber: Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft. Erziehung im Wandel 2. Weinheim und München 1999: Juventa.

³ Vgl. Hans Rauschenbergers Text „Umgang mit Schulzensuren. Funktionen, Entwicklung und Praxis“ in dem Klaus Heipcke gewidmeten Band 4: Barbara Grünig, Gabriele Kaiser, Robert Kreitz, Hans Rauschenberger, Konrad Rinninsland: Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule. Erziehung im Wandel 4. Weinheim und München 1999: Juventa, S. 11–99.

⁴ Vgl. Hans Rauschenberger (Hrsg.): „Durch die Kinder lernt man die Zeit begreifen“. Über den Wandel der Erziehungsvorstellungen im 20. Jahrhundert. Frankfurt 1988: Athenäum.

von Hans und Heidi Rauschenberger zum Tragen. Es gab Wanderungen, Fußball auf dem nahen Sportplatz, einmal eine Bootsfahrt, ein andermal ein Kirchenkonzert, immer aber eine grandiose Bewirtung und das Beisammensein im wundervoll gepflegten Garten. Man durfte sich auch an Kirschen direkt vom Baum gütlich tun. Hans Rauschenbergers Frau Heidi kann glücklicherweise der Dank für die unvergesslichen Stunden abgestattet werden. –

Nun zur Frage: Welches waren die zentralen pädagogischen Botschaften, die Hans Rauschenberger seinen Kolleginnen und Kollegen übermittelt hat? Sie werden mir nachsehen, wenn ich mich auf wenige Kerngedanken beschränke. Es geht dabei um sehr ernste Dinge, deren bedrohlicher Bann aber gerade durch die pädagogischen Überlegungen Rauschenbergers gebrochen wurde – sowie seiner Fähigkeit, der Darstellung und Vermittlung gelegentlich auch heiter-ironische Züge abzugewinnen.

Hier muss zunächst an die sich zuspitzende Weltsituation im Jahre 1986 erinnert werden. Damals standen sich in Ost und West zwei hochgerüstete Blöcke feindselig gegenüber, deren offener kriegerischer Konflikt nur aufgrund der wechselseitigen Vernichtungsdrohung durch ständig einsatzbereite Atomwaffen von ungeheurer Zerstörungskraft verhindert wurde. Zudem hatte der Supergau von Tschernobyl aufs Entsetzlichste die Gefahren der Atomtechnologie offenbart. Bis heute sind durch die fortdauernde Strahlung nicht nur die lediglich überdachte Reaktorrüine, sondern noch immer auch bayerische Wälder vergiftet, ganz abgesehen davon, dass dadurch wie in einem Menetekel die Zukunftshypothek der für gewaltige Zeiträume andauernden Abfallprobleme der weltweit expandierenden Nutzung der Atomkraft sichtbar geworden ist. Die Erziehungswissenschaftler des Fachbereich 01 haben 1986 zur Auseinandersetzung mit dieser Situation das Projekt „Bildung und Zukunft“ gestartet. Mit vom Fachbereich eingeladenen internationalen Experten ging es in gemeinsamen Konferenzen um die Kernfrage: *Wie kann Bildung der nächsten Generation zu einer selbstverantwortlichen und produktiven Beziehung zur Wirklichkeit verhelfen, in der diese in menschenwürdiger Weise gestaltet werden kann (was aber nur durch die Identifikation mit gelungener Lebenspraxis möglich ist)? Wie kann also Bildung angesichts der lebensbedrohenden Destruktivität einer beschädigten gesellschaftlichen Wirklichkeit dies leisten?*

Hier nun hat Hans Rauschenberger aus seinem pädagogischen Kernverständnis entscheidende Stichworte geliefert. Sie klingen bis heute in den vom Fachbereich unterstützten Schulprojekten nach und sind gerade in den letzten Jah-

ren angesichts der Energiekrise wieder sehr aktuell geworden. Rauschenbergers heute noch immer bedeutsamer Kerngedanke, mit dem er den von Heinrich Dauber herausgegebenen Band von „Bildung und Zukunft“ mit seinem programmatischen Aufsatz „Die Bildung der Wirklichkeit“⁵ eröffnete, lautet: Bildung und Schule müssen den in ihren Curricula und Lernformen erstarrten, teilweise nicht mehr wirklichkeitsgerechten *Belehrungsanspruch revidieren. Schule muss zum institutionellen Ort einer von den Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern zu vollziehenden fundamentalen NEUVERSTÄNDIGUNG ÜBER DIE ZUKUNFTSSICHERNDE DEUTUNG VON LEBEN UND WELT werden.*⁶ Diese sollten dabei die subjektiven Fähigkeiten und Bedürfnisse der Heranwachsenden ernstnehmen und in einer solidarischen Praxis untereinander und mit den Erwachsenen stärken. Schule muss dazu in einem komplexen Prozess in ihrer Struktur und ihren Arbeitsformen von der ersten Klasse an neu erfunden werden. Es geht vor allem darum, die eigenen Lernwege der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt von Schule zu rücken. Auf diese Weise kann Schule durch ihre Neugestaltung die Wirklichkeit einer zukünftigen Bildung offenhalten. Nicht die Welt als Ganzes zu verändern, ist Rauschenbergers Option, sondern an Ort und Stelle, vor allem in der Schule, das konkret Mögliche zu tun. Dazu Rauschenberger noch 30 Jahre später: „Weder Wissenschaft noch Staat schaffen die Reform allein, nur die Schule selbst kann sie schließlich realisieren“.⁷

Eine andere, ihm wichtige pädagogische Botschaft hat Rauschenberger ebenfalls über das Fachbereichsprojekt „Bildung und „Zukunft“ übermittelt. Es geht um das Verhältnis von „Individualität und Sozialität im Leben heutiger Kinder und die sich daraus ergebenden erzieherischen Konsequenzen – mit Folgen,

⁵ Hans Rauschenberger: Die Bildung der Wirklichkeit. In: Heinrich Dauber in Zusammenarbeit mit Klaus Heipcke und Rudolf Messner (Hrsg.): Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen? Weinheim 1989: Deutscher Studien Verlag, S. 15–34.

⁶ Rauschenberger ebenda, S. 33: „Bildung ist dann der Prozess der Verständigung der Menschen über ihre Welt und ihr Leben und nicht nur Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Objekt. Da die Welt nicht eindeutig ist, muss um die zureichende Deutung gestritten werden [...] erst wenn die Lernenden den Ernst der Lehrenden über die richtige Deutung erkennen, können sie sich am Bildungsprozess, der allemal ein sozialer Vorgang ist, beteiligen.“

⁷ Vgl. Hans Rauschenberger: Zur Schulreform seit dem Jahr 2000. In: Pädagogische Rundschau, Heft 3, Mai/Juni 2015, S. 336–345; Zitat, S. 342.

weit über die Schule hinaus bis in die Universität.⁸ Rauschenberger geht von seiner Wahrnehmung aus, dass bei heutigen Kindern angesichts der Freiräume, die sie in ihren überwiegenden Kleinfamilien genießen, egozentrische Haltungen dominieren, während ihre sozialen Fähigkeiten zu verkümmern scheinen.

Erlauben sie mir, einzig an dieser Stelle die kleine Szene anzuführen, von der Rauschenberger ausgeht. Sie zeigt ihn als genauen Beobachter kindlichen Verhaltens und verrät, wie sehr er in seiner Pädagogik um die Details des qualitativ Gegebenen und seine Deutung gerungen hat. Er war darin ein qualitativ engagierter „Empiriker“ hohen Grades. Rauschenberger berichtet:⁹

„Eine Erzieherin wird von acht Kindern gebeten, ihnen aus einem Kinderbuch vorzulesen. Sie setzt sich in eine Ecke, in der alle bequem um sie herum sitzen können. Aber was heißt bequem? Rüdiger will zwischen Alex und Marie sitzen; Elektra will nur zuhören, wenn sie den Kopf auf den Schoß der Vorleserin legen darf. Das Buch, das einige Kinder vorgelesen haben wollen, wird von anderen strikt abgelehnt. Auf Nachfrage kommt heraus, dass sie den Inhalt nicht kennen, sie fanden nur das Umschlagsbild „so doof“. Inzwischen gibt es Rangeleien zwischen zwei Jungen. Schließlich kann das Vorlesen doch beginnen. Ivan, der diesen Text nicht wollte, versucht das Vorlesen durch unrhythmisches Gebrüll zu stören. Schließlich lässt er es. Die Geschichte fesselt einige Kinder sehr. Nur Markus gibt zu allem seinen Kommentar, indem er frei assoziiert, etwa: ‚Ich habe auch schon mal ‘n Löwen gesehen‘. Andere haben neue Einfälle: ‚Im Fernsehen haben sie eine lila angemalte Kuh‘.“ –

Wie sollen hier Egozentrismus und einander respektierende Sozialität zusammengebracht werden? Rauschenberger erklärt, dass ein harsches Unterdrücken der störenden Äußerungen der den Erwachsenen als aggressive Gegenspieler erscheinenden Kinder zu kurz greift. Er deutet die berichteten, von vielen Erwachsenen nur als Deformation wahrgenommenen Verhaltensweisen der Kinder als fragmentarische Äußerungen kindlicher Individualität, die nicht zu Gunsten von äußerlich aufgedrückten Ordnungsvorstellungen unterdrückt wer-

⁸ Vgl. Hans Rauschenberger: Individualität und Sozialität in pädagogischer Perspektive. In: Klaus Heipcke in Zusammenarbeit mit Heinrich Dauber und Wolf Dietrich Schmied-Kowarzik (Hrsg.): Hat Bildung noch Zukunft? Herausforderungen angesichts der gefährdeten Welt. Weinheim 1989: Deutscher Studien Verlag, S. 49–57.

⁹ Ebenda, S. 53.

den dürfen, sondern die es, wenn auch in einem mühsamen Prozess, allmählich, durchaus unter Vermittlung notwendiger Grenzen, zu kultivieren gilt. Der Umgang mit ihnen überfordere jedoch viele Erwachsene, weil sie meinten, die Kinder seien schon alle wohlgebildete Individuen, man müsse sie nur dazu befreien, spontan aus sich herauszugehen. Auch in der Schule gelte (einseitig), so Rauschenberger: „So viel wie möglich soll für das Individuum geschehen, so viel wie nötig, aber so wenig wie möglich geschieht für den sozialen Zusammenhalt“. ¹⁰ Aber WIE vorgehen? Rauschenberger 1989 wörtlich: „[Da] stehen die rund tausend Professoren der Bundesrepublik, die sich, ohne zu erröten, Erziehungswissenschaftler nennen, mit ziemlich leeren Händen da. Sie sind fast ausnahmslos einer eher kindlichen Version von der aufklärerischen Tradition der Befreiung verpflichtet. Befreiung heißt für sie bis jetzt noch: Befreiung des Kindes aus dem Zwang von Verhältnissen und Personen, die seine Entfaltung hemmen. Diese Version erlaubt es Ihnen, die eigene Kindheit mit ihren je eigenen Verletzungen, aber auch mit dem, was sie für gelungen halten, zum Brennspeigel ihrer wissenschaftlichen Aufgabe zu machen.“¹¹ Wenn ich Rauschenberger recht verstehe, plädiert er, um in einer zu Teilen düsteren Welt Lebenstüchtigkeit zu erringen, für ein geduldiges, aber nicht konflikt- und frustfreies Einüben sozialer Fähigkeiten. Rauschenberger schließt seine Abhandlung mit dem Satz: *„Um derer willen, die jetzt und morgen Kinder sind, müssten wir uns um eine Erziehung zum Überleben kümmern, die der Befreiung die Bindung hinzufügt und die sich um die Unausweichlichkeit des Verzichts nicht länger herumdrückt.“*

Überholte pädagogische Weisheiten? Ich meine, nein. Fortbestehende Aufgaben für Erziehung und Schule? Ich meine, ja. Rauschenberger fügt ausdrücklich hinzu, dass diese auch gelten, wenn sich der Kampf ums Überleben nicht mehr, wie früher als Ost-West-Gegensatz, sondern „unerbittlich innerhalb unserer Länder“ abspielt. – Hans Rauschenberger war bei aller menschlichen Wärme kein bequemer Pädagoge.

Hans Rauschenberger hat auch zum dritten Band des Fachbereichsprojekts „Bildung und Zukunft“, dem Band, der sich speziell den Fragen der schulischen

¹⁰ Ebenda, S. 55.

¹¹ Dieses und das folgende Zitat, ebenda, S. 56 f.

Bildung zuwandte¹², zwei Beiträge zur Situation und zum schulischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen beigesteuert: „Wie sich ein Pädagoge das Leben einer Hauptschülerin vorstellt“ und „Aus der Kinderstube der Gewalt – pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschulkinder“¹³. Im zuletzt genannten Text vertritt Rauschenberger eine Ansicht, die seine oben zitierten Äußerungen zur schulischen Kultivierung störender kindlicher Individualität fortführt. In Schule und Unterricht müssten das Leben der Kinder untereinander und die konfliktreich-langwierige Kultivierung des oft in Gewaltäußerungen verborgenen positiven Kerns Vorrang haben vor dem stofflich-kognitiven Lernen. Mit dieser Auffassung befindet sich Rauschenberger in Übereinstimmung mit dem bekannten Hentigschen Satz, dass die Schule erst die Lernprobleme ihrer Schülerinnen und Schüler lösen könne, wenn sie deren Lebensprobleme gelöst habe. Zugleich wird erkennbar, dass mit Rauschenberger ein von der Praxis der ihm mitbegründeten Reformschule Kassel inspirierter Pädagoge die dialektische Tiefe dieser Forderung eindrucksvoll auszuloten vermag – nicht zuletzt, indem und die von ihm für seine Ideen gewonnenen Lehrkräfte der Reformschule gemeinsam mit ihm eine dafür geeignete Schulrealität geschaffen haben.

Geschlossen werden soll die Erinnerung an den Pädagogen Hans Rauschenberger mit einem Auszug aus dem Text „Zur Schulreform seit dem Jahr 2000“, mit dem sich der über 80jährige 2015, im Jahr vor seinem Tod, nochmals in einer Bilanz zum Stand der Lösung schulpädagogischer Grundfragen geäußert hat.¹⁴ Auszüge aus der abschließenden Zusammenfassung des Autors unter der Überschrift „Was tun?“:

„1. PISA-Studien ... Es gibt nach wie vor Defizite im Bereich der Leistungen, deren Gründe noch genauer untersucht werden müssen. Wir benötigen klare Hinweise auf die Größe der betroffenen Schülergruppen und die Formen ihrer Schwierigkeiten...

3. Die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sind im Lauf der letzten Jahrzehnte flexibler geworden, dabei entwickeln sich persönliche Interessen in der Regel noch relativ langsam, weil der von Lehrpersonen erteilte Unterricht

¹² Vgl. Erhard Wicke/Rudolf Messner (Hrsg.): Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule. Reden und Texte zur schulischen Bildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. Weinheim 1995: Deutscher Studien Verlag, S. 119 ff. und 159 ff.

¹³ Der Aufsatz ist in diesem Band abgedruckt (vgl. S. 54 ff.).

¹⁴ Vgl. Hans Rauschenberger: Zur Schulreform seit dem Jahr 2000. Wege, Abwege und gemäßigte Erwartungen. In: Pädagogische Rundschau, Heft 3, Mai/Juni 2015, S. 336–345.

immer noch vorwiegend, ‚von oben nach unten‘ erfolgt. Die Neigungen und Talente, die sich bei den Schülern zeigen, könnten also besser genutzt werden.

4. Eine künftige Schule soll ihr Lernkontingent durch Sachverhalte ergänzen, die auf Kenntnisse und Probleme von Schülerinnen und Schülern zurückgehen.¹⁵ Dazu kommen Produkte von Schülerinnen und Schülern, z.B. künstlerische, technische, sportliche Vorhaben – auch Texte. Diese Arbeiten werden in den Stundenplan der Klasse integriert. Mit anderen Worten: Der Lehrbetrieb der Schule soll nicht nur von ‚oben nach unten‘ gehen.

5. Resignierende Schülerinnen und Schüler müssen früher erkannt werden und Hilfe erhalten.

6. ...Die Untersuchungen von Zugängen der Lernenden zu den Inhalten kommen noch zu kurz. Die Forscher müssen sich neben ihrer Computerarbeit mehr Zeit nehmen können für die Begegnung mit leibhaftigen Schülerinnen und Schülern und für das Studium konkreter Lerngewohnheiten.

7. ...Die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zum verantwortlichen Lernen anzuhalten, erfordert gegenwärtig eine besondere Souveränität: Damit die Lehrer diese Aufgabe erfüllen können, müsste in unserer Epoche eine angemessene Revision des Rechtsbegriffs „pädagogische Freiheit der Lehrerinnen und Lehrer“ vorgenommen werden.“

Hans Rauschenberger, soviel ist aus seinem letzten Text erkennbar, hat sich bemüht, sich auf den durch PISA vorgegebenen Kontext einzulassen. Innerhalb dieses Rahmens aber vertritt er, wenn auch in altersmilderem Ton, mit alter inhaltlicher Vehemenz die Forderung nach mehr Raum für die Eigeninteressen und -probleme von Schülerinnen und Schülern als Kernakteuren von Unterricht sowie für die Freiheiten der, statt lediglich belehrend zu wirken, ihre mütterlich-helfende Rolle ausfüllenden Lehrerinnen und Lehrer. Und das ist gegenüber dem PISA zugrundeliegenden Instruktionsverständnis eine unerlässlich-zeitgemäße, erfrischend-provokative pädagogische Haltung.

¹⁵ Mit diesem beinahe prophetisch erscheinenden Satz und den Überlegungen der folgenden Punkte hat Rauschenberger die u.a. von Greta Thunberg initiierte, immer weitere Kreise ziehende Jugendbewegung zur Erhaltung unserer Welt und die daraus von Lehrpersonen und Schule zu leistenden pädagogischen Konsequenzen vorweggenommen!

Hans Rauschenberger als Hochschullehrer

Dorit Bosse

Ich möchte den Blick auf Hans Rauschenberger als Hochschullehrer richten, auf einen Hochschullehrer, der ganze Generationen von Lehramtsstudentinnen und -studenten geprägt hat.

Nach seinem Ausscheiden aus dem aktiven Hochschuldienst im Jahre 1994 hat Hans Rauschenberger immer wieder versucht, die Lehrerbildung an der Universität Kassel mit der Reformschule stärker zusammenzubringen.

So entstand eine besondere Form von Schulpraktischen Studien in Verbindung mit der Reformschule, wir haben es „Schulpraktikum mit Lerntraining“ genannt. Über viele Jahre hinweg haben wir beide zusammen Lehramtsstudierenden an der Reformschule als Praktikumsschule die Möglichkeit gegeben, neben dem Hospitieren und ersten Unterrichtsversuchen mit einzelnen Kindern und Jugendlichen aus den Stufen 1 bis 4 in einer Art Einzeltraining zusammenzuarbeiten.

Das sah so aus, dass aus der Lerngruppe, in der die Studierenden ihr Praktikum absolvierten, ein Kind oder ein Jugendlicher in einer 1:1-Betreuung außerhalb des Unterrichts gezielte Unterstützung auf dem Weg zum selbstständigen Lernen erhielt. Wir als Praktikumsbetreuer haben die Studierenden im Unterricht, aber auch im Lerntraining mit ihren Kindern und Jugendlichen besucht. Hans Rauschenberger und ich fanden die Einblicke in das Lerntraining besonders bereichernd. Wir haben uns gemeinsam mit den Studierenden mit Konzepten integrativer Bildung – so hieß das damals noch – und mit ADHS beschäftigt, haben die Symptome studiert.

Wir lasen nach, dass zu den typischen ADHS-Symptomen gehört, bei längerem Sitzen schon nach kurzer Zeit unruhig zu werden, dass Reize in der Umgebung schnell zu Ablenkung führen und ADHS-Betroffene zu unpassenden Kommentaren neigten. Daraufhin stellte Hans Rauschenberger fest: „Ich glaube, ich habe auch ADHS.“

Wichtig waren beim Lerntraining auch Konzepte für individuelle Förderung. Hans Rauschenberger sprach immer von „nachgehendem“ und „freigebendem Lernen“. Das hat er selbst so erklärt: „In jeder Lehrsituation muss man entscheiden können, ob der Schüler oder die Schülergruppe noch weiter begleitet

werden muss oder ob selbstständiges Arbeiten ohne Lehrerzuwendung besser ist. Ein und dieselbe Aufgabe kann für einige Schüler eine Chance zur Erprobung der Selbstständigkeit bedeuten, während sie andere Schüler hilflos macht.“

Was Hans Rauschenberger und ich im Rahmen der Schulpraktischen Studien gar nicht gerne mochten, waren nach dem Ende des Schulpraktikums die Auswertungsseminare in der Hochschule. Damit die Seminare möglichst lebendig verliefen, bekamen die Studierenden den Auftrag, Elemente aus ihrem selbstgehaltenen Unterricht möglichst anschaulich vorzustellen und die gesamte Gruppe dabei zu aktivieren. Das führte regelmäßig zu Mitmach-Übungen, die weder Hans Rauschenberger noch ich wirklich mochten.

So zeigten Studierende z.B. Singspiele, und – Sie ahnen es – wir mussten mitmachen. Oder es ging um interkulturelles Lernen und die Studierenden kündigten an, dass sie gleich mit uns einen afrikanischen Tanz einstudieren würden. Das waren so Situationen, in denen Hans Rauschenberger mal schnell das Seminar verlassen musste, weil er genau während dieser Zeit ein ganz dringendes Telefonat zu führen hatte.

Oder ich erinnere mich an eine Studentengruppe, die die Lerntypen nach Frederic Vester zum Thema machten. Wir sollten uns selbst testen, welcher Lerntyp wir seien. Hans Rauschenberger und ich tauschten uns leise tuschelnd über die Fragwürdigkeit der Vesterschen Typen aus, vor allem über die Art, wie sie ursprünglich einmal ermittelt worden waren.

Es war ganz ruhig im Seminarraum, wir erhielten kleine Lernaufgaben, im Hintergrund lief leise meditative Musik. Hans Rauschenberger hatte wie immer keine Lust zu solchen Übungen und flüsterte mir zu: „Das ist genau die Musik, die ich sonst immer bei meiner Fußpflege höre.“

Hans Rauschenberger reagierte allergisch auf Oberflächliches und Banales. Dauerplauderer in Seminaren waren für ihn nicht zum Aushalten, er sprach – hinter vorgehaltener Hand – von „verbaler Inkontinenz“. Er ermahnte die betreffenden Studierenden aber nicht oder führte sie vor, sondern gab uns für den Rest der Seminarsitzung eine Kostprobe seines philosophischen Blicks auf die Dinge. Das war ein wunderbares Gegenprogramm zu oberflächlichem Geschwätz oder zur banalen Plauderei.

So führte uns Hans Rauschenberger angesichts der Sing- und Tanzspiele, denen wir in den Auswertungsseminaren erbarmungslos ausgesetzt waren, zum Beispiel ein in die Bedeutung des Spiels für den Menschen. Rauschenberger verwies auf Schillers Ästhetische Briefe und erläuterte den berühmten Satz „Der Mensch ist nur da Mensch, wo er spielt“, indem er den „ästhetischen Zustand“ erklärte: „Schiller meint, Empfinden und Wahrnehmen ereignen sich gleichzeitig und durchmischen sich. Man könnte auch sagen“, so Rauschenberger, „es ist ein Zustand, in dem Sinnlichkeit und Verstand vereint sind, ein menschlicher Zustand, der vom Durchdringensein des zumeist Getrennten geprägt ist.“

Dann entstand plötzlich eine geradezu feierliche Stimmung unter den Studentinnen und Studenten, es wurde sehr still im Seminarraum, alles Geschwätz war eingestellt und die jungen Menschen spürten, dass das menschliche Spiel noch andere Dimensionen hat als das reine Ausagieren beim gemeinsamen Singen und bei Ringelreihen-Übungen.

Hans Rauschenberger hat viele Generationen von Querdenkern, Lehrern, Schulentwicklern und Hochschullehrern geprägt – ich gehöre dazu und bin dankbar für die Zeit, die ich mit ihm gemeinsam in der Lehrerbildung verbringen durfte.

Begegnungen mit Hans Rauschenberger

Elke Hilliger, Schulleiterin der Reformschule von 2009-2019

Von Prinzen und Prinzessinnen

Die Gesamthochschule Kassel hätte eigentlich ein Ort erster Begegnung mit Prof. Hans Rauschenberger für mich sein können. Nur hatte ich bei seinem Eintritt in die Landschaft der Kasseler Pädagogik mein Studium schon abgeschlossen und mich auf den Weg in die schulische Realität begeben, nicht ohne von den Reformgedanken der Universität Kassel infiziert worden zu sein. In den 1990er Jahren war ich Schulleiterin an der Grundschule Bad Arolsen, die eine von fünf hessischen Grundschulen war, die den Schulversuch zum Flexiblen Schulanfang, initiiert von der Kultusministerkonferenz, durchführte. Dort war Hans Rauschenberger eines Tages Referent bei einem der Pädagogischen Abende für Eltern und Lehrkräfte der Grundschule Bad Arolsen, die wir im Zusammenhang mit dem Schulversuch zum Flexiblen Schulanfang etabliert hatten. Durch Kontakte auch zur Reformschule Kassel Anfang der 1990er Jahre waren wir sehr gespannt darauf, seinen Vortrag zu hören und mit ihm über die kleinen Prinzen und Prinzessinnen zu diskutieren. Das nämlich war der Titel seines damaligen Vortrags. Er bezog sich darin auf die zu beobachtenden gesellschaftlichen Veränderungen, in denen Kinder der 1980er und 1990er Jahre groß wurden. Spannend zu hören, welche Herausforderungen an die Erziehung durch die Eltern und durch die Schule dabei nach Rauschenbergers Ansicht im Raume standen und wie eine Schule durch ein eigenes Konzept und die Beziehungen, die in einer Schule miteinander gepflegt werden, darauf reagieren könne. Dazu zitiere ich Hans Rauschenberger aus dem Vorwort der ersten Ausgabe der „Schulstraße 2“, einer Schriftenreihe zur Begleitung der pädagogischen Ansätze der Reformschule Kassel aus den ersten Jahren nach der Gründung: „Die Kinder, die hier zur Schule gehen, lernen lesen, schreiben, rechnen, malen, musizieren. Sie lernen auch, sich zu bewegen, die soziale und dingliche Welt zu begreifen, sich zu behaupten, Konflikte zu bearbeiten, für die eigenen Interessen einzutreten, sich als Autorinnen und Autoren eigener Geschichten darzustellen und handwerklich den Dingen eine Gestalt zu geben. Die Reformschule schafft offene Lern- und Lebenssituationen, in denen die Kinder in altersgemischten Stammgruppen während eines rhythmisierten Schultages mit unterschiedlich langen und flexiblen Zeiteinheiten fächerübergreifend lernen.“

Die Reformschule ist noch heute eine Ganztagschule, in der die oben genannten Prinzipien zwar überarbeitet, aber im aktuell gültigen Leitbild der Schule nach wie vor wirksam werden.

Vom Thema zum Projekt

Davon konnte ich mir bei Besuchen in der Reformschule in den 1990er Jahren mehrere Male ein Bild machen. Besonders beeindruckt hat mich die positive Haltung der Lehrkräfte, das Vertrauen in die Neugier der Schülerinnen und Schüler, Kinder, die sich nicht verstellen mussten, sondern unumwunden zugeben konnten, wenn sie nicht gelernt hatten, wenn sie einen Fehler gemacht hatten und dennoch nicht dem Verdacht der Lehrkräfte anheimfielen, dass sie freiwillig gar nicht lernen wollten. Im Schularchiv habe ich dazu eine Rede Hans Rauschenbergers gefunden, in der er sein Wort direkt an die Schülerinnen und Schüler richtete und ihnen erklärte, dass der Mensch das Lernen selbst regeln könne. Er ordne seine Aufgaben und wenn er wolle, könne er sie steigern. Wenn er etwas erreichen wolle, strenge er sich besonders an, und wenn er es geschafft habe, sei er glücklich. Es gäbe Sicherheit, wenn die Schülerinnen und Schüler wüssten, was sie lernen sollten und was sie tun müssten, um gut zu lernen. Heute beschreiben wir das mit den Vokabeln Leistungsanspruch und Leistungsrückmeldung. Solche Auseinandersetzung mit eigenen Vorhaben beginnend mit kleinen thematischen Einheiten in Stufe I bis zu den großen Vorhaben in den Halbjahresarbeiten in Stufe IV geben über die gesamte Schulzeit in der Reformschule die Möglichkeit, eine Progression in der Leistungsentwicklung zu erleben. Dazu gehört auch die Erfahrung, zu scheitern und einen neuen Versuch zu wagen. Und dazu gehört das Wollen oder die Verweigerung, die nicht mit Versagen gleichgesetzt wird. Selbstverständlich befinden sich die Schülerinnen und Schüler insbesondere in Stufe III (Jahrgang 6-8) in einem anspruchsvollen Altersspektrum ... und sie machen davon anspruchsvoll Gebrauch. Mehr als in allen anderen Stufen wird von den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit des Austausches, der Selbst- und Grenzfindung genutzt. Gerade dies zuzulassen, macht einen Teil der Schwierigkeiten aber auch der Möglichkeiten aus. Wenn die Lernenden das Recht verlieren, sich für oder gegen etwas zu entscheiden, lernen sie nur noch irgendwie durch das System zu kommen. „Der Schüler kam, saß und vergaß“ drucken sie sich auf ihre T-Shirts. Und die Studierenden unterbrechen ihre akademische Lehrperson und sagen etwa: „Das ist ja ganz interessant, was Sie uns da vortragen, aber sagen Sie

doch lieber gleich, was Sie prüfen; das lernen wir dann.“ Und das tun sie ja auch wirklich.

Hans Rauschenberger war es wichtig, dass jedes Kind in der Reformschule die Chance erhalten sollte, bei sich selbst anzukommen, zu erfahren, dass es schon viel kann, aber auch, dass wir ihm immer noch ein wenig mehr zutrauen. Das moderne Stichwort dazu heißt Selbstwirksamkeitserwartung. Ich kann etwas bewirken, meine Umgebung reagiert auf mich, und ich kann selbst auch eine Wirkung auf andere haben. Selbstwirksamkeit beschreibt das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und die Überzeugung, einer Aufgabe und Herausforderung gewachsen zu sein. Diese gute Meinung über sich selbst hat einen entscheidenden Einfluss auf das Leistungsverhalten. Wenn man sich im Umgang mit einem schwierigen Problem für kompetent hält, denkt, fühlt und handelt man anders, als wenn man an sich zweifelt. Menschen mit dieser persönlichen Kompetenz strengen sich mehr an, empfinden schwierige Aufgaben eher als Herausforderung und verlieren ihre persönlichen Ziele nicht so einfach aus den Augen. Sie entwickeln Selbstvertrauen in die eigenen Stärken. Daran arbeiten wir auch heute immer weiter an der Reformschule.

Beratung und Unterstützung

In Stufe III befinden wir uns in der schwierigen Übergangsphase von der Kindheit zur Jugend. Weil wir in dieser Phase auf eine besonders große Zahl an freien Projekten und damit auf die Individualisierung als sehr eigensinnigen Prozess des Lernens setzen, müssen wir gleichzeitig viel Kraft aufwenden, um den Gegenpol zu stärken: Gemeinschaft und Zusammenarbeit. Darum kultivieren wir neben dem Anspruch des Individualisierens die Arbeit in der Gruppe. Gruppenarbeit erfordert aktive Teilnahme und fördert die Selbstständigkeit. In dieser Gruppenarbeit lernt man sich selbst kennen, lotet die eigenen Möglichkeiten aus, setzt sich für die eigenen Interessen ein, stellt diese ggf. zurück und befindet sich mitten in einem Prozess der Stärkung sozialer Kompetenzen. Manchmal will aber die Gestaltung solcher Gruppenarbeitsprozesse in einer Lerngruppe gar nicht gelingen. Hier erinnere ich mich an eine persönliche Begegnung mit Hans Rauschenberger, die ich im zweiten Jahr meiner Tätigkeit als Schulleiterin in der Reformschule hatte. Es gab eine Lerngruppe in Stufe III, in der alle Interventionen der Lehrkräfte und die von Eltern und Schulleitung nicht weiterführten. In der vorliegenden Situation konnte ich erfahren, wie Hans

Rauschenberger in den zurückliegenden Jahren die Lehrkräfte dieser Schule beispielhaft unterstützt hatte. In welcher Schule kommt schon jemand mit welchem pädagogischen Blick von außen, frei von institutionellem Auftrag, setzt sich tagelang in eine Lerngruppe und beobachtet die Interaktionen der Schülerinnen und Schüler miteinander, führt Einzelgespräche mit ihnen, mit der Lehrkraft und schließlich auch mit einzelnen Eltern im Beisein der Schulleiterin. Behutsam, aber bestimmt erörtert er mit ihnen folgende Fragen: „Was kann man Kindern und Jugendlichen zutrauen, wie weit soll man ihnen entgegenkommen, wovor muss man sie schützen und was darf man in keinem Falle zulassen?“ Dabei argumentierte er nicht auf der Grundlage von Vorschriften, sondern in jedem Gespräch konnte ich miterleben, wie er mit den Beteiligten diskutierte, manchmal auch stritt, aber immer erkennbar um die beste Lösung rang. In dieser Zusammenarbeit habe ich erkannt, dass es ihm darum ging, über alles, was geschieht, im Beziehungsdreieck von Kindern, Eltern und Lehrkräften in einem ständigen Austausch zu bleiben. Diese Einstellung war für ihn eine Art berufliches Ethos, das sich nicht in Vorschriften fassen lässt. Ich habe aus dieser Begegnung mitgenommen, wie wichtig es ist, mit allen beteiligten Gruppen in einem ständigen Austausch zu bleiben. Es ist eine Erfahrung, dass Erwachsene, die sich ernsthaft auf Kinder und Jugendliche einlassen, nie verhindern können, neben geglückten Situationen auch Enttäuschungen zu erleben, im Unterricht und im kollegialen Austausch. Dabei nie den Gesprächsfaden abreißen zu lassen, habe ich in den Jahren meiner Tätigkeit als Schulleiterin an der Reformschule als wichtigen Impuls von Hans Rauschenberger aufgenommen und gepflegt. Dieses Klima des offenen Austausches hat Hans Rauschenberger als wichtige Kraftquelle für die Arbeit der Lehrkräfte in der Reformschule in seiner Rede zum 25-jährigen Jubiläum benannt und sein Vertrauen in die Arbeit der Lehrkräfte auch für die Zukunft der Schule damit zum Ausdruck gebracht. Natürlich hat er dabei daran erinnert, dass neben der Beziehungsfrage die Lerninhalte nicht vernachlässigt werden dürften.

Im Jahr vor dem 25-jährigen Schuljubiläum wurde Hans Rauschenberger nicht mehr zu den jährlich stattfindenden Planungsgesprächen eingeladen. Das war eine große Kränkung für ihn und die Schulgemeinde. Dennoch blieb er, obwohl dann nach Frankfurt gezogen, immer für die Schule erreichbar. Sein Interesse

an der Schule ist bis zuletzt nicht erlahmt. Wach unterstützte er in vielen Situationen die Anliegen der Schule auch im politischen Feld.¹

Seinen Rat, geäußert in seiner Rede zum 25-jährigen Jubiläum, war mir ein wichtiger Auftrag. Immer und bei jeder sich bietenden Gelegenheit bin ich für die Qualität der besonderen pädagogischen Arbeit an der Reformschule Kassel öffentlich eingetreten. Die Schule ist inzwischen aus ihrer pädagogischen „Oase“ herausgekommen und hat heute eine Stimme im Land mit den vielen anderen Schulen, die ein besonderes Interesse für eine ganzheitliche Pädagogik zeigen. Als ein Geschenk zum Schluss meines Berufslebens betrachte ich die Tatsache, dass es Schulen in Hessen erlaubt sein wird, als selbstständige pädagogische Schulen auf Noten zu verzichten bis zum Ende des Jahrgangs 8 bei entsprechender Vorlage eines Konzeptes. Das hätte ich nicht für möglich gehalten, dass das in meinem aktiven Berufsleben noch wahr werden könnte. Und kann das ein Impuls sein für eine Entwicklungsperspektive hin zu mehr pädagogischer Eigenständigkeit und mehr Vertrauen in pädagogische Entwicklungen, die dann auch gesamtgesellschaftliche Entwicklungsperspektiven für die Zukunft ermöglichen? Ich glaube, Hans Rauschenberger hätte sich über eine solche Entwicklung freuen können. Wenngleich ich fest davon überzeugt bin, dass es auch und besonders in Zukunft notwendig sein wird, sich Unterstützung und Partner für eine gemeinsame Entwicklung in dieser pädagogischen Richtung suchen zu müssen.

¹ Siehe den Aufsatz „Versuchsschule und Ministerialbehörde – Über Erfolg und Gefährdung eines Kasseler Schulprojekts“ in diesem Band, S. 74 ff.

Zusammenarbeit mit Hans Rauschenberger

Bernd Waltenberg

„Kinder, die nicht mit anderen Kindern spielen und zusammenarbeiten lernen würden, hätten das Wesentliche verpasst, das die Schule ihnen bieten müsste. Worauf alles ankommt, ist aber, daß sie die Gemeinsamkeit mit anderen nicht ungefragt und zwangsweise übergestülpt bekommen. Statt dessen müssen sie lernen können, ihre eigenen mächtigen, wenn auch unentwickelten sozialen Kräfte zu spüren, sie allmählich zu verstehen und zu kultivieren. Individualisierung und soziales Lernen ist damit kein Entweder-Oder, sondern ein Zusammenhang. Soziales Lernen beginnt mit der Achtung vor dem Individuum, dem eigenen wie dem anderen.“ (Hans Rauschenberger: In der Sache für die Kinder. Gründe für Reformschulen in der Gegenwart. In: päd extra, November 1990, S. 8)

Das Zitat zum Eingang dieses Beitrages ist eines von vielen in Texten von Hans Rauschenberger, an denen sein Verständnis von Schule, seine Sicht auf Lernen und Bildung zu zeigen ist: Individualismus ist nicht das Ziel des öffentlichen Bildungsstrebens, sondern das Lernen ist ein sozialer Prozess. Und das Lernen wird als ein Prozess verstanden, den die Lernenden aktiv vollziehen, sie werden als Subjekte ihrer Lernprozesse gesehen, die sich zu dem formen, was wir Bildung nennen. Die Lehrenden sollen sich dabei als diejenigen verstehen, die diese Lernprozesse initiieren, befördern und begleiten. Dazu sollen sie den Lernenden nachgehen, sie beobachten, ihre Interessen, aber auch die Hindernisse kennenlernen, die sich ihnen immer wieder in den Weg stellen können. Die Schule kann Wissen und Fertigkeiten bei den Lernenden entwickeln, wenn sie die Interessen der Lernenden wecken kann und ihnen Raum gibt.

Ich war kein Teilnehmer des legendären Seminars über Reformpädagogik von Hans Rauschenberger, in dem die Idee einer zu gründenden Reformschule entstanden ist, Ich kenne das nur aus Erzählungen. Aber die Haltung Rauschenbergers ist hier genau die beschriebene: Die Interessen der Studenten als Lernende werden ernst genommen, sie werden zum Antrieb für die Entwicklung einer Schulidee, die den Seminarleiter offenbar selbst so fasziniert hat, dass er sie weiter verfolgt und realisiert hat. Ich selbst bin als Student von Hans Rauschenberger an einer anderen Stelle auf dieses Grundverständnis von Lernen als einem Aneignungsprozess gestoßen. Ich war einer der Studierenden,

die in der noch jungen Lehrerbildung an der damaligen Gesamthochschule Kassel an der Initiative dazu teilgenommen haben, dass Studenten selbst Studienanfänger in das Studium einführen. Einer der Wegbereiter und Unterstützer dieses System der Erstsemestereinführungen, das später zu einer studentischen Studienberatung ausgebaut wurde, war neben Rudolf Messner Hans Rauschenberger, gemeinsam mit Klaus Heipcke, Hans Kilian und Heinrich Dauber.

Die Arbeit an der Idee, der Konzeption und der Realisierung der Schulgründung, verbunden mit vielfältigen Aktivitäten auf kommunalpolitischer und landespolitischer Ebene, mit der Gründung einer Elterninitiative und einem Förderverein, von dem Andreas Skorka berichtet, habe ich kaum verfolgt. Zur Zeit der Gründung war ich im Ausland und danach Lehrer an einer Schule außerhalb Kassels. So begegnete ich Hans Rauschenberger als wissenschaftlichen Begleiter der Reformschule erst wieder im Jahr 1996, als ich die Stelle des stellvertretenden Schulleiters an der Reformschule antreten konnte.

Die Arbeit von Hans Rauschenberger an der Reformschule war auch nach seiner Emeritierung im Jahr 1994 vielfältig. Er nahm regelmäßig an der Pädagogischen Planungsgruppe teil, die auf der Grundlage des Konzeptes der Schule die weitere Entwicklung der Schule erarbeitete. Geleitet von Helga Artelt, damals Mitglied der Schulleitung der Hegelsbergschule in Kassel, gehörten ihr die Schulleitung, die Mitarbeiterin der wissenschaftlichen Begleitung, Wiltrud Thies, und weitere gewählte Mitglieder des Kollegiums an.

Eine meiner ersten Erinnerungen an unsere Zusammenarbeit war ein Kompaktseminar des Kollegiums, bei dem wir uns der Überarbeitung unserer Lernentwicklungsberichte widmeten. Was war Hans Rauschenberger dabei wichtig? Es sollte eine gemeinsame Sprache geben, also eine gemeinsam verabredete inhaltliche Struktur und sprachliche Form, in der sowohl die erarbeiteten fachlichen Inhalte als auch das dabei Erreichte und das weiterhin noch zu entwickeln Gewünschte beschrieben werden sollte. Er riet dazu, eine Berichtsform zu wählen, die sachlich die Unterrichtsarbeit der Schülerinnen und Schüler beschreibt, aber auch eine persönliche Ansprache am Schluss beinhaltet. Sachliche Klarheit und persönliche Wertschätzung sollten sich verbinden. Für diesen zugewandten Realismus konnte er auf beeindruckende Weise werben. Er war ein geduldiger Zuhörer, er nahm alle Argumente ernst, die vorgetragen wurden, und argumentierte selbst immer von konkreten Erfahrungen ausgehend. Es waren die Kinder und deren Eltern, die die Adressaten der Berichte waren, prä-

sent, wenn er seine Meinung vortrug. Seine Meinung hatte Gewicht, wenn er auch schon damals betonte, was er später immer wieder bemerken sollte, dass die Schule entscheiden müsse. Er mischte sich hoch engagiert ein; es war klar, dies war sein Projekt, für das er sich in hohem Maße verantwortlich fühlte, aber er war auch hier Realist genug, um klar zu sehen, dass die Schule irgendwann unabhängig von ihm als Planer und Ratgeber ihren Weg finden müsse.

In der gleichen Weise schaltete er sich in weitere Entwicklungsschritte der Schule ein. Ende der 90er Jahre erging der Auftrag an die hessischen Schulen, Schulprogramme zu entwickeln. Hans Rauschenberger hielt das nicht für eine gute Idee. Die gemeinsame Entwicklung der Schule im Kollegium in einem kontinuierlichen Prozess in verschiedenen Gremien, dabei die Bedürfnisse der Schüler und Eltern zu hören und einzubeziehen, diese Arbeitsform hatte er mit auf den Weg gebracht, da passten Programme, die den Charakter von Fünfjahresplänen annehmen könnten, nicht ins Bild. Wenn es nun aber gefordert war und eine schlichte Verweigerung schädlich für die Schule sein würde, so mussten die Arbeit und das Ergebnis so gestaltet werden, dass die Schule davon etwas hätte. So wurde mit seiner intensiven Mitarbeit die Arbeit am ersten Schulprogramm zu einer ausführlichen Bestandsaufnahme in verschiedenen Feldern der Praxis der Schule, aus der heraus weitere Entwicklungsvorhaben generiert wurden. Zuvor hatte er initiiert, dass das beim abgeschlossenen Aufbau der Schule im Jahr 1998 Erreichte für die interessierte Öffentlichkeit und die Schulaufsicht sichtbar wurde. 1998 wurde von Charlotte Röhner, Gabriele Skischus und Wiltrud Thies das erste Buch über die Reformschule herausgegeben, in dem ein Großteil der Lehrkräfte über die bis dahin entwickelte Praxis der Reformschule berichtete. Seine große Erfahrung und Weitsicht bei der Entwicklung und Herausgabe von wissenschaftlichen Publikationen war dabei von unschätzbarem Wert und sein Beitrag über den Kompetenzbegriff ein Beispiel seiner tiefeschürfenden Untersuchungen über die Grundlegung von schulischer Praxis, mit denen er sich auch kritisch von den sich abzeichnenden Tendenzen einer Output-Orientierung im Bildungssektor abzusetzen versuchte.

Zugleich kann dieser Aufsatz auch als Positionierung gegenüber der heraufziehenden empirischen Bildungsforschung gelesen werden, die mit den großen internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA auch in Deutschland Eingang in die pädagogische Forschung fand. Hans Rauschenbergers Zugang war ja ein anderer: Er dachte immer vom Subjekt aus, im Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit stand die einzelne Person im sozialen Gefüge einer Gruppe, sei

es eine Schülerin oder Schüler oder eine Lehrkraft, eine Person mit ihrem lebensgeschichtlichen Hintergrund, eingebunden in die sozialen und kulturellen Bedingungen und Kräfte der gesellschaftlichen Verhältnisse. Damit ist der Hintergrund für einen persönlichen Konflikt beschrieben, den ich als junger Kollege in der Schulleitung mit Hans Rauschenberger erlebte. In der pädagogischen Planungsgruppe wurde über das Vorhaben des Kultusministeriums diskutiert, die vier Versuchsschulen des Landes Hessen mögen an einer Untersuchung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung mit dem Instrumentarium der TIMSS-Studie, ergänzt um einige soziale Items, teilnehmen. Das MPI wollte damit den Datensatz im Bereich der Gesamtschulen vergrößern, während das HKM Aufschluss über den Leistungsstand der Versuchsschulen erwartete. Die anderen drei hessischen Versuchsschulen hatten bereits ihre Bereitschaft zur Teilnahme signalisiert und nun ging es um die Frage der Teilnahme der Reformschule. Hans Rauschenberger sprach sich strikt gegen eine Teilnahme aus. Die Studie entsprach nicht seinem Forschungsansatz und seinem Verständnis von Schulentwicklung. Dagegen stand die Auffassung, eine Rückmeldung über den Lern- und Leistungsstand unserer Schüler durch diesen Test könnte neben den bald zu erwartenden Rückmeldungen unserer Absolventinnen und Absolventen von weiterführenden Schulen Aufschluss geben über den Erfolg und die Nachhaltigkeit unserer Praxis. Gabriele Skischus, Schulleiterin, weitere Mitglieder der Arbeitsgruppe und ich waren für eine Teilnahme, die mehrheitlich beschlossen wurde. Es war nicht klar, ob Hans Rauschenberger mich als Wortführer ausgemacht hatte oder von mir besonders enttäuscht war, jedenfalls klopfte er wenig später nach der Sitzung an der Tür meines Dienstzimmers, er bat mich kurz mit mir sprechen zu können, um mir dann nur zu sagen, dass ich die Schule damit kaputt machen werde, wobei er mit den Fingerspitzen gegen meine Brust tippte, sich umdrehte und wieder ging. Ich war schockiert. Der Gründer der Schule sah in mir einen Verräter. Bei etwas ruhigerem Nachdenken waren seine Gründe nicht schwer zu eruieren. Er hatte Angst um „seine“ Schule. Er hielt diese Entscheidung grundsätzlich für falsch, zumindest kam für ihn eine solche Evaluation zu früh. Nicht zuletzt sah er darin auch eine eifertige Anpassung an die Interessen des Ministeriums, in meinem Falle von jemandem, der noch kaum Erfahrungen mit der Schulaufsicht gesammelt hatte. Dabei konnte ihn auch nicht überzeugen, dass die anderen drei Schulen grünes Licht gegeben hatten. Und in dieser Situation hatte Hans Rauschenberger emotional reagiert, er war wütend gewesen und hatte sich nicht geschämt, mir das zu zeigen. Geholfen hat mir damals zu hören, dass ich nicht der

einzig war, der die emotionale und gar zornige Seite dieses sonst so ruhigen, besonnenen und väterlichen Professors kennengelernt hatte. Viel wichtiger aber war danach die Erfahrung, dass er nicht nachtragend, hingegen bereit war, eine einmal eingenommene Haltung auch zu überdenken und zu verändern, wenn es Erfahrungen gab, die dazu Anlass gaben. Diese Erfahrungen gab es in diesem Fall: Die Reformschule erhielt aus der Untersuchung eine sehr erfreuliche Rückmeldung und eine Reihe von aufschlussreichen Daten, die für die Reflexion der Unterrichtsarbeit der Schule und ihrer Schüler- und Elternschaft von Bedeutung waren. Der Leistungsstand in den drei evaluierten Bereichen Naturwissenschaft, Mathematik und Lesekompetenz erzielte Spitzenwerte, was im Grunde nicht sehr verwunderlich war, weil damals wie heute ein hoher Anteil von Schülern die Reformschule besucht, die einen Übergang in die gymnasiale Oberstufe erreichen. Das wussten wir damals schon, dennoch war diese Bestätigung auf der Basis eines Leistungsvergleichs für die Lehrkräfte, für die Eltern und nicht zuletzt für die Schüler beruhigend, unter denen die Einschätzung, sie seien Versuchskaninchen und würden nicht so viel lernen wie an einer Regelschule, verbreitet war. Die Leistungen der nachfolgenden Absolventenjahrgänge in den weiterführenden Schulen bestätigten das Ergebnis der Untersuchung.

Hans Rauschenberger änderte nicht wesentlich seine Einstellung gegenüber den Leistungen und dem Einfluss der empirischen Bildungsforschung, wohl aber konnte er auf mich und auf das Team versöhnlich zugehen und sich über das Ergebnis freuen. Ein Befund erregte damals besonders unsere Aufmerksamkeit und auch die der Autoren der Studie. Im Bereich Naturwissenschaften und ähnlich in Mathematik hatten die Mädchen ein um 50 Punkte höheres Ergebnis im Durchschnitt gegenüber unseren Jungen erreicht. Um die Bedeutung dieses Wertes zu unterstreichen, erklärten die Wissenschaftler, dass 50 Punkte einem Vorsprung von einem Unterrichtsjahr entsprächen. Wie war das zu erklären zu einem Zeitpunkt, wo in den Vergleichsstudien, so auch bei TIMSS, die Mädchen regelmäßig schlechter abschnitten als die Jungen? Sie profitierten nach unserer Auffassung zugleich von ihrem Entwicklungsvorsprung im betreffenden Alter gegenüber den Jungen als auch von dem angebotenen Unterricht mit Kleingruppenarbeit und experimenteller Praxis. Als das Max-Planck-Institut die Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse der vier Versuchsschulen vorbereitete und um eine Kommentierung und Bewertung der Ergebnisse von den Schulen bat, bot mir Hans Rauschenberger an, mit ihm zusammen diesen Kommentar zu erarbeiten. Den Streit hatten wir schon abgehakt, aber dieses Angebot konnte ich als eine Geste des Vertrauens und der Wertschätzung der

Arbeit der Schulleitung und meiner Person gegenüber deuten. Die Arbeit an diesem Kommentar bot ihm die Möglichkeit, nach 10 Jahren praktischer Erfahrung in der Schule und einer empirischen Untersuchung die Unterrichtsarbeit und die Sozialerziehung an der Reformschule genau zu reflektieren. Wir beschrieben „allgemeine Strukturen, die das Leistungsverhalten beeinflussen können“, „Elemente eines gelingenden Lern- und Leistungsprozesses“ und „Stilelemente des Unterrichts“, die sich in der Grundstufe der Schule und der noch jungen Praxis der Sekundarstufe herausgebildet hatten. Liest man die Passagen über das Lehrverhalten, so kann man sagen, dass diese Unterrichtsformen von Hattie in seiner großen Studie bestätigt wurden. Das Zusammenspiel von „nachgehendem und freigebendem Lehrverhalten“ (Rauschenberger) sowie von guter Instruktion und Übungsphasen im Fachunterricht stehen bei Hattie ganz oben auf der Agenda.

Interessant ist auch, wie nach diesem Prozess der Stellenwert der empirischen Forschung von Hans Rauschenberger gesehen wurde. Ein Zitat aus der Einleitung von Abschnitt 8.3 des Kommentars der Reformschule Kassel zur TIMSS-Evaluationsstudie mag das verdeutlichen¹:

„Die Empirie ist ausschließlich erkenntnisorientiert. Die Arbeit der Lehrkräfte ist zwar ebenfalls auf Erkenntnisse angewiesen; zugleich orientiert sie sich aber auch an Werturteilen, an Handlungsmöglichkeiten und am konkreten Prozess (Was soll sein, was nicht? Was soll geschehen? Wie wird es bewerkstelligt?) Die hauptsächlichen Unterschiede zwischen wissenschaftlicher Empirie und praktischer pädagogischer Arbeit haben mit der mehr oder minder großen Deutlichkeit der Einzelerkenntnis zu tun, aber auch mit der mehr oder minder großen Komplexität der vorgefundenen Sachverhalte. Die Empirie nimmt einzelne Va-

¹ Der Titel der Studie, in der mithilfe von TIMSS- und BIJU-Instrumenten durch das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin durch die beiden Schulforscher Olaf Köller und Ulrich Trautwein neben der Reformschule Kassel die anderen drei hessischen Versuchsschulen (Helene-Lange-Schule Wiesbaden, Offene Schule Waldau und Steinwaldschule Neukirchen) sowie die Integrierte Gesamtschule Kastellstraße Wiesbaden untersucht wurden, lautet: Olaf Köller und Ulrich Trautwein (Hrsg.): Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen. Weinheim und München 2003. In dem der Reformschule gewidmeten Kapitel 8 scheinen neben den beiden o.g. Autoren der Studie für die Reformschule Hans Rauschenberger, Gabriele Skischus und Bernd Waltenberg als Autoren auf. Die schuleigene Interpretation der Ergebnisse ist vor allem dem Abschnitt 8.3 „Der Einfluss der Untersuchung auf die Schulentwicklung an der Reformschule Kassel“ (S. 180–193) zu entnehmen (Zitat siehe oben, S. 35 f.).

riablen möglichst trennscharf in den Blick; die Schularbeit hingegen findet in aller Regel keine isolierten Variablen vor; stets hat sie es mit einem ganzen Knäuel von Erscheinungen zu tun. Wenn sie mit ihren Maßnahmen einzelne Erscheinungen beeinflussen will, bringt sie immer auch unbeabsichtigte Nebenwirkungen hervor. Hinzu kommt, dass pädagogische Entscheidungen in der konkreten Situation keine sorgfältige Analyse zulassen; sie müssen häufig im aktuellen Augenblick getroffen werden. Erst später können sie genauer untersucht und gegebenenfalls durch korrigierende Maßnahmen verändert werden. Diese Unterschiede des Vorgehens können jedoch besonders fruchtbar werden, wenn sie sich gegenseitig ergänzen. Deshalb interpretiert die Reformschule im folgenden die in Abschnitt 8.2 vorgestellten Ergebnisse (*die TIMSS-Ergebnisse*, B.W.) so, dass sie deren empirische Befunde kritisch auf ihre tägliche Unterrichtsarbeit bezieht“ (In: Kap. 8.3 „Der Einfluss der Untersuchung auf die Schulentwicklung an der Reformschule Kassel“: S. 180–193; Zitat, S. 180 f.).

Mochte seine Einschätzung der empirischen Forschung also milder ausfallen, so änderte das nicht seine Vorgehensweise bei der Unterstützung der Entwicklungsarbeit in der Reformschule: Seine Erkenntnisse und seine Ratschläge zog er aus der Beobachtung im Unterricht, aus der minutiösen Befragung der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu ihren Einstellungen, Interessen und Beziehungen und aus der Sicht der Lehrkräfte auf die Situation. So befragte er anlässlich der Diskussion im Kollegium über Fragen der Altersmischung in der Stufe III im Jahr 2003 alle Schülerinnen und Schüler der 6 Gruppen dieser Stufe, beobachtete sie im Unterricht, betrachtete ihre Arbeitsvorhaben und glich seine Erfahrungen mit den Lehrkräften ab. Er stärkte das Kollegium, indem er problematisierte Erfahrungen ernst nahm und sich mit bewundernswerter Geduld an die Arbeit machte. Gleichzeitig zeigte er uns, dass die methodische Vorgehensweise bei dem, was wir als Lehrende täglich tun können und auch tun, die Schüler zu beobachten und ihre Interessen und Einstellungen ernst zu nehmen, zur Lösung von Entscheidungsfragen oder systemischen Problemen erfolgreich ist. Auch dies ist ein Beispiel für seinen Zugang bei der Lösung pädagogischer Fragen und Probleme, den er vertreten und uns überzeugend vorgelebt hat.

Hans Rauschenberger und die Gründung der Reformschule Kassel – Eine Rückbesinnung aus Elternsicht

Andreas Skorka

Meine erste Begegnung mit Hans Rauschenberger und der Idee der Reformschule hatte ich im Herbst 1986, kurz nachdem ich an einem Baum in der Nähe meiner Wohnung ein A4-Blatt entdeckt hatte – ordentlich eingepackt in eine Klarsichthülle und mit Reißzwecken befestigt –, auf dem eine Veranstaltung angekündigt war zum Thema „Braucht Kassel eine Reformschule? – Diskussionsveranstaltung mit Professor Dr. Hans Rauschenberger (Gesamthochschule Kassel).“

Da meine Tochter im August gerade fünf Jahre alt geworden war und für die Einschulung im Jahr 1988, auf Antrag aber auch schon 1987 anstand, besuchte ich die Veranstaltung und kam in Kontakt mit einer Elterninitiative, die bereits seit einiger Zeit versuchte, die Gründung einer Reformschule im Kasseler Stadtteil Wilhelmshöhe/Wahlershausen in die Wege zu leiten.

Was Rauschenberger in der Veranstaltung vorgetragen hat, weiß ich nicht mehr, aber er überzeugte mich, so dass ich beschloss, mich der Elterninitiative anzuschließen. Mit Interesse las ich seinen „Rahmenplan für eine Reformschule in Kassel“, der bereits 1979 entstanden war, nachdem Rauschenberger seinen Studentinnen und Studenten in einem Seminar die Frage gestellt hatte: „Wie sollte eine Schule aussehen, in die ich gerne gegangen wäre?“

Durch regelmäßige Treffen der Eltern, die weitgehend dem rot-grünen politischen Spektrum zuzurechnen waren, sollte den Gründungsbemühungen Nachdruck verliehen werden. Das bedeutete einerseits, dem SPD-geführten Kultusministerium die Idee der Reformschule vorzustellen, andererseits aber auch, die Stadt Kassel als Träger für diese Schule, die ja staatlich und nicht privat sein sollte, zu gewinnen.

Die Aussicht auf eine Gründung der Schule im Jahr 1987 wurde dann plötzlich durch den Wechsel der Regierung zu einer Koalition von CDU und FDP nach der Landtagswahl vom 5. April 1987 zunichte gemacht.

In Erwartung einer Genehmigung der Reformschule im darauf folgenden Jahr reagierte Rauschenberger ganz pragmatisch. Er wollte die Eltern der fünfjährigen Kinder, die bei einer Genehmigung der Schule im Jahr 1988 zur Aufnahme anstanden, nicht verlieren und schlug deshalb eine Nachmittagsbetreuung für diese Kinder vor. Dafür plante er, am für die Reformschule gewünschten Standort, der Schule Wilhelmshöhe in der Schulstraße 2, zwei Pavillons anzumieten. Für den Mietvertrag aber wurde ein rechtsfähiger Verein benötigt. So entstand auf Vorschlag von Rauschenberger aus der Elterninitiative der Förderverein Reformschule Wahlershausen.

Damit konnte die Nachmittagsbetreuung verwirklicht werden. Die Gesamthochschule stellte drei Stellen im Rahmen von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen zur Verfügung, und es wurden zwei junge Frauen und ein junger Mann für die Betreuung gewonnen.

Die Hoffnung auf eine Gründung der Schule im Sommer 1988 wurde vom Leiter des Staatlichen Schulamtes in Kassel, der gute Kontakte zum Hessischen Kultusministerium hatte, gestärkt, so dass in den nun regelmäßig stattfindenden Treffen der Eltern mit Hans Rauschenberger schon konkret geplant werden konnte, wie das Konzept der Schule umgesetzt werden sollte.

Rauschenberger stellte dabei sehr interessante Fragen, z.B. ob es an der Reformschule das Fach Religion geben werde. Das führte bei einem Großteil der Eltern zu einem ungläubigen Kopfschütteln. „Wissen Sie, Religion ist in Hessen ordentliches Unterrichtsfach“, war seine Antwort.

Oder er stellte die Frage, ob an der Reformschule Computer zum Einsatz kämen. Es ist heute kaum noch vorstellbar, dass die Reaktion der meisten Eltern ablehnend war.

Und er sah auch voraus, dass die Reformschule sich mehr als andere Schulen mit der Frage konfrontiert sehen würde, ob die Schülerinnen und Schüler denn auch genug lernen würden. Und tatsächlich kam diese Frage recht bald, und zwar aus dem Kreis der Eltern selbst. Rauschenbergers überraschende Antwort war, dass sie mehr lernen würden als andere Kinder, was von einem der Teil der Eltern skeptisch aufgenommen wurde.

Ausgerechnet bei der SPD-regierten Stadt Kassel gab es Widerstände gegen die Gründung der Reformschule. Es wurde eingewendet, eine solche Schule gehörte in ein Arbeiterviertel, worauf Rauschenberger konterte, für Schulversu-

che brauche man das interessierte Bildungsbürgertum, das auch in der Lage sei, bei den zuständigen Stellen nötigen Druck aufzubauen. Vom schulpolitischen Sprecher der SPD kam sogar der Vorwurf: „Ihr wollt ja nur eine Waldorfschule ohne Kostenbeteiligung der Eltern.“

Zu einem der Treffen brachte Rauschenberger zwei Lehrerinnen mit, die Interesse zeigten, im Falle der Gründung an der Reformschule zu arbeiten. Damit war klar, dass es Ernst würde mit der Eröffnung der Schule.

Am 5. September 1988 konnte die Reformschule schließlich mit der Einschulung von 40 Kindern den Unterricht aufnehmen. Zur Eröffnung wurde eine Festschrift erarbeitet, die den Rahmenplan enthielt, auf dessen Grundlage laut Erlass des Hessischen Kultusministeriums die pädagogische Arbeit der Reformschule erfolgen sollte. Als ich drei Jahre später zusammen mit Ralf Laging ein Buch über die aktuelle Arbeit der Reformschule konzipierte und den Rahmenplan darin erneut abdrucken wollte, lehnte Rauschenberger das ab mit den Worten, das sei überflüssig, der Rahmenplan spiele jetzt eine untergeordnete Rolle, die Schule müsse sich aus sich selbst heraus weiter entwickeln.

Das bedeutete aber auch, dass nun die aus vier Lehrerinnen bestehende Gesamtkonferenz das entscheidende Gremium war und die Mitarbeit der Eltern von der Rechtslage her auf Elternabende und den Elternbeirat reduziert war. Eine Schulkonferenz hat es damals noch nicht gegeben. Trotzdem gab es weiterhin Vollversammlungen der Eltern, weil sowohl beim Kollegium als auch bei Rauschenberger die Meinung der Eltern bei der pädagogischen Weiterentwicklung der Schule gefragt war.

Und Hans Rauschenberger überraschte die Eltern und die Lehrerinnen wieder einmal mit einem interessanten Gedankengang: „Wissen Sie, das schwierigste Jahr einer solchen Schule ist das zweite Jahr.“ Als wir uns fragend anschauten, begründete er das folgendermaßen: „Weil sich nicht nur die Zahl der Schülerinnen und Schüler verdoppelt, sondern auch die Zahl der Lehrkräfte.“

Aus meiner Sicht war es dann tatsächlich so gewesen.

Hans Rauschenberger war sich für keine Arbeit zu schade. Auch ganz profane Aufgaben übernahm er. So begleitete er mich auf einem Gang zur Verwaltung der Sparkasse, die der Schule ein gebrauchtes Sofa und zwei Sessel in Aussicht gestellt hatte, damit das Lehrerzimmer etwas wohnlicher eingerichtet wer-

den könnte. Unterwegs im Auto meinte er: „Ich kenne eine andere Schule, die auch Polstermöbel im Lehrerzimmer hat, und die ist auch prächtig gediehen.“

In den ersten Jahren war Rauschenberger sehr präsent im Schulalltag, einerseits um das kleine Kollegium zu unterstützen, andererseits um seine Beobachtungen als wissenschaftlicher Begleiter der Schule zu machen. Als einmal etwas schief gelaufen war, sagte er zu mir: „Das machen wir bei der nächsten Schulgründung besser.“

Auch der Witz einer solchen Aussage war charakteristisch für Hans Rauschenberger, wenngleich mit ihr wohl der Wunsch nach weiteren Reformschulen gemäß seinem Modell oder ähnlichen Modellen zum Ausdruck kommen sollte. Rauschenberger war aber Realist genug, um – auch aus der Erfahrung der Kasseler Schulgründung heraus – zu wissen, dass die schulpolitische Entwicklung gerade nicht in diese Richtung laufen würde und dass Versuchsschulen sich in ständigen Abwehrkämpfen würden behaupten müssen.

Seine Schule, die Reformschule Kassel, hat er dabei immer bedingungslos unterstützt: leise, nie polternd; klug, aber nie wissenschaftlich abgehoben; nachdenklich, dem Gegenüber die Gelegenheit zur Meinungsbildung lassend; Einsatz zeigend, sich aber auch zurücknehmend, wo es nötig war.

Gründungs- und Aufbaujahre: Zusammenarbeit zwischen Reformschule und Hans Rauschenberger

Gabriele Skischus

Es mag Mitte der 1980er Jahre gewesen sein, als Herr Rauschenberger Studenten betreute, die bei mir an der Grundschule Obervorschütz ihr Blockpraktikum absolvierten. Damals äußerte er den Wunsch, an einer geplanten Projektwoche teilzunehmen. Ich hatte vor, mit Kindern ein Personenschattenspiel zu entwickeln. Inhaltliche Vorlage war das Märchen vom Fischer und seiner Frau. So kam es, dass wir eine Woche gemeinsam mit einer altersgemischten Gruppe von Kindern an diesem Vorhaben arbeiteten.

Rauschenberger nahm dabei eine aktive Rolle ein. Gemeinsam diskutierten wir miteinander und mit den Kindern, wie einzelne Szenen gestaltet werden könnten, welche Requisiten zu besorgen waren, probierten aus und verwarfen manches wieder und kamen am Ende zu einer Präsentation, auf die wir alle stolz waren. Es war eine fruchtbare und gleichberechtigte Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die später auch seine Tätigkeit an der Reformschule auszeichnete.

Von dem Vorhaben „Reformschule“ hatte ich immer mal wieder gehört oder etwas darüber gelesen, aber zur Realisierung mussten offensichtlich viele Hürden genommen werden. Es wird im Jahr 1986 gewesen sein, als Rauschenberger mich anrief und fragte, ob ich an einer Tätigkeit als Lehrerin an der Reformschule, die 1987 eröffnet werden sollte, Interesse hätte. Ich brauchte ein wenig Zeit, um Für und Wider abzuwägen, und signalisierte dann meine Bereitschaft, an dieser neuen Schule tätig zu werden. Das Vorhaben verzögerte sich dann wegen eines Regierungswechsels noch einmal um ein Jahr, aber am 6. September 1988 konnten die ersten 40 Kinder eingeschult werden.

Damit war für Rauschenberger auch ein Rollenwechsel verbunden, den er selbst so beschrieb: „Mit dem Beginn des Unterrichts im September 1988 ist die pädagogische Verantwortung an das Kollegium der Schule übergegangen. Die Initiatoren sind in den Hintergrund getreten. Die Mitwirkung der Hochschule beschränkt sich auf die wissenschaftliche Begleitung und die theoretische Weiterentwicklung des Konzepts.“

Vor allem in den ersten Jahren war Rauschenberger sehr häufig in der Schule präsent. Er hospitierte im Unterricht, suchte das Gespräch mit den Kolleginnen und Kollegen und entwickelte mit Mitarbeitern und Studenten die ersten Vorhaben der wissenschaftlichen Begleitung.

Die Kinder der ersten Jahrgänge, die ihn bald liebevoll „Rauschi“ nannten, suchten ganz selbstverständlich Rat und Hilfe bei ihm, wenn er in der Gruppe anwesend war.

Auf besonderes Interesse stießen bei ihm Kunst-, Literatur- und Theaterprojekte. Da war er nicht nur am Ergebnis interessiert, sondern ließ sich auch gerne in Gruppen einladen, um ein wenig an dem Entstehungsprozess teilhaben zu können. Aus einem Goethe-Projekt in der Stufe II hat eine Kollegin folgende Anekdote berichtet:

„Ich hatte in den Gruppenraum einen Stuhl mitgebracht, der aus dem Reichskammergericht in Wetzlar stammte, wo Goethe eine Zeitlang tätig war. Der Stuhl stammte aus dieser Zeit und die Kinder glaubten fest daran, dass auf ihm Goethe gesessen hätte. Rauschenberger wollte sich, nichts ahnend, im Sitzkreis auf diesem Stuhl bequem machen. Dies löste bei den Kindern heftigen Protest aus, denn in der Gruppe galt die Vereinbarung, dass nur der auf dem Stuhl sitzen durfte, der etwas zu oder von Goethe vortragen konnte. Also zitierte Rauschenberger eine Passage aus dem ‚Zauberlehrling‘, womit er sich ein Sitzrecht erwarb.“

In den Jahren des Aufbaus der Schule standen für alle Beteiligten die Umsetzung und Ausdifferenzierung des pädagogischen Konzepts im Vordergrund. Rauschenberger, der auch an vielen Konferenzen und Kompaktseminaren des Kollegiums sowie an der später eingerichteten Pädagogischen Planungsgruppe teilnahm, hat es verstanden, in vielen Gesprächen und Diskussionen immer wieder darzustellen, dass ihm über alle Stufen der Schule hinweg zwei Bereiche besonders wichtig sind. Zum einen ist dies die Förderung des selbstständigen Lernens: die Schule solle zeigen „wie sich bei den Schülerinnen und Schülern Interessen entwickeln und vertiefen, wie die Lehrenden versuchen, diese Ansätze in ihre Unterrichtsarbeit aufzunehmen und wie sie darauf achten, dass schließlich die Leistungen der Schule vor der Zukunft der Schüler und vor der Gesellschaft verantwortet werden können“. Zum anderen müssen angesichts veränderter Familienstrukturen und zunehmender medialer Reize soziale Lernprozesse besonders gefördert werden, denn die Sozialität der Kinder und Ju-

gendlichen entwickelt sich in der Schule nicht nebenbei. Sie brauchen Zeit und Raum, um miteinander vielfältige Erfahrungen zu machen, um gegenseitige Akzeptanz und Rücksichtnahme zu ermöglichen.

Die anspruchsvolle Aufbauarbeit der ersten Jahre wurde schon bald überlagert durch die Sorge um den Ausbau der Schule bis zum Jahrgang 10. Das Kultusministerium hatte in seinem Errichtungserlass 1988 nur bis zum Ende der Klasse 4 genehmigt, eine Weitergenehmigung bis zum Jahrgang 6 erfolgte 1991. Dann aber stellte sich die Frage, wo die Jahrgänge 7–10 untergebracht werden sollten. Die Stadt Kassel als Schulträger verwies auf ihre problematische Finanzlage, die einem Neubau im Wege stand, das Kultusministerium wollte keine Weitergenehmigung aussprechen, solange die Raumfrage nicht gelöst war. Ich weiß heute nicht mehr, wie viele Gespräche Rauschenberger und ich und andere Vertreter der Schulgemeinde mit Politikern der Stadt Kassel und des Landes geführt haben, wie viele Briefe in dieser Angelegenheit geschrieben wurden. Da gab es dann manchmal auch Kompromissvorschläge, die wir sehr ernsthaft diskutierten, etwa die Auslagerung der Stufen III und IV an einen zweiten Standort oder die Verringerung der Jahrgangsbreite. Wohl war uns bei solchen möglichen Kompromissen oft nicht, aber unser gemeinsames vordringliches Ziel war, einen Ausbau bis zum Ende der Sekundarstufe zu erreichen. Rauschenberger hatte wiederholt sehr deutlich gemacht, dass andere Lösungen für ihn nicht akzeptabel seien und ein Ende der wissenschaftlichen Begleitung der Reformschule durch die Hochschule bedeuten würden.

Heute kann man wohl mit Fug und Recht sagen, dass dieses gemeinsame Engagement und diese Beharrlichkeit sich gelohnt haben. Zwar mussten wir noch über viele Jahre mit räumlichen Provisorien leben, die durchaus auch belastend waren, aber die Reformschule als Schule für alle Kinder mit den Jahrgängen 0–10 war nicht mehr in Frage gestellt. Für mich persönlich war Rauschenberger gerade in dieser schwierigen Zeit jemand, der mir immer dann mit Rat und Tat zur Seite stand, wenn ich ihn um seine Unterstützung gebeten habe.

In den gut 30 Jahren, die ich Rauschenberger kannte, gab es aber auch andere gemeinsame Erlebnisse: Ich erinnere mich an viele schöne Nachmittage in dem von Frau Rauschenberger so liebevoll gepflegten Garten in Hemfurth, an Geburtstagsfeiern und gemeinsame Wanderungen, an interessante Gespräche nicht nur über die Bildungspolitik und die Reformschule. Für all dies und seine Begleitung durch 21 Jahre Reformschule bin ich ihm dankbar.

Hans Rauschenberger und die wissenschaftliche Begleitung der Reformschule Kassel

Ralf Laging / Wiltrud Thies

1. Die Idee von Schule

Hans Rauschenberger hatte eine Idee von Schule, die die Tradition des verkopften Lernens durch Belehrung mit sequenzierten Wissens-Portionen auf den Kopf stellte:

„Die Reformschule soll dem jungen Menschen helfen, seine Bildungsmöglichkeiten vielseitig zu entfalten. Er soll dabei nicht nur seinen Geist bilden können, sondern auch seinen Körper und seine Fähigkeiten, etwas mit den Händen herzustellen. Er soll sich in der Welt orientieren lernen – in der Nachbarschaft wie in den fernen Ländern. Er soll die Verhältnisse seiner Gesellschaft so weit begreifen lernen, dass er ihnen, einmal erwachsen, handelnd antworten kann. Bei alledem soll er lernen, sich selber zu achten, indem er die anderen achtet; deshalb muss er in der Schule die Erfahrung machen können, dass es ein Glück ist, wenn er aus eigener Initiative mit anderen zusammenarbeiten kann, auch wenn er zuzeiten imstande sein muss, für sich allein zu arbeiten“ (Rauschenberger 1991, S. 77).

Seine Idee von Schule sah Hans Rauschenberger in der Reformpädagogik verwurzelt, die er jedoch – wie etwa seine Einlassung zum Gemeinschaftsgedanken von Peter Petersen zeigt (Rauschenberger 1979, S. 89 ff.) – nicht unkritisch in modernem Gewand einfach nachvollzog. Sein Handeln im Kontext der Reformschule wie auch seine Publikationen über Schule zeigen eine stets präsente Zugewandtheit und Hinwendung zum Kind (Rauschenberger 1990, 1992). Sie spiegeln ein Selbstverständnis, dass sich Lernende mit den Gegenständen selbst auseinandersetzen können sollen und die Vorstellung, dass das Lernen immer etwas mit der eigenen Lebenssituation zu tun hat, Lernen also niemals isoliert stattfindet und neben individuellen auch soziale Anforderungen bereithält. Hans Rauschenberger hat seine Vorstellungen davon, wie Kinder und Jugendliche ihr Lernen als sinnhaft erfahren und sich umfassend und bestmöglich entwickeln können, in ein detailliertes Konzept (Rahmenplan) gebracht (Rauschenberger 1986). Das war notwendig, schon weil man eine Orientierung braucht, wenn man pädagogisch neue Wege gehen will. Zudem wird die Schul-

administration erst dann tätig, wenn Schriftliches vorliegt und dem Verfasser Expertise und Verantwortlichkeit zugeschrieben werden kann. Das heißt dann längst nicht, dass die vertretenen pädagogischen Ideen geteilt werden und eine Versuchsschule einfach versuchen darf, was sie mag (Röhner, Skischus und Thies 1998). Eine Schulgenehmigung folgt vielmehr gewordenen Gesetzen, und sie ist gebunden an Berichtspflichten, Planungsgruppen und Erfolgsmessungen.

Es hat vieler Gespräche bedurft, Hans Rauschenbergers Schul-Idee Wirklichkeit werden zu lassen. Dass er beharrlich in seinem Vorhaben war, zeigt die Ernsthaftigkeit, mit der er seine Idee von Schulentwicklung vorgetragen hat. Auch können wir sein Engagement für die Sache daran ablesen, dass er auch nach seiner Emeritierung immer Anteil an der Weiterentwicklung der Reformschule genommen hat und ein überaus wichtiger Fürsprecher der Schule und ihrer pädagogischen Vorhaben geblieben ist.

Dem Planen, ohne das wir in Schule, Unterricht und auch im Leben nicht auskommen, stand Hans Rauschenberger für die Reformschule inhaltlich engagiert, aber nicht ohne Skepsis gegenüber. Pläne waren für ihn eine Art Orientierung, ihm war aber wichtig, dass sie niemals mit dem Ziel selbst verwechselt werden sollten. Hier scheint die innere Haltung Rauschenbergers auf, wenn er schreibt, *„dass das Ziel Verständigung ist, nicht Verfügung. (...) In keinem Plan kann die Sache, um die es einem geht, ohne Substanzverlust transportiert werden. Zu spät bemerken wir dann, dass über dem Kalkulieren und Einteilen und Zuteilen zuerst der Inhalt und dann das Engagement auf der Strecke bleibt“* (Rauschenberger 1998, S. 11 f.).

2. Die wissenschaftliche Begleitung

In der Praxis der wissenschaftlichen Begleitung der Reformschule haben wir diese Haltung Hans Rauschenbergers vielfach erleben dürfen. Sie ließ ihn ohne jede Ideologie sein, stattdessen begegnete er uns im Gespräch mit Offenheit und Interesse an der Sache und suchte die Verständigung. Auch hier diskutierte er die Widerständigkeit der tatsächlichen Begegnung gegenüber dem pädagogisch motivierten Plan: Das Lernen von Kindern und Jugendlichen *„vollzieht sich vielmehr als Pendant des Plans, das immer nur in der persönliche Beziehung zwischen konkret handelnden Menschen, die mit einem Inhalt befasst sind, ausbuchstabiert werden kann“* (ebd., S. 13). Dazu bedarf es des Fremden

beim Lernen und des Verfremdens beim Lehren, so Rauschenberger (1994) in einem Beitrag zum Thema „Kind und Sache“ – einer Grundfigur bildungstheoretischen Denkens. Mit Bezug auf Herbart nannte er das den „*pädagogischen Takt*“, die vielleicht wichtigste Eigenschaft von Lehrkräften, durch Feinfühligkeit für die Situation und die Person „*im rechten Augenblick das Richtige zu tun*“ (Rauschenberger 1998, S. 13). Pläne, so Rauschenberger, dürfen diese Feinfühligkeit nicht platt machen, auch wenn sie vielleicht Ordnungen schaffen und – für die Erwachsenen – Sicherheiten bieten können. „*Sobald sie aber den Umgang der handelnden Menschen selber dirigieren wollen, werden sie destruktiv*“ (ebd.).

Misstrauisch gegenüber dem Plan, auch dem eigenen, setzte Hans Rauschenberger entschieden auf den Dialog. Im Prozess der wissenschaftlichen Begleitung der Reformschule bedeutete dies, auf eine Be-Forschung im Sinne einer Ergebnisabfrage zu verzichten und statt dessen durch vielfältiges Mit-Erleben und gemeinsames Reflektieren der Schulpraxis im Sinne einer qualitativen Forschung die Beobachtung und Beschreibung von unterrichtlichen und schulischen Prozessen in den Vordergrund zu stellen. Zu diesem Vorhaben gehörte die unbedingte Wertschätzung des Kollegiums. Hans Rauschenberger vertraute darauf, dass Lehrkräfte sich in ihrem pädagogischen Handeln im Aufbau einer neuen Schule selbst hinterfragen: „*Welchen pädagogischen Ideen und Prinzipien folge ich eigentlich? Was ist für mich Bildung, was Unterricht? Was ist es eigentlich, das meine Schüler und Schülerinnen in meinem Fach von mir lernen sollen und wollen, was halte ich selbst für unverzichtbar für ihre Zukunft?*“ Auf diese Weise in seiner Professionalität, aber auch in der Individualität seiner Mitglieder anerkannt, war das Kollegium über Jahre hinweg offen für Besuche und Beobachtungen durch die wissenschaftliche Begleitung. Manche Kolleginnen und Kollegen suchten direkte Beratung, manche gingen kritisch mit dem Blick von außen um, andere wünschten ihn regelmäßig als Spiegel und Anstoß zur eigenen Reflexion.

An der wissenschaftlichen Begleitung in den Anfangsjahren war neben uns (Ralf Laging und Wiltrud Thies) auch Charlotte Röhner beteiligt, die vor allem in enger Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen mit dem Schriftspracherwerb an der Reformschule Kassel befasst war (Röhner 1994). Das Selbstverständnis unserer wissenschaftlichen Begleitung lässt sich im Sinne eines phänomenologisch-dialogischen Verfahrens als „kreativer und interaktiver

Prozess der Konstruktion einer gemeinsamen bedeutungsvollen Welt“ beschreiben (Combe 2002, S. 29). Inhaltlich ging es uns damals vor allem um

- konkrete unterrichtliche und/oder schulpädagogische Fragen zum Lernen und Lehren (Projekte z.B.: Altersmischung, Projektlernen, Anfangsunterricht, Schreiben und Lesen, Naturwissenschaften, Geschlechterdemokratie ...),
- Fragen der pädagogisch-konzeptionellen Schulentwicklung und des Schulprogramms im Aufbau der Schule bis zum Jahrgang 10 sowie um
- Fragen der Organisationsstruktur und Personalentwicklung.

In unterschiedlichen schulischen und überschulischen Foren (Gesamtkonferenzen, Stufenteams, Pädagogische Planungsgruppe), auch in variierenden personellen Zusammensetzungen, entstand auf diese Weise ein inhaltlicher Dialog, der die subjektiven Interessen, Bedürfnisse und Erfahrungen aller Beteiligten in einem wertschätzenden Milieu zur Entfaltung bringen konnte. Nicht eine Verwaltungslogik stand dabei im Vordergrund des wissenschaftlichen Prozesses, sondern das Subjektive in der Begegnung mit dem Anderen der Anderen in Auseinandersetzung mit pädagogischen und institutionellen Anforderungen im Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess.

Auf zwei unterschiedlichen Ebenen möchten wir daran erinnern, wie in der engen Zusammenarbeit mit Hans Rauschenberger die wissenschaftliche Begleitung an der Reformschule mit Leben gefüllt wurde. Inhaltlich machen wir das an einem Kernstück der Reformschule fest: der *Altersmischung* über die gesamte Schulzeit. Zum einen geht es um das Thema Altersmischung in der kollegialen Beratungsarbeit und zum anderen um pädagogische Möglichkeiten des altersgemischten Lernens.

2.1 Altersmischung als kollegiale Entwicklungsaufgabe

Die aus der reformpädagogischen Tradition entlehnte altersgemischte Organisationsform der Schule hat sich von Anfang an als besondere pädagogische Herausforderung, aber auch als besondere Anforderung an den kollegialen Verständigungsprozess erwiesen. Altersmischung und die damit verbundenen sozialen Herausforderungen und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern ist immer wieder Gegenstand gemeinsamer pädagogischer Diskussionen und vielfältiger Veröffentlichungen gewesen (Laging 1993, 1995, 2010, Laging und Thies 1998, Skischus 1998, Waltenberg 1998, Röhner, Skischus und Rauschenberger 2008). Es gibt zu jedem Zeitpunkt der Reformschule posi-

tive Erfahrungen sowohl auf Lehrer/innen- als auch auf Schüler/innenseite, genauso aber auch persönliche und inhaltliche Vorbehalte. Insbesondere für die Gruppen der langsam wachsenden Sekundarstufe gibt es wenig Vergleichbares in der Schullandschaft – und damit wenig Orte und Personen für einen Erfahrungsaustausch.

Die durchgehende Altersmischung bis in den Jahrgang 10 hinein verändert Schule und Unterricht in allen Facetten der Lern- und Unterrichtsgestaltung. Für die wissenschaftliche Begleitung zeigte sich zunehmend, dass hier ein Thema zu verhandeln war, welches mehr als andere das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte berührte. Programmatische Ideal-Entwürfe trafen auf individuell biographisch entwickelte pädagogische Haltungen gegenüber Schule und Unterricht, gleichzeitig waren immer auch schulische Anerkennungs- und Partizipationsverhältnisse hiervon betroffen.

Wenn wir heute zurückblicken, spüren wir durchaus noch einmal das Knistern, das die Altersmischung als kollegiale Herausforderung im Aufbauprozess der Reformschule mehrfach mit sich brachte. Bleiben Kollegien in solchen Prozessen allein, drohen Rückzug und anhaltend schlechte Stimmung, die Entwicklungsprozesse mindestens erschweren, wenn nicht gänzlich zum Erliegen bringen. Im Gegensatz dazu gelang an der Reformschule ein dialogisches Zusammenspiel von Schule und Hochschule mit einer sinnvollen Begegnung der Bereichslogiken von Wissenschaft und Schulpraxis. Gelernt haben immer beide Seiten, z.B. in der Auseinandersetzung mit Differenzkonzepten wie Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (1993), wenn praktische Erfahrungen oder Herausforderungen durch Altersmischung als gezieltes „Lernen an der Differenz“ neuen Eigen-Sinn für Schulentwicklung bekamen. Unterrichtsbeobachtung, Interviews und gemeinsame Interpretation brachten vielschichtige Einsichten in die generelle Verwobenheit von imaginären Entwürfen, in reale Strukturproblematik und in symbolische Kategorien der interaktiven Auseinandersetzung (Helsper, Böhme, Kramer und Lingkost 1998, S. 44 ff.). Bei alledem waren nicht externe Forschungsinteressen Taktgeber, sondern dies geschah durch die kollegiale Diskussion eines zentralen Schulentwicklungsthemas mit dem Ziel, unterstützt durch die wissenschaftliche Begleitung pädagogische Handlungsoptionen auf einer neuen Ebene weiterentwickeln zu können.

2.2 Altersmischung in pädagogischen Lern-Geschichten

Der Rahmenplan zur Gründung der Reformschule Kassel sieht von Anfang an die altersgemischte Stammgruppe vor. Dabei lehnte sich Hans Rauschenberger durchaus wertschätzend an den Jena-Plan Peter Petersens an, er teilte jedoch weder dessen harmonisierenden Gemeinschaftsbegriff noch die deduzierenden Argumente seiner Pädagogik, die eine von der gesellschaftlichen Realität abgekoppelte quasi natürliche Unterrichtsordnung nahelegte. Weil sich diese politisch vereinnahmen und somit auch in die NS-Ideologie einpassen ließ, „... konnte sein (Petersens; Anmerk. d. Autoren) Versuch nicht gelingen, unter Ausblendung der konkreten Ereignisse, denen das Tagesgeschehen und also auch die Schule unterworfen waren, das Zeitlose zu sagen“ (Rauschenberger 1979, S. 92).

In Rauschenbergers Verständnis muss daher die altersgemischte Gruppe gerade und ganz besonders für die Themen und Fragen der Kinder offen und in der realen Welt ihres Aufwachsens verankert sein. Die Kinder und Jugendlichen sollten ihre Fragen in die heterogene Gruppe hineinbringen können und sich sicher sein, dass ihre Themen ernst genommen und in einer vertrauensvollen Umgebung zur Sprache kommen können. Im Rahmenplan der Reformschule Kassel heißt es dazu: *„Unter Verschiedenartigen können sich soziales Bewusstsein und soziale Fähigkeiten des Helfens und Sich-Helfen-Lassens gut entwickeln.“*

Aus dieser pädagogischen Haltung heraus haben wir in den Anfangsjahren der Reformschule Kinder in altersgemischten Lernsituationen beobachtet, ihnen zugehört und mit ihnen Gespräche geführt. Herausgekommen sind viele Lern-Geschichten, die wir in der Gruppe der wissenschaftlichen Begleiter/innen gemeinsam interpretiert haben. Das Verstehen der Kinder in ihren Lern- und Lebensbedingungen konnten wir auf diese Weise für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Lernen und Unterricht in der Reformschule Kassel fruchtbar machen und fortgesetzt im Kollegium diskutieren.

Die folgende Szene entstammt einer Zeit des Freien Spiels, das zu verschiedenen Zeiten des Schultages besondere Möglichkeiten für soziales Probehandeln bereithält:

Ich beobachte den fünfjährigen Lars, der sich ein Blatt holt und zum siebenjährigen Andy setzt. „Malst du wieder Krieg?“ fragt er Andy. „Nein“ antwortet dieser. „Friedliche Soldaten?“ fragt Lars weiter. „Nein, ein Fort“ erklärt Andy. „Wollte ich

auch gerade malen. In der Wüste [...]“ beginnt Lars. „Da gibt es keine!“ unterbricht Andy ihn. „[...] da, wo es ganz heiß ist, wo ganz viel Sand ist“ beendet Lars seinen Satz. „Ist es bei dir kalt oder warm?“ fragt Lars. Es entsteht ein kurzes Gespräch, bei dem Andy Lars über Forts in Amerika aufklärt. „Hier ist eine ganz hohe Mauer. Ich male etwas, was es bei denen nicht gibt, nämlich einen Steinturm. Hier kommt oben eine Kanone drauf“ erzählt er, während er malt. „Die haben auch Säbels, ne?“ fragt er Andy. „Nur die Chefs“ sagt Andy. [...] Andy fragt: „Soll ich den Bürgerkrieg machen oder den anderen?“ – „Ich weiß nicht genau den Unterschied“ gibt Lars zur Antwort. „Der Bürgerkrieg war Amerika gegen Amerika“ erklärt Andy. Lars antwortet nicht darauf, sondern erzählt weiter, was er selbst malt: „Die Indianer sind ganz bunt, die schießen mit Pfeilen.“ [...] Er steht auf, nimmt seine Stifte in die Hand und zeigt Andy sein Bild. „Weißt du, wer bei mir die Guten sind? Die Indianer!“

Im Gespräch über die eigenen Bilder-Geschichten haben zwei Kinder unterschiedlichen Alters ein Thema gefunden, über das sie ins Gespräch kommen. Andy und Lars verständigen sich in dieser Szene über „Krieg und Frieden“. Es ist erstaunlich, was Kinder bewegt und in solchen Anlässen freigesetzt werden kann: Soldaten, die friedlich sind. Forts, die es nicht in der Wüste gibt, weil es dort zu heiß ist. Es werden Zweifel an eigenen Vorstellungen geweckt, Phantasie und Realität mischen sich – und es bleiben Freiheiten, es so oder anders zu denken und zu malen.

Was kann man an dieser Szene über „Schule“ von Hans Rauschenberger lernen? In einer Korrespondenz zu dieser Szene scheint noch einmal seine Idee von Schule auf:

„Diese Kinder verstehen unter ‚Schule‘ nicht nur das Sitzen in einer Klasse, das gemeinsame Angesprochen-Werden durch die Lehrerin und das individuelle Bearbeiten der an alle ergehenden Aufgaben. Sicherlich werden sie die klassischen Themeneinführungen, die gelenkten Unterrichtsgespräche und das Aufgabenlösen zu ihrem Schul-Begriff rechnen, aber andererseits eben auch die Möglichkeit, andere Kinder als Andere mit anderen Interessen und anderen Fähigkeiten wahrzunehmen, sie werden mit den anderen verhandeln, sich mit ihnen auseinandersetzen und wieder einigen, und dies alles wird ihre sehr ernsthafte Wirklichkeit mindestens ebenso ausmachen, wie das klassische Lesen, Schreiben und Rechnen. Pädagogisch und gesellschaftlich gesehen muss die Schule unserer Zeit in besonderer Weise versuchen, auch diese Seite des Lebens für die Kinder zugänglich und bearbeitbar zu machen.“

3. Was bleibt

Rauschenbergers Kommentierung dieser Szene im Hinblick auf das, was Schule soll und kann, steht für sich und zeigt beeindruckend die Philosophie von Schule, die Hans Rauschenberger angetrieben hat, einen Rahmenplan für eine Reformschule in Kassel zu entwickeln, mit Nachdruck bildungspolitisch einzufordern und schließlich auch gemeinsam mit anderen zu realisieren.

In den Beispielen zur facettenreichen und kontinuierlichen Diskussion der Altersmischung im Aufbauprozess der Reformschule kann man einerseits Rauschenbergers professions- und organisationsbezogenen Beitrag zur Schule und ihren Lehrkräften sowie zur wissenschaftlichen Begleitung der Reformschule erkennen und andererseits zeigt sich mit pädagogischer Beobachtung, Interpretation und Diskussion im laufenden Schulbetrieb seine konkrete dialogische reform-schul-pädagogische Arbeit.

Hans Rauschenberger hat beide Seiten verlässlich und verantwortlich vorangetrieben. Uns, seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der wissenschaftlichen Begleitung, hat er immer vertraut, uns viel zugetraut und auf diese Weise viel beigebracht. Das Wichtigste vielleicht: das behutsame pädagogische Beobachten und Zuhören und das beharrliche, engagierte, fragende und entwickelnde Miteinander-Verständigen. Dafür sind wir ihm sehr dankbar.

Literatur

- Combe, A. (2002). Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In: G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.). *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 29–37). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise & H. Wenzel (Hrsg.). *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung*, (S. 29–75). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Laging, R. (1993). Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform. *Die Deutsche Schule*, 85 (3), S. 364–382.
- Laging, R. (1995). Altersgemischtes Lernen. *Die Grundschulzeitschrift* 9 (84), S. 6–13.

- Laging, R. (2010). Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis (4. unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R. & Thies, W. (1998). Altersmischung: In der Differenz den Gewinn sehen lernen. In: Ch. Röhner, G. Skischus & W. Thies (Hrsg.) (1998). *Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel* (S. 294–310). Baltmannsweiler: Schneider.
- Prenzel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Rauschenberger, H. (1979). Schulpädagogik. In: H.-H. Groothoff (Hrsg.). *Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik, Band V, Teil 2, Erziehungswissenschaftliches Handbuch* (S. 71–122). Königsstein/Ts: Athenäum.
- Rauschenberger, H. (1986). *Rahmenplan für eine Reformschule in Kassel* (2. veränderte Aufl.). Kassel: Eigendruck.
- Rauschenberger, H. (1990). In der Sache für die Kinder. Gründe für Reformschulen in der Gegenwart. *päd extra & demokratische erziehung*, 11 (6), S. 8–10.
- Rauschenberger, H. (1991). Reformschule in Kassel – ein Gedanke und seine allmähliche Verwirklichung. In: R. Laging & A. Skorka (Hrsg.). *Reformschule Kassel. Rahmenplan – Entwicklung – Perspektiven (Reihe Schulstr. Zwo: Band 1)* (S. 76–87). Kassel: Gesamthochschulbibliothek Kassel.
- Rauschenberger, H. (1992). Aus der Kinderstube der Gewalt. Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschulkinder. *Die Deutsche Schule*, 84 (2), S. 134–194 (siehe auch in diesem Band, S. 54 ff.).
- Rauschenberger, H. (1994). Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In: L. Duncker & W. Popp (Hrsg.). *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts* (S. 81–92), Weinheim und München: Juventa.
- Rauschenberger, H. (1998). Schulreform zwischen pädagogischem Programm und pädagogischem Takt. In: Ch. Röhner, G. Skischus & W. Thies (Hrsg.). *Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel* (S. 8–18). Baltmannsweiler: Schneider.
- Röhner, Ch. (1994). Authentisch Schreiben- und Lesenlernen – Schriftspracherwerb an der Reformschule Kassel. Kassel: Gesamthochschulbibliothek Kassel.
- Röhner, Ch., Skischus, G. & Thies, W. (Hrsg.) (1998). *Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Röhner, Ch., Skischus, G., Rauschenberger, H. (2008). Altersgemischt lernen im Primar- und Sekundarbereich. In: Ch. Röhner & H. Rauschenberger

- (Hrsg.). *Kompetentes Lehren und Lernen. Untersuchungen und Berichte zur Praxis der Reformschule Kassel* (S. 8–21). Baltmannsweiler: Schneider.
- Skischus, G. (1998). Miteinander und voneinander lernen – Unterschiedliche Wege in einem altersgemischtem Mathematikunterricht. In: Ch. Röhner, G. Skischus & W. Thies (Hrsg.). *Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel* (S. 108–114). Baltmannsweiler: Schneider.
- Waltenberg, B. (1998). Neuland: Altersgemischter Deutschunterricht in der Stufe III. In: Ch. Röhner, G. Skischus & W. Thies (Hrsg.). *Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel* (S. 171–176). Baltmannsweiler: Schneider.

Aus der Kinderstube der Gewalt – Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder*

Hans Rauschenberger

Erscheinungsbild und Fragestellung

Episoden, die von gewalttätigen Schülern handeln, sind in der Schulgeschichte wohl bekannt.¹ Viele Erwachsene erinnern sich, in ihrer eigenen Kindheit mit Szenen der Gewalt zu tun gehabt zu haben: Zwei Banden, die sich bis aufs Blut bekämpfen; ein Schüler, der von der ganzen Klasse gepeinigt wird; Jungen, die Mädchen bedrohen. - Was Lehrerinnen und Lehrer uns heute darüber erzählen, scheint aber ernster zu sein. Sie weisen darauf hin, daß in unserer Zeit Gewaltanwendungen von Kindern *gezielter und brutaler auftreten als noch vor einem Jahrzehnt*. Zudem scheinen immer jüngere Kinder zu den "Tätern" zu gehören. Diese Einsicht ist für die verantwortlichen Erwachsenen sehr beunruhigend.

Ein *Beispiel*, das mir in diesen Tagen mitgeteilt wurde: Zwei Jungen aus dem zweiten Schuljahr hatten sich zusammengetan, um auf ihrem Heimweg den Mädchen aufzulauern. Wenn eines aus dem dritten oder vierten Schuljahr vorbeikam, schien dies für die Jungen besonders interessant zu sein. Sie hielten das Mädchen fest und stellten es vor die Wahl, sich auszuziehen und sich küssen zu lassen, oder eine Mark Lösegeld zu bezahlen; nur dann dürfe es weitergehen - vielleicht.

* Der Text wurde in der Form (und Rechtschreibung) seiner Erstpublikation belassen. Auch wiederabgedruckt in: Die Deutsche Schule, 84(2)1992, S. 134 ff.

¹ Einen faszinierenden Bericht über das Zusammenleben der fahrenden Schüler gibt Thomas Platter (1499-1582). Vgl. Thomas Platter: Lebensbeschreibung. Hg. von Alfred Hartmann. Basel o.J. - Thomas Platter: Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Reformation. Hg. von Horst Kohl. Leipzig 1912. Weitere Hinweise zu Beispielen aus dem 17. Jahrhundert bei Philippe Ariès: Geschichte der Kindheit. München und Wien 1976³, bes. S. 440 ff. Über die Wahrnehmungsänderung dessen, was Kindheit sei: Dieter Richter: Das fremde Kind - Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt/Main 1987. - Was im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert an Gewalttätigkeiten unter Knaben aus gutem Hause möglich war, kann man entnehmen aus Leopold von Wiese: Kadettenjahre. Ebenhausen bei München (Lange-wiesche-Brandt) 1978. Robert Musil: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Hamburg (rororo 300) 1959.

Lehrerinnen und Lehrer betonen indessen, daß ihre Besorgnis nicht nur die Art und Weise der einzelnen Erscheinungen betreffe, sondern auch ihre *Häufigkeit* insgesamt. Auf dem Schulhof komme es innerhalb einzelner Cliques zu regelrechten Unterdrückungs- und Unterwerfungsszenen, was zur Verbreitung von Ängsten auch bei denen führe, die nicht aktuell betroffen sind. Auf dem Schulweg erheben kindliche Gewalttäter manchmal Wegzöll, der in einigen Fällen nicht in Geld, sondern in teuren Kleidungsstücken entrichtet werden muß. Solche Vorkommnisse bringen, wenn sie immer wieder auftreten, auch innerhalb des Unterrichts eine ständige pädagogische Erosion mit sich. Was noch vor einigen Jahren selbstverständlich schien, nämlich eine gewisse, von der Lehrerin inszenierte Ruhe im Klassenraum, ist heute in einer Reihe von Klassen eher ungewöhnlich, weil die Unterrichtszeit in kleine und kleinste prekäre Situationen zu zerfallen droht, in denen immer irgendetwas passiert, was einen geordneten Unterricht nicht mehr zuläßt.

Im folgenden soll derartigen Erscheinungen pädagogisch nachgegangen werden. Ich möchte zu einer Einschätzung kommen, *was eigentlich los ist mit den Kindern*; insoweit leitet mich dasselbe Interesse wie Karl Gebauer und sein Kollegium von der Göttinger Leineberg-Grundschule.² Ist das Phänomen so stark und so verbreitet, daß man von einem neuen sozialen Befund ausgehen muß? Oder sind wir nur empfindlicher geworden?

Der Terminus "Gewalt" zeigt immer nur die Spitze eines Eisbergs an. Um dem Problem näherzukommen, werde ich daher nicht nur die Gewalt im engeren Sinne ins Auge fassen, sondern all das, was man als ihre Vorform oder ihren Keim ansehen könnte, mithin alles, was die Beziehungen unter den Kindern einseitig schädigt, beeinträchtigt oder stört. Auf diese Weise hoffe ich, einen Blick in die Kinderstube der Gewalt tun zu können. Das Verfahren, das ich dabei anwende, ist höchst einfach. Zuerst geht es um das, was wir unter Gewalt verstehen wollen. Wir haben Schwierigkeiten, Gewalt und Gegengewalt auseinanderzuhalten. Genauso geht es auch den Kindern. Dabei wissen wir, daß man die verschiedenen Formen der Gewaltanwendung nicht über einen Kamm scheeren darf, was wiederum auch für die Gewalt unter Kindern gilt. Deshalb müssen wir die Spielarten der Gewalt unterscheiden lernen.

² Karl Gebauer u. a.: Was ist bloß mit den Kindern los? Die Grundschulzeitschrift 49/1991, S. 47–50.

Das Handeln der Kinder hat Zukunft; denn es ist das Handeln künftiger Erwachsener. Ihr zukünftiges Weltbild wird auch von dem gesteuert werden, was sie jetzt bereits machen - ob dies nun widersprüchlich ist oder nicht. Umgekehrt ist ihr jetziges Handeln von der Generation ihrer Väter und Mütter, ihrer Lehrerinnen und Lehrer bestimmt. Wenn wir diesen Fäden folgen, können wir etwas dazulernen. Die Gewalt, die wir bereits bei Kindern leibhaftig vor uns sehen, ist immer nur ein Ausschnitt aus einem sozialen und geschichtlichen Zusammenhang. Diesen gilt es aufzuspüren, wenn man nicht an den Symptomen herumkurieren möchte.

Was verstehen wir unter Gewalt?

Gewalt nennen wir die Art und Weise einer Handlung, die andere Menschen physisch oder psychisch beeinträchtigt, wobei diese Handlung oft mit einem Zwang verbunden wird, etwas Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen. Auch der Freiheitsentzug ist Gewalt.

Historisch geht das Wort "Gewalt" auf das Verb "walten" zurück.³ Darunter wurde die Tätigkeit einer Macht verstanden, der man eine gestaltende und ordnende Funktion zuschrieb.⁴ Man findet davon im heutigen Sprachgebrauch noch Reste, z. B. bei den Worten "Anwalt" und "Verwaltung", aber auch in poetischen Umschreibungen, wenn etwa vom "Walten der Natur" gesprochen wird.

Die despotische Alleinherrschaft in ihren archaischen Formen bestand in einer triebhaften, rohen und unberechenbaren Machtausübung. Später ist sie allmählich einer regelhaften und verstandesmäßigen Anwendung gewichen, so daß schließlich rechtsstaatliche Formen möglich geworden sind, die von der Gewalteinteilung ausgehen. Dabei darf nicht übersehen werden, daß diese aufgeklärten Formen bis heute ihre Durchsetzungsfähigkeit einer jederzeit möglichen physischen Gewaltanwendung durch den Staat verdanken. Die noch so sublimale rechtlich geregelte Ausformung unseres Zusammenlebens zeigt ihre ganze Wirksamkeit erst dort, wo der Staat physische Gewalt einsetzt. Er beansprucht

³ Vgl. Friedrich Kluge: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin 1967²⁰, Stichwörter "Gewalt" und "walten".

⁴ Luther übersetzt das griechische Wort *hyperexousiázein*, das soviel heißt wie Macht ausüben, beherrschen, mit den Worten "Gewalt haben", so z. B. an der berühmten Stelle im Römerbrief, wo es heißt: "Jedermann sei untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat." (Röm. 13,1)

das Gewaltmonopol, damit er als oberster Ordnungstifter im Zweifel auch die Oberhand behält.⁵

Die Roheit, die in einer Gesellschaft vorhanden ist, wird von der Kultur immer nur gebändigt, niemals aber gänzlich abgeschafft.⁶

Seiner Herkunft nach kann das Wort "Gewalt" ebensowohl *eine Art von gestaltender Machtausübung* bedeuten wie eine barbarische Destruktion (Beispiele für diese beiden Versionen sind die folgenden Sätze: "Karls des Großen Regierungsgewalt umfaßte weite Teile des heutigen West- und Mitteleuropa." - "Die Gewalttäter fesselten ihr Opfer."). Das Wort "Gewalt" hat also im Deutschen zwei verschiedene Bedeutungen. Im Französischen und Englischen gibt es, ausgehend vom Lateinischen, zwei unterschiedliche Bezeichnungen für Gewalt: *potestas* (*pouvoir*, *power*) und *violentia* (*violence*). Nur die wilde, *heftige Gewalttätigkeit der Violentia* ist schädigend; unter der *Potestas* versteht man nur die *legitime Amtsgewalt*. Die Deutschen gehen mit dem Grundbegriff doppeldeutig um.

⁵ Vgl. Christoph Türcke: Die Illusion der Gewaltlosigkeit. In: ders.: Gewalt und Tabu. Lüneburg 1987, S. 10 ff. - Türcke vertritt in einem sonst scharfsinnigen Essay die Auffassung, bei der Auseinandersetzung zwischen Gewalt und Gegengewalt hänge es nur davon ab, welche Seite die Oberhand gewinnt, "ob Gewalt barbarisch oder human wirkt, was oft schwer zu entscheiden ist" (S. 12). Diesem Gedanken kann ich mich nicht anschließen. So wahr es ist, daß auch der Staat zur Durchsetzung seiner Gesetze Gegengewalt anwendet, die in ihren Mitteln am Ende immer wirksamer sein muß als die noch so barbarische Gewalt, gegen die er einschreitet, so hängt dies dennoch nicht an der Frage, ob sie dabei obsiegt oder nicht, sondern daran, ob Anlaß und Regeln ihrer Anwendung gesellschaftlich vermittelt sind, m.a.W., ob sie das in der Öffentlichkeit vertretene Recht auf ihrer Seite hatte oder nicht.

⁶ Vgl. Sigmund Freud: Die Zukunft einer Illusion. Studienausgabe. Band IX. Frankfurt 1974, S. 145 f. An dieser Stelle erläutert Freud, daß die ältesten Triebwünsche, wie Kannibalismus, Inzest und Mord zwar verpönt seien und der entsprechende Triebverzicht heute weitgehend verinnerlicht sei: "Für die erwähnten ältesten Kulturforderungen scheint die Verinnerlichung ... weitgehend erreicht. Dies Verhältnis ändert sich, wenn man sich zu den anderen Triebanforderungen wendet. Man merkt mit Überraschung und Besorgnis, daß eine Überzahl von Menschen den diesbezüglichen Kulturverboten nur unter dem Druck des äußersten Zwanges gehorcht, also nur dort, wo er sich geltend machen kann und solange er zu befürchten ist ... Das meiste, was man von der moralischen Unzuverlässigkeit der Menschen erfährt, gehört hierher. Unendlich viele Kulturmenschen, die vor Mord und Inzest zurückschrecken würden, versagen sich nicht die Befriedigung ihrer Habgier, ihrer Aggressionslust, ihrer sexuellen Gelüste, unterlassen es nicht, den anderen durch Lüge, Betrug, Verleumdung zu schädigen, wenn sie dabei straflos bleiben können, und das war wohl seit vielen kulturellen Zeitaltern ebenso."

In Deutschland stehen die beiden Bedeutungselemente des Gewaltbegriffs einander als Widerspruch gegenüber; denn die Gewalterfahrungen während des nationalsozialistischen Regimes haben gerade diesen Widerspruch ins Ungeheure vergrößert: einerseits die Orgie der Menschenvernichtung, andererseits die Bereitschaft der vielen, sich dem zu beugen und es als Ordnung zu akzeptieren. Adorno hat für die Aufarbeitung dieser Erfahrungen plädiert, als er schrieb: "Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen. Nötig ist, was ich unter diesem Aspekt einmal die Wendung aufs Subjekt genannt habe. Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie zu solchen Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt."⁷

Man kann sich fragen, ob die deutsche Erziehungswissenschaft dieser Aufgabe nachgekommen ist. Mir scheint, sie sei nach wie vor gegenüber dem Problem der nackten Gewalt sprachlos. Macht und Gewalt sind nicht ihre zentralen Themen; sie präsentiert Erziehung und Bildung lieber in den Formen ihres Gelingens.

Unsere historischen wie lebensgeschichtlichen Erfahrungen legen hingegen die Annahme nahe, *daß die Erfahrung der Gewalt im menschlichen Leben unausweichlich* ist. Jeder Mensch begegnet ihr, sie mag schwächer oder stärker ausgeprägt sein, sie mag demütigend sein oder nicht. Jeder erfährt überdies, daß er selbst Gewalttäter sein kann oder zumindest Mittäter. Aus diesem Sachverhalt gibt es kein Entrinnen. Jemand, der dies nicht weiß oder nicht wissen will, kann auch keine Kinder erziehen. Freilich ist nicht jede Gewalt von der destruktiven Art, die auf die Vernichtung des Daseins aus ist.⁸ Was wir erst noch zu entdecken haben, ist die Vielfalt der Gewalt, dazu ihre Sublimierungsfähigkeit besonders bei jungen Menschen. Für die Erziehung bedeutet dies, daß gerade die Gewalt nicht im Wege der Verleugnung zum Verschwinden gebracht wer-

⁷ Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz. In: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt/Main 1978, S. 87.

⁸ Vgl. Erich Fromm: Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt/Main 1982¹², S. 146. Fromm unterscheidet hier zwei Arten von Destruktivität, eine, "die aus einer besonderen Situation als Reaktion auf Angriffe auf unser Leben oder das Leben anderer, auf unsere Integrität oder auch auf Ideen, mit denen wir uns identifizieren" erwächst, und eine andere, irrationale, die auf Beseitigung des Objekts abzielt.

den kann; sie wird nur verändert durch die zunehmende Fähigkeit des Menschen, sich zu sich selber zu verhalten, und dies heißt: sie ist kultivierbar.

Formen und Vorformen der Gewalt unter Kindern

Jedes Merkmal der allgemeinen Definition der Gewalt als physische oder psychische Beeinträchtigung, als Ausübung von Zwang, als Nötigung oder als Freiheitsberaubung kann *auch bei Kindern im Grundschulalter* nachgewiesen werden. Zwar haben sie noch nicht genügend Kraft und Einfluß, um es in ihren Gewaltakten den Erwachsenen gleichzutun, aber das Prinzip der Gewaltanwendung können sie bereits in allen Verästelungen verstehen und anwenden.

Gewalt, die nicht in Schach gehalten werden kann, erzeugt bei Kindern große Angst; dies kann in einzelnen Fällen zu regelrechten Krankheitssymptomen führen. Umso erstaunlicher ist, daß viele Kinder in dem Schutz, den Erwachsene ihnen gewähren wollen, keine rechte Hilfe sehen. Sie scheinen zu wissen, daß ihnen ein solcher Schutz nur in wenigen Situationen nützen würde; in anderen wären sie dem Aggressor umso mehr preisgegeben. Deshalb wollen sie sich selber helfen. Das folgende Beispiel mag dies verdeutlichen:

Ein kräftiger Achtjähriger bedrohte einen etwa sechsjährigen sehr aufgeweckten Jungen, der jedoch seinem Gegner körperlich in keiner Weise gewachsen war. Er gab ihm ein Paar Püffe und eine Ohrfeige. Aber der Geschlagene schrie nicht um Hilfe. Vielmehr tat er, als sei nichts geschehen und fing an, seinem Gegner ein Geschicklichkeitsspiel zu zeigen, das er mitgebracht hatte. Ganz offensichtlich warb er um die Gunst seines Peinigers, ja, er unterwarf sich ihm geradezu. Schließlich redeten die beiden miteinander über das Spiel; der Große versuchte, die Aufgabe zu lösen, und der Kleine half ihm dabei. Die Unterwerfung des Jüngeren hatte offenbar die Gewalt des Älteren ins Leere gelenkt. Jetzt, wo es um das Spiel ging, waren sie auf einmal zu Gleichberechtigten geworden. - Einige Tage später hörte ich, ein anderer Sechsjähriger, der sich ebenfalls vor der Gewalt des Achtjährigen ängstigte, habe gesagt, er wisse, was man tun könne, damit der Große einem nicht gefährlich werden könne. Man müsse zu ihm sagen: "Ich bin jetzt dein Freund!" - Offensichtlich hatten die Kleinen sich darüber ausgetauscht, wie sie sich den Großen vom Leib halten könnten. Sie hatten erkannt, daß dieser einen Freund suchte. Indem sie sich als Freunde anboten, zeigten sie ihm einen besseren Weg. Gleichzeitig war damit für sie die Angst vor dem Stärkeren überwunden. Zwar ist es auch später noch

vorgekommen, daß sie von ihm einen Schlag bezogen, aber jetzt werteten sie dies eher als einen Betriebsunfall.

Was in diesem Beispiel zwei kleine Jungen an sozialer Klugheit aufzubieten hatten, entspricht etwa dem, was ein gutgelernter Psychologe den Opfern einer Geiselnahme raten würde - wenn er könnte. Dies Verhalten entspricht jedoch nicht unserem Sittenkodex. Wäre es nach diesem gegangen, so hätten die beiden jüngeren Kinder nach der ersten Mißhandlung laut um Hilfe gerufen und nicht locker gelassen, bis der Große bestraft worden wäre. Die öffentliche Moral hält Nachgiebigkeit nicht für einen hohen Wert; auch gesteht sie dem Gegner keine Entwicklungsfähigkeit zu. Sie will Sieger und Besiegte.

Die ersten *Formen des Umgangs mit Gewalt* folgen anderen Gesetzen, die härter sind als unsere bürgerlichen Moralvorstellungen, und die, so scheint es mir, genauere und wirkungsvollere Lernprozesse ermöglichen als jene. Im folgenden seien deshalb einige dieser Erscheinungsformen notiert.

1. *Rang- und Revierkämpfe* werden besonders innerhalb inszenierter Ordnungen auffällig. Richtet sich z. B. eine Klasse auf einen Sitzkreis ein, so kann es geschehen, daß spontan mehrere Kinder in einen Kampf um einen als bevorzugt geltenden Platz eintreten. Ähnliches geschieht in bezug auf das Eigentum ("Dies sind *meine* Buntstifte!").

2. *Soziale Gestaltungswünsche* kleiner Kinder können sich gewalttätig äußern. Wenn z. B. der Spielkamerad nicht tut, was der Freund in seiner festen Vorstellung vom Spielablauf ihm zgedacht hat, greift dieser bisweilen zu Zwangsmitteln. Dabei ist festzustellen, daß nicht alle Kinder über andere spontan verfügen und, wenn diese nicht parieren, gewalttätig reagieren. Es ist oft erstaunlich, wie sich die einen bei ihren ersten Sozialkontakten schon als Sozialregisseure versuchen, während andere in diesem Punkt noch als Träumer auftreten. (Bis der Träumer erwacht, ist er jedoch bereits der Lakai des anderen.)

3. Die Opfer spontaner und manchmal eben auch gewalttätiger kindlicher Beziehungsgestaltung erfahren - mitunter viel bewußter als die agilen Arrangeure - wie *ambivalent* es ist, gebraucht und eingesetzt, geliebt und manipuliert, bedroht und getröstet, unterjocht und ausgezeichnet zu werden. Oft brauchen sie viel Zeit, bis sie sich aus diesen verworrenen Verstandes- und Gefühlsstrukturen für sich und den Partner ein akzeptables Muster bereiten.

4. Gewalt tritt bei Kindern und Jugendlichen bisweilen als *Gelegenheitsgenuß* auf. Manche Situation in der Kindergruppe ist zunächst von verzehrender Langeweile geprägt, bis dann auf einmal eine Neckerei entsteht, die allmählich auf Kosten eines einzelnen geht und immer deutlicher sadistische Formen annimmt. Gewalt ist in diesen Fällen das Salz in der Suppe der Langeweile; ihr Destruktionseffekt wird zum Thema eines Happenings.

5. Bei Kindern kann die *Gewalt als Mission* auftreten; dann nimmt sie die Züge des Pogroms an. Dabei gelten alle Merkmale pogromartiger Aktionen: Ein Sachverhalt wird behauptet, obwohl er nicht stimmt; ein Werturteil tritt hinzu; ein Sündenbock wird benannt - und alle glauben, sie täten Großes, wenn sie den Sündenbock verfolgen.

6. Es gibt auch bei Kindern *depressive Destruktionsabsichten* gegenüber Dingen und Menschen. Sie haben, wie Fromm erläutert, mit Ohnmachts- und Isolierungserfahrungen zu tun und folgen etwa dieser Logik: "Ich kann dem Gefühl meiner Ohnmacht gegenüber der Welt außer mir nur dadurch entrinnen, daß ich sie zerstöre."⁹

7. *Soziale Mißverständnisse* werden mangels geeigneter Konfliktlösungskventionen häufig gewalttätig ausgetragen. Wenn z. B. ein Kind einem anderen sein Spielzeug großmütig überläßt, und dieses meint, es gehöre nun ihm, müssen Kinder den Unterschied zwischen Schenken und Leihen ausfechten.

Wenn wir für alle diese Erscheinungen ein gemeinsames Motiv suchen, können wir sagen: *Gewalt ist immer die Antwort auf mißglückende Beziehungen*. Will man etwas zu ihrer Abhilfe tun, so muß man die in der Krise befindlichen Beziehungen aufspüren, darf jedoch nicht meinen, eine radikale Änderung der sozialen Situation herbeiführen zu können oder gar eine Änderung des Charakters der einzelnen Beteiligten. Was man tun kann, besteht in der Möglichkeit, den beteiligten Kindern Gestaltungsräume zu eröffnen, innerhalb deren sie etwas schaffen können, das ihnen erlaubt, sich selber und die anderen zu bejahen.

⁹ Fromm, a.a.O., S. 145.

Eltern im Vorfeld kindlicher Gewalt

Nichts von dem, was Kinder ausagieren, kommt ausschließlich aus ihnen selbst. Immer entsteht es aus einem Aufeinandertreffen der eigenen Vorstellungswelt mit Fakten und Prozessen, die von außen kommen und nicht dazu passen wollen. Wenn die Kinder erst einmal die Erfahrung gemacht haben, wie schmerzlich die Hinnahme von Realitäten sein kann, reagieren sie ähnlich wie die Erwachsenen: Sie verleugnen neue Probleme, solange es geht. So kommt es, daß sie die auffälligsten Veränderungen in ihrem Leben oft für längere Zeit einfach nicht beachten. Außenstehende fragen sich dann, warum diese Kinder so tun, als sei nichts geschehen. An ganz anderer Stelle kann es aber dann bei geringfügigen Störungen auf einmal zu einem Ausbruch kommen, bei dem sich ein Verhaltenssymptom herausbildet, das fortan immer wiederkehrt.

Es gibt eine Reihe von *äußeren Umständen*, die für Kinder belastend und in vielen Fällen gewaltfördernd sind, etwa folgende: zu enge oder zu unsichere Wohnverhältnisse, Beziehungskrisen zwischen den Eheleuten, Angst um den Arbeitsplatz oder dessen Verlust, Alkoholismus, falsche Vorstellungen von den Bedürfnissen eines Kindes. Einige dieser Erscheinungen gehen auf soziale Schwierigkeiten zurück und bedürfen sozialer Maßnahmen. Würden sie durchgeführt, so würden die entsprechenden Belastungen der Kinder oft von selbst verschwinden.

Eine andere Gruppe von Erscheinungen besteht in mehr oder minder festen *Gewohnheiten der Eltern* - Gewohnheiten, etwas auf bestimmte Weise zu sehen oder zu beantworten, Gewohnheiten auch, von etwas abzusehen. Besonders im Umgang mit Kindern und Jugendlichen bilden sich solche Verhaltensrepertoires heraus. Sie können sich zu Mentalitäten und zu Handlungsmustern verdichten, wenn sie nicht von Zeit zu Zeit mit anderen diskutiert und im Einvernehmen mit den Miterziehern verändert werden. Geschieht dies nicht, sind sie für Kinder eine latente Quelle für Ohnmachts- und Isolationserfahrungen, aus denen Gewalt hervorgehen kann. Einige besonders häufige dieser verfestigten Elterngewohnheiten werden nun kurz skizziert.

1. *Das unbewußt gegebene falsche Vorbild*: Viele Eltern machen sich nicht klar, daß ihre Undiszipliniertheiten für die Kinder genauso attraktiv sein können wie ihre Vorzüge. Dabei handelt es sich häufig um Verhaltensweisen, die die Erwachsenen an sich selbst nicht billigen; sie verdrängen dies aber, weil sie meinen, die Kinder bemerken nicht, was sie selber nicht zu bemerken wünschen.

Hierzu ein extremes wenn auch kein vereinzelttes Beispiel: Als Lehrer fiel mir eines Tages ein Junge auf, der sich einen anderen, körperlich schwächeren, wie einen Lakaien hielt. Der Kleine mußte tun, was der Größere befahl, und dessen Ton war ziemlich herrisch, obwohl sich dieser Junge bei den anderen überhaupt nicht wie ein Pascha verhielt. Durch einen Zufall erfuhr ich des Rätsels Lösung. Der Junge wurde von seinem Vater oft herumkommandiert und zwischendurch auch wieder vernachlässigt, um dann wieder in angeblich strenge Zucht genommen zu werden: Er mußte seinem Vater oft Bier und Zigaretten holen und mußte das Geld abrechnen. Wenn er alles schnell und richtig machte, bekam er Lohn, stimmte etwas nicht, so bekam er Schläge. - Zu meinem Erstaunen verehrte der Junge seinen Vater. Es war, als ob er nur darauf wartete, bis er selbst eines Tages so souverän mit einem Sohn würde umgehen können wie jetzt sein Vater. Nun war mir klar, warum der Junge sich in der Schule einen Diener hielt. Ich versuchte, mit dem Vater zu sprechen, aber der stritt alles ab; denn er war nicht in der Lage, sich selber in diesem Spiegel zu erkennen.

2. *Die Wirkungsverleugnung:* Manche Eltern erkennen zwar, daß eine Schwierigkeit, in der sie sich befinden, auch auf ihr Kind ungünstige Wirkungen ausüben kann. Darum nehmen sie sich vor, ihre Schwierigkeiten nicht allzu deutlich werden zu lassen und meinen, ihr Kind sei dadurch von allem verschont. Beispiel: Ein Mädchen im ersten Schuljahr, Kind zweier Akademiker, fing plötzlich an, sich im Unterricht sehr ungesteuert und hektisch zu verhalten. Vorher arbeitete sie bei allen Aufgaben gerne mit und vertrug sich mit den anderen Kindern an ihrem Tisch. Jetzt aber störte sie, brachte nichts mehr zustande, und die anderen beschwerten sich oft über sie. Als die Lehrerin mit den Eltern sprach, erfuhr sie von diesen beiläufig, daß sie die Absicht hätten, sich zu trennen. Die Lehrerin deutete an, daß die Störungen des Kindes mit diesem Sachverhalt zusammenhängen könnten, aber einer der beiden Partner wies dies heftig zurück und verbat sich dieses "schnüfflerische Verhalten" seitens der Lehrerin.

3. *Gleichgültigkeit als latente Gewaltduldung:* Viele Kinder sagen, wenn sie wegen einer Gewalttätigkeit zur Rede gestellt werden, sie hätten nicht gewußt, daß sie dies nicht tun durften. Wir Erwachsenen neigen dazu, solche Antworten vorschnell als faule Ausreden zu werten. Nimmt man sie jedoch ernst, so stößt man auf eine nicht zu unterschätzende Erscheinung: Es gibt im unmittelbaren Bezugskreis mancher Kinder buchstäblich niemanden, der ihnen mitteilt, daß man überhaupt nach Maßstäben handeln kann. Dies ist, genauer besehen, ein

ganzes Syndrom von Gleichgültigkeit. Das Kind kann gemacht haben, was es will, es sei gut oder schlecht, aber niemand ist da, der das Gute gut nennt oder das Schlechte schlecht. In einem solchen Umfeld ist es, wie die Kinder mit Recht sagen, einerlei, was sie tun. - Beispiel: Der Sohn eines Handwerkers ist in der Schule ständig in Konflikte verstrickt. Der Lehrer spricht mit dem Vater und hört, daß dieser viel zu tun hat. Bei Schwierigkeiten unternimmt der Vater wirklich nur dann etwas, wenn man ihm so auf den Leib rückt, daß er nicht mehr ausweichen kann. Dadurch entsteht aber für den Sohn eine Art freie Wildbahn, auf der er mit seinen Freunden alles machen kann - bis der Vater einschreitet.

4. Zuwendungsambivalenz: Manche halten es wie der eben beschriebene Vater; sie kümmern sich wenig um ihr Kind. Gibt es Schwierigkeiten, so gehen sie aus dem Feld, d. h. sie versuchen zunächst, die Sache irgendwie abzuwälzen. Erst wenn die Schwierigkeiten nicht mehr im Wege des Verleugnens wegzubekommen sind, ändern sie ihr Verhalten. Jetzt gehen sie ins andere Extrem. Sie verteidigen ihr Kind gegenüber allen Vorwürfen. Dem äußeren Anschein nach geben sie nun durch ihre Apologie dem Kind nachträglich die Unterstützung, die ihm vorher gefehlt hat. In Wahrheit verteidigen sie damit jedoch nur ihre Bequemlichkeit, die darin besteht, es erst einmal mit Nichtstun zu versuchen, um dann, wenn es Vorwürfe gibt, mit einer kumpelhaften Solidarität ihre Nachlässigkeit zu überspielen.

5. Entscheidungsüberforderungen: Nicht wenige Eltern meinen, ihre Erziehungspraxis sei besonders demokratisch, wenn sie alle Entscheidungen, die ihr Kind betreffen, ihm selbst überlassen. - Abgesehen davon, daß dieses Verhalten die eigene Unsicherheit verschleiert, werden dem Kind auf diese Weise Entscheidungen zugespült, die ihm zur Belastung werden müssen. - Beispiel: Ein achtjähriges Mädchen kommt unlustig von der Schule nach Hause. Es will seine Hausaufgaben nicht machen. Überhaupt sei die Schule so doof geworden; sie wollte lieber in die X-Schule gehen, in die eine von ihren Freundinnen gehe. - Die Eltern hätten nun die Möglichkeit, die Ursache für die Unlust ihrer Tochter etwas genauer aufzuspüren, um dann zu einer Einschätzung zu kommen, was zu tun ist. Aber sie geben stattdessen ihrer Tochter nach. Damit wälzen sie jedoch ihre Entscheidung auf das Kind ab und überfordern es damit.

6. Delegationsverhalten: Es gibt Eltern, die die Schule vorwiegend als Anstalt zu ihrer eigenen Entlastung ansehen. Sie delegieren ihre erzieherische Verantwortung an die Schule. Für den Vormittag "gehört" das Kind der Lehrerin. Was im Unterricht geschieht, damit wollen aber sie nichts zu tun haben, und Ent-

sprechendes gilt auch für die gegebenenfalls notwendigen Erziehungsmaßnahmen der Schule. Diese Auffassung geht von einer strikten Arbeitsteilung zwischen Schule und Elternhaus aus mit der Folge, daß sich die Maßnahmen der Schule und des Elternhauses immer weiter voneinander entfernen. Das Kind kann solch unterschiedliche Umgangsformen nicht miteinander vereinbaren. Es wird sich entscheiden, welche Sphäre es als ernst ansieht und welche als Theater.

Für die Schule ist die zunächst oft unsichtbare Involviertheit der Eltern an den Handlungen ihrer Kinder aus mehr als einem Grund problematisch. In der Bildungs- und Erziehungsinstitution handeln die Lehrerinnen und Lehrer aus pädagogischer Kompetenz. Dies bringt eine Art professionellen Egozentrismus mit sich, der ihnen vorspiegelt, sie könnten am Unterrichtsvormittag das in ihre Ordnung bringen, was während des Rests eines Tages anders läuft. Diese Selbstüberschätzung ist grotesk, aber dennoch vorhanden. Im Lehrerzimmer ist es offenbar schwer zu akzeptieren, daß die Kinder außerhalb der Schule weit wirksameren Kräften ausgesetzt sind als im Unterricht. Da es ohnehin manchmal schwierig ist, mit Eltern die Gespräche zu führen, die im Interesse des Kindes notwendig sind, und da die Schulleute hierfür auch gar nicht ausgebildet sind, schlägt die Selbstüberschätzung leicht in Resignation um: Man beschränkt sich auf seinen Unterricht und versucht nicht länger, die Eltern an den Überlegungen der Schule zur Entwicklung der Kinder zu beteiligen.

Schwierige Grundschüler – Merkmale aus der Sicht der Schule

Karl Gebauer hat mit seinen Kolleginnen und Kollegen von der Göttinger Leineberg-Grundschule eine Bestandsaufnahme vorgelegt¹⁰, in der Verhaltensmerkmale der schwierigen Kinder beschrieben und aufgelistet werden. Das Team benennt folgende Kriterien:

1. *Überdurchschnittliche Ich-Bezogenheit*: Dies trifft auf Kinder zu, die "sich selbst zum Maßstabe des unterrichtlichen Geschehens" machen. Wir können uns diese Kinder gut vorstellen. Sie lassen oft keinen zu Wort kommen, und nichts ist ihnen wichtiger, als daß sie selber sich durchsetzen. Sagt man ihnen dies, so können sie es nicht akzeptieren; sie beschuldigen andere und sehen ihren eigenen Anteil an der Verwicklung überhaupt nicht. Viele von ihnen schei-

¹⁰ Vgl. Anmerkung 2.

nen keine soziale Distanz zu kennen, was dann ihr "ungehemmtes Einwirken auf das soziale Umfeld" zur Folge hat. - Sieht man dies mit den Augen der Lehrerin oder des Lehrers, so empfindet man eine Mischung von Gekränktheit und Ratlosigkeit; denn aus diesen Kindern scheint die Mißachtung aller gutgemeinten pädagogischen Maßnahmen zu sprechen. (Etwas Ähnliches ist übrigens auch bei Kindern gegeben, die sich auf sich selbst beschränken und in aller Zurückgezogenheit für sich arbeiten. Sie zeigen, daß sie die anderen Leute und die Lehrerin nicht brauchen.)

2. *Sozialblindheit*: Dies ist die Kehrseite der falschen Ich-Bezogenheit. Wer nur sich selber sieht, sieht die anderen nicht. Werden solche Kinder aus Anlaß eines Konflikts zu mehr Rücksichtnahme aufgefordert, so können sie sich ausgesprochen hartherzig oder gleichgültig verhalten. - Auch dies verrät den Lehrerinnen und Lehrern eine abweisende, gegen ihren Unterricht gerichtete Einstellung.

3. *Erörterungstauglichkeit*: Man muß es einmal miterlebt haben, wie es ist, wenn Kinder sich weigern, die Argumente anderer, selbst der Erwachsenen, auch nur anzuhören. Einige blocken jedes Gespräch ab, indem sie alles ableugnen, was mit ihnen zu tun haben könnte; andere halten sich die Ohren zu, wenn man mit ihnen über die Beilegung eines Konflikts verhandeln will. Wieder andere scheinen vor lauter Einsicht zu bersten und entschuldigen sich eifrig für jedes Fehlverhalten, aber nur, um die lästige Prozedur abzukürzen; danach setzen sie das "beanstandete Verhalten fort, als sei nichts gewesen".

4. *Verhaltenszwang*: Damit ist die Unfähigkeit einzelner Kinder gemeint, Einsichten in ihr Verhalten zu übernehmen. "Sie verfallen oft unmittelbar aus der Erörterungssituation heraus in das bisherige Verhalten zurück. Die Muster, nach denen diese Schülerinnen und Schüler handeln, scheinen so verfestigt zu sein, daß die Kinder in ihr gewohntes Verhalten zurückgezwungen werden."

5. *Lernfortschrittshemmung*: Die Zahl der am Lernen scheiternden Schülerinnen und Schüler wächst; Fördermaßnahmen richten immer weniger aus. Im weiteren Text des Göttinger Autorenteams wird unter anderem ausgeführt, daß 20 % der analysierten Kinder sich aktiv an Unterrichtsstörungen beteiligen; die Jungen stellen hierbei die ganz überwiegende Mehrheit. Diese Zahl ist außerordentlich hoch. Umgerechnet auf eine Klasse von 25 Schülern hätte man also im Schnitt mit fünf aktiv störenden Kindern zu rechnen; hinzu kämen noch diejeni-

gen, die auf diese Störungen ebenfalls mit Unruhe reagieren. Wer vom Schulunterricht auch nur die blasseste Ahnung hat, weiß, was dies bedeutet.

Die Feststellungen des Göttinger Kollegiums sind meines Erachtens ein wichtiger Versuch, zunächst einmal das Beschreibbare zu beschreiben, um von diesem Bestand dann zu weiteren Überlegungen und schließlich zu einer angemessenen Praxis zu kommen. - Ich will nun anhand der drei ersten Merkmale den Versuch machen, einige Zusammenhänge zu erläutern. Dabei fasse ich alle drei zu einem Komplex zusammen; denn sie bilden eine Einheit, deren Elemente aufeinander verweisen.

Zunächst fällt *ein Widerspruch* ins Auge, in dem wir Erwachsenen selber befangen sind. Wir unterstützen in der Schule alles, was die Kinder darin bestärkt, ihre Person zu bejahen; wir sorgen dafür, daß die Kinder sich selbst kennenlernen und regen sie dazu an, die Wahrnehmungen, die die eigene Person angehen, ernst zu nehmen und anderen mitzuteilen; wir unterstützen die Kinder in ihrer *Selbstbehauptung* und hoffen, daß jemand, der gelernt hat, sich selber zu respektieren, am ehesten auch andere respektieren kann. Gleichzeitig aber finden wir es *nicht gut, wenn sich jemand auf Kosten anderer in den Vordergrund drängt*, und wenn er die Anwesenheit der Klassenkameraden nur noch als Staffage seiner Selbstproduzierung benützt.

Es ist sicherlich wahr, daß Kinder in unserer Zeit sich selber ohne Scheu und manchmal ohne Hemmung zur Geltung bringen, und es kann nicht geleugnet werden, daß den Lehrerinnen und Lehrern darüber die didaktischen Ordnungen verlorengehen können. Wenn nun aber die anderen Kinder ihren eigenen Interessen keinen Nachdruck verschaffen können, so ist es nach wie vor die Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers, *Kinder, die nur sich selbst sehen, jene Grenzen zu zeigen, die durch die Rechte der anderen gesetzt sind*. Dies ist die Schule beiden schuldig: denen, die sonst nicht zum Zuge kämen, aber auch denen, die sonst niemals erfahren würden, wie sie auf andere wirken, wenn sie sich durchsetzen.

Der Theorie Piagets zufolge¹¹ äußern sich in dem von der Göttinger Autorengruppe geschilderten Verhalten der Kinder deutlich egozentrische Züge. Im Schulunterricht zeigen sich solche Erscheinungen stets an der Unfähigkeit der Kinder, an die anderen zu denken. Dies kann in der künstlichen Situation, die

¹¹ Vgl. Jean Piaget: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt 1979; hier besonders die Kapitel 3 und 4.

die Schule nun einmal ist, immer nur durch die Lehrerin oder den Lehrer ausgeglichen werden. Die Lösung aus diesem Dilemma ist *nicht in einem Weniger an Individualität und einem Mehr an Sozialität zu suchen*, sondern in der Herstellung einer dialektischen Spannung zwischen beiden. Wenn das Ich sich mit Kraft Gehör verschafft, darf sein Bezugspunkt, das Wir, nicht schwächlich sein.

Derartige Erfahrungen müßten an die Eltern weitervermittelt werden können; denn Kinder, die es besonders schwer haben, von sich abzusehen, haben in der Regel auch zu Hause nicht gelernt, auf andere zu achten. Es ist von größter Wichtigkeit, daß die Schule die Eltern auf diesen Sachverhalt und auf ihre Ziele zumindest aufmerksam macht; die Eltern müssen wissen, woran sich die Schule orientiert.

Die von den Göttinger Lehrerinnen und Lehrern dargestellten Erscheinungen sind Hinweise auf ein Problem, das von der Schule bei weitem nicht allein gelöst werden kann. Es besteht in der *situativen Disparatheit des gegenwärtigen Lebens*; denn die Kinder, bei denen die genannten Merkmale gefunden worden sind, sind gewöhnt, jeden Tag einige Dutzend verschiedenartiger Situationen zu durchleben, und keine von ihnen hat mit der anderen etwas zu tun; in keiner agieren dieselben Menschen, in keiner werden sie auf die vorhergehende angesprochen. Wie soll man denn in einer Scherbenwelt mit immer anderen Dingen und immer anderen Menschen noch auf einen anderen achten? Vor wem soll man eigentlich sein Handeln noch rechtfertigen? Mit wem soll man sich auf eine Erörterung einlassen? - Das Bild des in sich gekehrten Jugendlichen, der mit dem Walkman durch die bevölkerte Fußgängerzone geht, zeigt die ganze Wahrheit des gegenwärtigen Jungseins: Die Jugendlichen sind einsam, aber hingegeben an eine Welt voller Töne in einer fremden Sprache, dabei ohne das geringste Gefühl eines Verlusts; sie sind an all den vielen anderen Menschen irgendwie desinteressiert, und doch scheinen sie auf etwas anderes zu warten, das sie noch nicht kennen.

Was kann die Schule tun?

Die Formen gewalttätigen Verhaltens sind zahlreich, wie wir gesehen haben. Seine Beweggründe entstehen meist bereits in der Familien- und Gleichaltrigengruppe, aber seine manifesten Formen treten häufig in der inszenierten Welt des Schulunterrichts zutage. Wie soll man mit ihnen umgehen? - Bevor man zu einer Einschätzung der pädagogischen Möglichkeiten in der gegenwärtigen

tigen Schulpraxis gelangt, muß man folgende Frage beantworten: Lassen sich die unterschiedlichen Erscheinungsformen kindlicher Gewaltanwendung so weit vereinfachen, daß man von zwei grundsätzlich verschiedenen Gewaltformen ausgehen kann?

Diese Frage muß m. E. bejaht werden. Gerade bei Kindern lassen sich die verschiedenen Facetten der Gewalt auf *zwei Formen* zurückführen: *die spontane egozentrische Gewalt und die auf Schädigung abzielende destruktive Gewalt*. Die erstgenannte erscheint als überschießende, ungebändigte Lebenskraft, als unbedachter Egoismus, als Wille und Vorstellung. Die zweite gewinnt ihr Motiv aus einer diffusen Vernichtungsabsicht.

Pädagogisch ist hierbei zu bemerken: *Alle Handlungen von Kindern, die die Gesundheit oder das Entfaltungsrecht der anderen Kinder beeinträchtigen können, müssen im Interesse der Entwicklung der Kinder verhindert werden*. Hierin liegt die auch in der Schule notwendige staatliche Ordnungsgewalt, von der am Anfang dieses Beitrags die Rede war. Sie soll nur bei eindeutigen Fällen destruktiven Verhaltens angewandt werden, und zwar ohne Vorwurf, aber mit klarer Konsequenz. Dabei geht es nicht nur um die Verhinderung von Schädigungen, sondern auch darum, daß die Schule eine sichtbare Grenze setzt, die niemand überschreiten darf.

Fragt man, wie die Schule dies machen soll, so sind *die praktischen Möglichkeiten sehr begrenzt*. Hierüber muß auch bei den Administratoren und Juristen neu nachgedacht werden; denn es geht ja gerade nicht um die Verstärkung des Zwangscharakters der Schule, sondern darum, daß die Schule eine sichere Basis für die demokratische Erziehung gewinnt. - Innerhalb unserer gegenwärtigen Ordnung ist m. E. nur folgendes Vorgehen zur Eliminierung schädigender Handlungen möglich: Auf jede destruktive Gewaltanwendung muß die Lehrerin oder der Lehrer mit einer klaren Aufforderung reagieren, sie zu unterlassen. Führt dies nicht zum Erfolg, so muß das betreffende Kind von der übrigen Kindergruppe getrennt werden. Wenn die erste Aufregung vorbei ist, sollte ein ruhiges Gespräch mit dem Kind stattfinden. Kann es nicht zu einer besseren Einsicht kommen, oder kann es seine Einsicht nicht in die Tat umsetzen, so muß ein Gespräch mit den Eltern geführt werden. Die Verständigung mit ihnen ist auch dann unerlässlich, wenn sie dies nicht wollen; in manchen Fällen kann die Schulbehörde unterstützend tätig werden. Wenn es nicht gelingt, mit dem Kind oder mit seinen Eltern einen gemeinsamen Weg zu beschreiten, dann bedeutet

dies, daß die Schule ihren pädagogischen Auftrag nicht erfüllen kann. Das Kind muß dann diese Schule verlassen.

Dies dürfte auch für dieses Kind eine Chance für einen Neuanfang bedeuten. - Dies alles betrifft, wie angedeutet, Ausnahmefälle, deren Vernachlässigung die Voraussetzung pädagogischer Arbeit gefährden würde. Wenn nun das Kollegium der Leinebergschule davon berichtet, daß 20 % der Schülerinnen und Schüler zu den aktiven Störern zu rechnen seien, so ist zu vermuten, daß davon wiederum nur ein verschwindend geringer Prozentsatz destruktiv im Sinne zerstörerischer Schädigungsabsicht ist. Nur in gesicherten Fällen dieser Art müßte eine administrative Maßnahme erwogen werden. In den anderen ist, so meine ich, die Hoffnung gerechtfertigt, daß die Pädagogik sich darauf einstellen kann.

Anders geht es mit der überwiegenden Mehrheit derjenigen *Erscheinungen*, in denen die *Gewaltanwendung gewissermaßen einen positiven Kern enthält*, der meist in der Person des Kindes selbst liegt. Alle diese Erscheinungsformen können nach meiner Auffassung, solange sie nicht eindeutig pathologischen Ursprungs sind, im pädagogischen Umgang *kultiviert und verfeinert werden*. Auch dies kann im Einzelfall viel Kraft kosten, zumal die Schule in den hergebrachten Formen der Stoffvermittlung oft nicht die Möglichkeit hat, sich so um den einzelnen zu kümmern, wie der Fall es erfordern würde.

Zur pädagogischen Bearbeitung der gesellschaftlich bedingten Widersprüche, deren Auswirkungen in kindlichen Gewalttaten gipfeln, gehört nach meiner Auffassung *ein neues Verständnis von Schule*. Die administrativ geprägten Ordnungsformen des Unterrichts, wie sie sich im Laufe der Zeit entwickelt haben, gehen davon aus, daß die Kinder fürs Lernen ruhiggestellt werden: Sie sitzen da und sollen aufnehmen. Kommt Bewegung auf, so ist dies eine Störung, weil ja das Lernen unterbrochen wird. Der soziale Austausch wird in der Tradition dem zumeist kognitiven Lehren und Lernen nachgeordnet. Dieses Verhältnis müßte wie folgt umgekehrt werden: Schule heißt zunächst einmal Leben unter Kindern. Sie müssen sich kennenlernen, müssen - manchmal unter Tränen - die Wirkungen des sozialen Austauschs erfahren, müssen ihre Interessen entfalten und müssen das, was es an Lesen und Schreiben, an Mathematik und Naturthemen zu behandeln gibt, sich mit anderen zusammen aneignen. In einer so verstandenen Schule gibt es viel Ungeordnetes und manche unbedachte Gewalttätigkeit. Werden diese Verhältnisse jedoch ernst genommen und pädagogisch begleitet, so kann die Schule diesen Kindern etwas bieten, was sie heute

sonst nur noch in wenigen Zusammenhängen bekommen, nämlich ein Fundament für das soziale Lernen.

... und die Zukunft der Gewalt?

Ich fürchte, die Lösung der Gewaltproblematik unter den Aufwachsenden wird nicht so aussehen, daß sich die abendländische Vernunft in konzentrierter Form unserer Kinder bemächtigt und sie aus rationaler Einsicht zum Frieden und zur Solidarität mit den Mitmenschen führt. Zwar haben wir in den vergangenen Jahrhunderten die Köpfe hervorgebracht, deren Gedanken, würden sie nur befolgt, uns weiterhelfen könnten. Aber das Befolgen ist nicht geglückt. Die Wenigen, die die Einsichten hatten, hätten die Vielen gebraucht, sie zu verwirklichen. Aber die Vielen hätten, um sie zu verwirklichen, ihrerseits wieder die Einsichten der Wenigen gebraucht. Jetzt müssen sie beide von vorn anfangen: die Wenigen und Vielen. Wie kann das gehen?

Es müßte diesmal *bei den Massen beginnen*. Und die Besserung käme aus der Gewalt selbst. Nicht so, daß Marktfrauen ein Gefängnis stürmen müßten, und nicht so, daß Jugendliche die Villen der Reichen verwüsteten, sondern eher so, *daß die Gegengewalt die Gewalt nicht länger verstärkte*. Es müßte den Menschen die Erkenntnis ermöglicht werden, daß sie selbst mit ihren Gewaltmaßnahmen etwas im Sinn hatten. Wer im Begriff wäre, eine Frau zu vergewaltigen, der müßte die Möglichkeit haben zu erkennen, daß er eigentlich die frei gewährte Zärtlichkeit sucht. Wer im Begriff wäre, einen Bösewicht zu vernichten, müßte die Chance haben, darüber nachzudenken, daß er das Böse und nicht den Wicht zunichte machen will. - Niemand kann das lernen, wenn es nicht die Kinder lernen.

Hier liegt die eigentlich pädagogische Aufgabe. Es ist die Aufgabe der Erwachsenen umzudenken. Unsere Denk- und Verhaltenstradition versteht unter Gewalttätern Unmenschen, also Menschen, die eigentlich gar keine sind oder wenigstens keine sein sollten. Eigentlich wollen wir sie immer nur ändern, und dies heißt doch: Wir wollen sie zu anderen machen. Aber das geht nicht. Sie werden immer dieselben bleiben; denn sie können weder ihren Charakter noch ihre bisherige Lebensgeschichte ändern, Alles, was sie unter gewissen Voraussetzungen leisten könnten, wäre, sich selbst zu akzeptieren. Gelänge dies, so dürften sie sich mitsamt ihrem Temperament und mitsamt ihren zahlreichen mißglückten Versuchen als Subjekte bejahen und könnten endlich damit aufhö-

ren, ständig ein anderer Mensch sein zu wollen; denn dies hätte doch nur den Erfolg, daß sie ihr wahres Ich als das verbotene verborgen hielten. Die Aufgabe besonders der gegenwärtigen Pädagogik ist es, *den Menschen inmitten einer künstlichen Welt ihr Sosein zuzubilligen* - und zwar nicht durch Therapie, sondern unter der Voraussetzung ihrer Erziehung und Bildung.

So problematisch sich dies bei Erwachsenen erweisen mag, so aussichtsreich ist es bei Kindern. Sie haben es viel leichter als die Großen, ihre geheimen Wünsche zuzugeben, ihre Fehler einzugestehen und den helfenden Zuspruch der anderen anzunehmen, sobald sie sehen, daß ihnen ihre Daseinsberechtigung nicht beschnitten, sondern zurückgegeben werden soll. Kinder, die vorher ihre Klassenkameraden mit Schlägen und Nötigungen gedemütigt haben, können *zu sich selbst und den anderen ein neues Verhältnis bekommen*¹², ein Erfolg, der bei Erwachsenen unter ähnlichen Voraussetzungen kaum vorstellbar wäre. - Insgesamt ist aber dieser Weg nicht neu; er ist von erfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen immer schon beschritten worden. Sie haben immer gewußt, daß diejenigen, die Gewalt anwenden, den Schlüssel zur Überwindung der Gewalt bei sich tragen. Es gibt aber neben den pädagogisch beeinflussbaren Prozessen auch solche, deren Verlauf einen Fingerzeig für die Erziehung bietet. Die folgende Episode mag dafür exemplarisch sein.

Ein sechsjähriger Junge bekommt einen Zwerghasen geschenkt. Er ist glücklich, weil er in dem Tier einen Freund sieht, der nun immer bei ihm ist und ihm bei seinem Spiel zur Verfügung steht. Für den Jungen ist es eine Selbstverständlichkeit, daß er von seinem Hasen geliebt wird; schließlich liebt er seinen Hasen ja auch. Was er indessen nicht akzeptiert, ist der Hinweis seiner Mutter, der Hase könne nicht sein Spielkamerad sein, jedenfalls nicht so, wie er es sich vorstelle. Eines Tages muß der Junge die Wahrheit der Worte seiner Mutter begreifen. Der Hase erwidert die Zärtlichkeiten seines Herrn keineswegs; er versucht vielmehr, ihm zu entkommen. Da zwingt ihn der Junge, auf seinem

¹² Vgl. Margret Imhof: Selbsterfahrung in der Schule. München 1978 und: Durch Sprechen Mauern zerbrechen - Konfliktgruppenarbeit in der Schule. Gießen 1987. Margret Imhof hat vor allem durch ihre praktische Arbeit bewiesen, daß es möglich ist, Kinder so miteinander ins Gespräch zu bringen, daß auch das Verhältnis zur Gewalt sich wandelt. Frau Imhof hat in ihre Konfliktgruppenarbeit eine besondere psychoanalytische Ausbildungskompetenz eingebracht. Ich meine, daß sie damit einen vielversprechenden Anfang gesetzt hat, der nun ausstrahlen muß in den pädagogischen Alltag. Langfristig müßten alle Lehrerinnen und Lehrer diese Arbeit zu leisten in der Lage sein.

Arm zu bleiben; er klammert seine Finger mit hartem Griff in das Fell und drückt ihn mit dem Arm an sich, damit er mit der freien Hand streicheln kann. Die Situation artet zur Quälerei aus. Fortan verkriecht sich das Tier, sobald es den Jungen kommen hört. Dessen Enttäuschung ist riesengroß. Nun beginnt er, die verängstigte Hasenkreatur im Zimmer herumzujagen. Einmal, als er den Hasen gefangen hat, beißt der ihn in den Finger. Er schlägt ihn. Von da an beginnt das Tier zu kümmern; es hört auf zu fressen, und ein paar Tage später ist es tot. Von alledem haben die Eltern nichts mitbekommen; erst beim Tod des Hasen werden sie aufmerksam.

Was hier vor sich ging, ist die elementare Erfahrung eines Jungen mit der eigenen Gewalt. Seine Wünsche, seine Enttäuschung, die Art, wie er sich dennoch um die Erfüllung seiner Wünsche bemühte, lassen den verborgenen aber intensiven Zusammenhang zwischen unerfülltem Zuwendungsbedürfnis und Gewaltanwendung erkennen. So traurig und unnötig seine Folter gewesen sein mag, so hat der unglückliche Ausgang dem Kind noch nicht den Weg verlegt zu einem Umgang mit Tieren, bei dem er keine Gewalt mehr anwenden wird.

Gewalt ist die mißverstandene Antwort auf eine Störung des Zusammenlebens, so viel ist sicher. Aber sie enthält bei noch so großer Brutalität (nicht Destruktivität) doch immer noch den *Keim dessen, was eigentlich gemeint war*. Gewalt ist mithin kultivierbar. Der Geist, der die Gewalt besiegt, kommt nicht als Botschaft von außen. Er muß im Handeln selbst entdeckt werden.¹³ Dabei den Kindern zu helfen, ist ungemein schwierig geworden, Aber möglich ist es nach wie vor.

¹³ Niemand hat darüber so prägnant geschrieben wie Martin Buber in seiner Rede "Über das Erzieherische". Dort spricht er von der "Erfahrung der Gegenseite" und bringt das sehr anschauliche Beispiel einer Gewaltanwendung. Vgl. Martin Buber: Reden über Erziehung. Heidelberg 1986⁷, S. 36 ff.

Versuchsschule und Ministerialbehörde – Über Erfolg und Gefährdung eines Kasseler Schulprojekts

Hans Rauschenberger

Zur Problematik

Im Folgenden berichte ich als wissenschaftlicher Begleiter der Reformschule Kassel über ihr Konzept und ihre Versuchsarbeit. Dabei geht es vor allem um das Verhältnis des Hessischen Kultusministeriums zur Schule, d.h. zur ganzen Schulgemeinde, die aus der Schulleitung, dem Kollegium, den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern besteht. Gegründet wurde die Schule im Jahr 1988 auf der Basis eines Konzepts der Universität, die dann auch für die wissenschaftliche Begleitung¹ gesorgt hat. In den letzten Jahren hat sich allmählich gezeigt, dass das Kultusministerium das Konzept dieser Schule nicht mehr erwähnt. Im Zusammenhang mit einem Erlass vom März 2012 wurde dann deutlich, dass dies nicht zufällig geschieht; man verzichtet auf wesentliche Teile des Schulkonzepts, der Personalausstattung und schließlich auch auf die Mitarbeit des Universitätsvertreters – Gründe genug, um dieses Thema öffentlich zu diskutieren.

Zum Aufbau und zur bisherigen Arbeit der Reformschule Kassel

In den Jahren vor der Schulgründung hat es zahlreiche Gespräche und Diskussionen gegeben, an denen sich die Stadt Kassel, das Kultusministerium, die damalige Schulabteilung des Regierungspräsidiums und der Präsident der Universität beteiligt haben. Die pädagogisch interessierte Öffentlichkeit ist durch eine Reihe von Veranstaltungen und durch Berichte in den Medien laufend informiert worden.

Die Schule wurde als „Versuchsschule des Landes Hessen“ gegründet. Der Errichtungserlass stellte das Schulkonzept als Basis der Versuchsarbeit heraus. Dadurch war die Bindung an einen Rahmenplan gegeben, der vorher als Ar-

¹ In der wissenschaftlichen Begleitung habe ich neun Jahre lang zunächst mit Dr. Ralf Laging, dann mit Wiltrud Thies zusammengearbeitet. 1997 ist ihre Mitarbeiterstelle leider weggefallen; ich habe danach die Begleitung allein übernommen.

beitsgrundlage diene und der bei der Eröffnung in der Festschrift abgedruckt wurde.

Das Team der Lehrerinnen und Hochschulangehörigen hat die Errichtung dieser Schule als Vertrauensbeweis verstanden; denn nun war es möglich, beim Aufbau nach dem vereinbarten Grundgedanken zu arbeiten und nicht jedes Detail gesondert zur Genehmigung vorlegen zu müssen. In der Tat eröffnet ein Landesgesetz zur Einrichtung von Versuchsschulen Spielräume zur Erprobung von Neuerungen, bei denen es nicht nur um einzelne begrenzte Lernarrangements geht. Die Schule selbst ist Gegenstand des Versuchs; sie soll einen kulturellen Raum schaffen, in dem generationsübergreifende Leistungen und Erfahrungen für die Zukunft genützt werden können. Im Schulkonzept wurden daher intensive unterrichtliche und erzieherische Leistungen angestrebt, die nicht in kurzer Zeit zu erbringen sind. Die Beteiligten waren also nicht auf schnelle Erfolge aus. Ohnehin können die Wirkungen der Schulzeit immer erst nach längerer Zeit richtig eingeschätzt werden, streng genommen erst dann, wenn für die Absolventen die Jahre des Schulbesuchs längst vergangen sind und die Erfordernisse des Erwachsenenlebens zum Rückblick Anlass geben. Schulen als Verständigungsräume der Generationen und besonders Versuchsschulen sind mithin auf Zukunft angelegt. Alles, was ihnen gelingt, ist für die Schüler ein Anfang, den sie bei guten Voraussetzungen später ausbauen werden. Das Team der Lehrerinnen und Hochschulangehörigen hat die Errichtung dieser Schule als Vertrauensbeweis verstanden; denn nun war es möglich, beim Aufbau nach dem vereinbarten Grundgedanken zu arbeiten und nicht jedes Detail gesondert zur Genehmigung vorlegen zu müssen. In der Tat eröffnet ein Landesgesetz zur Einrichtung von Versuchsschulen Spielräume zur Erprobung von Neuerungen, bei denen es nicht nur um einzelne begrenzte Lernarrangements geht. Die Schule selbst ist Gegenstand des Versuchs; sie soll einen kulturellen Raum schaffen, in dem generationsübergreifende Leistungen und Erfahrungen für die Zukunft genützt werden können. Im Schulkonzept wurden daher intensive unterrichtliche und erzieherische Leistungen angestrebt, die nicht in kurzer Zeit zu erbringen sind. Die Beteiligten waren also nicht auf schnelle Erfolge aus. Ohnehin können die Wirkungen der Schulzeit immer erst nach längerer Zeit richtig eingeschätzt werden, streng genommen erst dann, wenn für die Absolventen die Jahre des Schulbesuchs längst vergangen sind und die Erfordernisse des Erwachsenenlebens zum Rückblick Anlass geben. Schulen als Verständigungsräume der Generationen und besonders Versuchsschulen sind mithin auf Zukunft angelegt. Alles, was ihnen gelingt, ist für

die Schüler ein Anfang, den sie bei guten Voraussetzungen später ausbauen werden.

Das Lehren an dieser Schule war durch zwei Prinzipien bestimmt: Selbstständigkeit und Sozialität. Beide sollten sich ergänzen, jedes mit seinem eigenen Ethos, jedes mit seinen Aussichten, jedes in seinen Grenzen. Die Lehrenden achteten darauf, dass die Schüler von Anfang an lernen konnten, anderen zu helfen, wenn sie Hilfe nötig haben. Diese Aufgaben setzen bei den Lehrkräften persönliche Zuwendung voraus. Sie gelten als Voraussetzung und Unterstützung der Vermittlung von Wissen und Können.

Zwei Organisationsformen gaben diesen pädagogischen Prinzipien die notwendigen Konturen. Zum einen wurden die Lerngruppen nicht nach Jahrgängen in Klassen eingeteilt: Jede Gruppe hat Kinder aus drei Jahrgängen. Zum anderen wurde das projektbezogene Lernen eingeführt: Die Kinder lernen, aus kleinen Anfängen eigene Vorhaben zu entwickeln, bis sie sich dann in den letzten Jahren regelrechte Projekte vornehmen. Bei dieser Form des Lernens arbeiten sie in der Regel mit anderen zusammen und helfen einander. – Dies sind im Wesentlichen die Elemente dieser Schule; es sind keine Neuerungen, nur ein paar Konsequenzen aus längst bekannten pädagogischen Einsichten.

Die Initiatoren der Universität hatten bereits ihre ersten Planungen mit Vorschlägen zur Realisierung beim Kultusministerium und bei der Stadtverwaltung Kassel zur Sprache gebracht, und dort setzte man sich mit den Plänen auseinander. In vielen Gesprächen wurden grundsätzliche Fragen behandelt, beispielsweise diese: Welche Unterschiede bestehen zwischen einer Versuchsschule und einem Schulversuch? Genügt es, eine solche Schule nur bis zum zehnten Lebensjahr einzurichten, oder soll sie bis zu einem mittleren Abschluss führen? Auf welche Abschlüsse soll die Schule vorbereiten? Inwieweit lässt das Prinzip der Jahrgangsmischung wünschenswerte Leistungen zu? – Die Beamten hörten sich die Vorstellungen der Initiatoren an und prüften, was davon nach bisherigen Bestimmungen möglich sei und was nicht. Manche Planungselemente stießen zunächst auch auf Widerstand, etwa die, dass die Schule nicht nur bis zum vierten, sondern bis zum zehnten Schuljahr führen sollte. Diskutiert wurden vor allem auch solche Teile des Konzepts, die erst durch die künftige Praxis zu belegen waren, etwa die Frage, wie viel Selbstständigkeit auch kleine Kinder vernünftig nützen können. Es gab freilich auch Gespräche, bei denen sich erwies, dass auch die bisherige Schulpolitik im Wandel begriffen war.

In der Zeit vor und nach dem Start der Schule hatten die Schulgründer und die Verwaltung viele Fragen gemeinsam zu klären. Sie lernten sich dadurch besser kennen und respektieren. Wenn man sich vor Augen führt, wie es ist, wenn eine Gruppe von Leuten mit Unterrichtserfahrung, aber auch mit Visionen zur Verbesserung, mit solchen verhandelt, die darauf zu achten haben, dass Neuerungen den gesetzlichen Bestimmungen standhalten müssen und dass sie nicht zur Ungerechtigkeit gegenüber dem Bestehenden führen dürfen, dann sieht man, dass dies nur gelingen kann, wenn sich beide Gruppen gut kennen, und wenn sich beide für den Erfolg einsetzen.

Es folgten mehr als zwei Jahrzehnte des Aufbaus, des Wachstums und der Konsolidierung der Schule. Auch in dieser Zeit sind die Herausforderungen nicht gering gewesen, aber die Konditionen der Zusammenarbeit zwischen den Instanzen waren im Wesentlichen geklärt. Am deutlichsten ist dies am Verhältnis der Stadtverwaltung zur Schule zu erkennen: Die Umbauten und Neubauten mit ihren vielen Problemen sind trotz schwieriger Bedingungen stets in gegenseitiger Anerkennung realisiert worden. Wahrscheinlich war ausschlaggebend, dass die Mitglieder der Stadtverwaltung die Entwicklung der Schule aus der Nähe sehen und beurteilen konnten.

Als im Zuge des Aufbaus schließlich auch Gruppen für die Elf- bis Fünfzehnjährigen eingerichtet worden waren, kam es darauf an, dass sie eigene Projekte planen und durchführen lernten. Es ist das Alter, in dem die Schulverdrossenheit gewöhnlich am häufigsten auftritt. Eine Untersuchung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung prüfte damals die Schulleistungen und die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Lernen und zu ihrer Schule. Das Ergebnis überzeugte auch die Experten.

Dann kam der erste Übergang der Großen in andere Schulsysteme. Die Mehrheit ging nun in die Oberstufe eines Kasseler Gymnasiums. Für die Schulgründer war dies eine wichtige Zäsur. Sie konnten vorher nicht wissen, wie sich die Absolventen der Versuchsschule nun bewährten, und tatsächlich mussten sich einige in bestimmten Fächern besonders anstrengen, so etwa in Physik und Chemie. In der Reformschule hatten sie naturwissenschaftliche Fragen stets im Zusammenhang mit erfahrbaren Phänomenen behandelt; wo es ging, haben sie dabei selbst experimentiert oder ein handwerkliches Produkt hergestellt. Jetzt hatten sie aber zu lernen, wie man der Natur mit Mathematik näherkommt. Über ihre Erfahrungen wurden sie von ihren ehemaligen Lehrern nach ihren Eindrücken gefragt. Es zeigte sich, dass die erwarteten Übergangsschwierigkeiten

dadurch abgemildert wurden, dass diese Jugendlichen gelernt hatten, wie man sich selbst ein Thema erarbeitet. Es war ihre Selbstständigkeit, die ihnen über einige Klippen hinweggeholfen hat. Inzwischen haben sich auch die aufnehmenden Schulen und die Reformschule aufeinander eingestellt.

Aus den Fähigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler erwerben, und aus dem, was sie mit ihren Fähigkeiten machen, setzt sich der Erfolg einer Schule zusammen. Dabei ist es nicht gleichgültig, welche Mittel und Möglichkeiten die Schule hat und wie sie mit den Stellen zusammenarbeiten kann, die sie mit Personal, mit Räumlichkeiten und Material ausstatten. Wäre dies in den ersten zwanzig Jahren des Bestehens dieser Schule nicht gut gelaufen, hätten sich auch die Lernfähigkeiten der Schüler nicht so entwickeln können, wie es geschehen ist. Aus heutiger Sicht lässt sich die Kooperation zwischen den verschiedenen Verwaltungen und der innovativen Schulpraxis als geglückt bezeichnen. Eine ursprüngliche Zurückhaltung des Kultusministeriums war in einen normalen Diskurs übergegangen. Deutlich zeigte sich dies daran, dass sich das Kultusministerium vor der offiziellen Ausfertigung von Erlassen durch Gespräche und schriftliche Rückfragen über die Auffassung der Schulleitung und des Kollegiums genau informierte.

Von den Schülern und ihren Eltern wird die Reformschule Kassel seit Beginn ihres Bestehens sehr gut angenommen.² Das Besondere, was es da zu lernen und zu tun gibt, fasziniert sie, und das, was beim Lernen an Mühe aufgewendet werden muss, wird von den Schülern akzeptiert. Zwei Inspektionen und einige wissenschaftliche Untersuchungen haben der Schule gute bis sehr gute Ergebnisse bestätigt. Die Öffentlichkeit ist mit dieser Schule zufrieden. Nicht zuletzt kommt dies auch in den Bauten zum Ausdruck, welche die Stadt Kassel bei schwieriger Finanzlage realisiert hat.

Die pädagogische Arbeit lässt sich für die ersten zwanzig Jahre folgendermaßen zusammenfassen. In jedem Jahr wurden Arbeitsweise und Ziele der Schule für die Öffentlichkeit konkreter erkennbar vor allem dadurch, dass die Eltern von den Kindern selbst erfuhren, was diese den Tag über getan hatten. Manche Eltern sagten, dass viel von der Atmosphäre dieser Schule zu spüren gewesen sei. Die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer fand Anerkennung: Die Interessen

² Die Schule hat um die 500 Schülerinnen und Schüler. Die Größe der Schule ist im Einvernehmen mit Regierung und Stadt Kassel begrenzt. Deshalb können viele Bewerbungen nicht berücksichtigt werden.

der Elternschaft verstärkten sich, Besuche und Hospitationen von Lehrern anderer Schulen häuften sich.

Aus heutiger Sicht ist zu konstatieren, dass alle Schülerinnen und Schüler ihrer jeweiligen Entwicklung entsprechend selbstständig lernen können. Dies ist eine Einschätzung, die allen Besuchern auffällt. Die Anzahl derer, die sich im Alter zwischen zehn und fünfzehn Jahren aus der Mitarbeit im Unterricht ausklinken, ist marginal. Der Unterricht in Projektform lässt sich in verschiedenen Phasen der Beteiligung studieren: In den Gruppen bis zum zehnten Lebensjahr überwiegt die spontane Themenwahl; im elften bis vierzehnten Lebensjahr haben manche Schüler bei ihren Vorhaben zu hohe Erwartungen und lernen daraus, bei der Themenwahl und Planung realistischer vorzugehen; im fünfzehnten und sechzehnten Jahr sind die meisten darin erstaunlich sicher; auch bei erhöhtem Schwierigkeitsgrad geben sie nicht auf, sondern versuchen, eine Lösung zu finden.

Man kann diese Verhaltensweisen auf die organisatorischen Maßnahmen der jahrgangsgemischten Gruppierung und des produktbezogenen Projektunterrichts zurückführen. Man muss aber wissen, dass damit nur die greifbaren Fakten der Veränderung genannt sind. Die Ziele selbst und die Frage, wie weit diese Ziele erreicht werden, lassen sich nicht so einfach beschreiben. Nach meiner Auffassung haben die Neuerungen der Reformschule auch ein verändertes Lehrerverhalten und die wohlbedachte Einstellung zu erzieherischen Maximen hervorgebracht. So bringt die Jahrgangsmischung für alle Lehrenden die Herausforderung mit sich, den Schülern immer wieder das Hilfsprinzip bewusst zu machen, und dies gelingt ihnen nur, wenn sie auch selbst nach dieser Regel handeln. So auch beim Projektunterricht. Er fordert von ihnen, sich auf den Einzelfall einstellen. Sie müssen sich bei Schülern, die mit einem Problem kämpfen, auf konkrete Ratschläge einlassen, und sie bedauern mit Recht, dass sie dies nicht bei allen gleichzeitig tun können. Aber ihre Haltung bestimmt jetzt konkreter ihr Handeln: sie haben gelernt, sich für den Einzelnen zu interessieren, für sein Lernen und sein Leben. Das bedeutet nicht einfach die Erfüllung eines Lehrplans, sondern ist praktische Lern- und Lebenshilfe. Man kann es als die Neugier der Reformschullehrer bezeichnen; sie besteht darin, wissen zu wollen, wie es dem oder jenem Schüler geht, wenn er sich dieses oder jenes vorgenommen hat. Die Schüler suchen trotz aller Sachzwänge das Gegenüber des Mitmenschen.

In dieser Schule gelingt es also, die Schüler für das selbstständige Lernen zu gewinnen, weil für eine Atmosphäre des gegenseitigen Interesses gesorgt wird. Dieses Vertrauen ist die Basis dafür, sich auch bei solchen Inhalten anzustrengen, die man sich nicht selbst gewählt hätte.

Eine Kehrtwendung

In den letzten Jahren hat sich der Umgangsstil des Ministeriums deutlich geändert. Die Planungsgespräche, bei denen sich Schule und Schulverwaltung jährlich ausgetauscht hatten, werden seit einiger Zeit ohne Rückfrage und Begründung als „Revisionsgespräche“ bezeichnet. Die Sitzungen selber, in denen vorher ein Konsens zwischen Schularbeit und staatlicher Aufsicht gesucht worden war, haben jetzt eher den Charakter von Anhörungen durch die vorgesetzte Behörde. Unmerklich hat sich deren Interesse daran verloren, das Unterrichts- und Erziehungskonzept, das zur Einrichtung dieser Schule geführt hatte, zu respektieren und die Versuchsschule als den Versuch derer zu begreifen, die ihn zu realisieren haben. Der „Revisor“ scheint nun die Reformschule zunehmend als Kleinbetrieb zu sehen, der ausschließlich auf Zulieferungen spezialisiert ist. Politische Vorzugsthemen der jeweiligen Ministerin gelten heute von vornherein als Pflichten der Versuchsschule. Das Kollegium fand dies nicht störend, solange es sich beispielsweise um die Förderung leistungsschwacher Schüler oder um die Inklusion oder um Selbstständigkeit handelte; denn dies sind Forderungen, die seit Gründung der Reformschule ohnehin zum Bestand ihrer Arbeit gehören. Dafür wäre freilich ein besonderer Auftrag nicht notwendig gewesen. Lästig ist aber, dass die amtlichen Vorstellungen bisher jedes Mal weit hinter dem zurückgeblieben sind, was die Schule selbst zu realisieren versucht.

Eine akute Gefährdung des Schulprojekts ist indessen der Erlass vom 12. März 2012. Er war bereits 2011 im „Revisionsgespräch“ angekündigt, ohne dass dort der zu erwartende Inhalt expliziert worden wäre. Die persönliche Bitte des Universitätsvertreters um Austausch der Meinungen vor Ausstellung des Erlasses war bei dieser Sitzung vom Ministerialvertreter rundweg abgelehnt worden.

Als dann das erwartete Schreiben eintraf, wurde zwar seine restriktive Richtung, nicht aber der Grund hierfür deutlich. Die Schule soll Zulieferbetrieb für die jeweiligen Aktionen des Kultusressorts werden und ausschließlich von der Auftragsvergabe des HKM abhängen. Hatte noch der Erlass aus dem Jahr 2004

auf das mathetische Prinzip³ des Lehrens und damit auf die besondere erzieherische und unterrichtliche Aufgabe der Schule hingewiesen, so war davon keine Rede mehr. Das Ministerium ist der Veranstalter dieser Versuchsschule, nicht etwa die Lehrerinnen, Lehrer und Erziehungswissenschaftler, die den Versuch empfohlen haben und ihn seither selbsttätig durchführen beziehungsweise begleiten.

In dem nun folgenden längeren Zitat geht es um den „Auftrag“, des Ministeriums, mithin um das, was dort als ausschließliche Legitimation der Versuchsschule zu gelten scheint:

„Der Auftrag der Reformschule als Versuchsschule des Landes Hessen zur Weiterentwicklung des Schulwesens beizutragen bezieht sich auf

- die Weiterentwicklung der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. Mit den bereits vorhandenen Konzepten und Kompetenzen wird auf Grundlage der neuen gesetzlichen Regelungen die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung oder Behinderung weiterentwickelt werden. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Grundstufe.
- Die Erfahrungen und Erkenntnisse sollen in die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Hessen miteinbezogen werden. Hier steht zunächst die Evaluation der schulischen Arbeit im Vordergrund (siehe Anlage). Die Schule wird ihre Erfahrungen dokumentieren, evaluieren und an andere allgemeinbildende Schulen weitergeben. In diesem Zusammenhang wird auch die Zusammenarbeit mit dem Referat II.3 intensiviert werden.
- die weitere Entwicklung des Unterrichtens in jahrgangsübergreifenden, leistungsheterogenen Lerngruppen. Dabei wird das derzeitige Stufenmodell (I-IV) evaluiert und mit dem Ziel einer Neugliederung (I-V) überarbeitet werden. Dieser Aspekt ist, was die Evaluation anbetrifft, – auch im Hinblick auf das Revisionsgespräch im zweiten Schulhalbjahr 2011/2012) – besonders zu fokussieren.

³ Diese Bezeichnung hebt auf die Besonderheit des Lehrverhaltens in der Reformschule ab. Der Ausdruck, der ursprünglich auf Platon zurückgeht, wurde im 17. Jahrhundert von Comenius in seiner „Didactica magna“ als Lehrprinzip dargestellt und ist 1985 durch Hartmut von Hentig in seinem Gutachten „Wie frei sind freie Schulen?“ für unsere Zeit neu interpretiert worden. Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit haben, eigene Erfahrungen zur Grundlage ihres Lernens zu machen. Ihre Lehrer sollen lernen, diese Prozesse zu verstehen und zu fördern.

- Die Entwicklung zur Selbstständigen Schule unter Einbeziehung der besonderen Bedingungen, welche sich aus dem sonstigen Inhalt der Versuchsschule ergeben. Die Schule ist Pilotschule und wird zum 1. August 2012 den Antrag stellen, den Status einer ‚Selbstständigen Schule‘ zu erhalten. Dafür wird die Reformschule ein Konzept erstellen und die notwendigen Beschlüsse der Gremien herbeiführen.“

Kommentar zum Zitat

a) Die *inklusive Betreuung* behinderter Schülerinnen und Schüler wird von der Schule seit 25 Jahren auch ohne besonderen Auftrag des Ministeriums durchgeführt. In dieser Zeit haben die Lehrerinnen und Lehrer auf dem Gebiet der Integration eine Reihe von Erfahrungen gesammelt. Fragen zur Evaluation der inklusiven Pädagogik, die im Anhang des Erlasses aufgeführt sind, lassen sich durchaus beantworten. Will man aber ernsthaft eine Evaluation und eine Dokumentation dieser Arbeit, muss man sie nicht von den bereits über Gebühr ausgelasteten Lehrerinnen und Lehrern erwarten. Dazu braucht man mehr Personal. Die Lehrkräfte, die in diesem Bereich arbeiten, müssen unterrichten und den damit zusammenhängenden Betreuungsaufgaben nachkommen. Eine Verhandlung über Zusatzkräfte und über einen Zeitrahmen der Arbeit wird im Erlass offensichtlich nicht in Erwägung gezogen.

b) Der Auftrag, die *jahrgangsübergreifenden Lerngruppen* umzubauen und statt vier Stufen deren fünf einzurichten, betrifft den Kern der Reformschule. Die Schule ist bisher in vier Stufen gegliedert:

Stufe I 5-7-jährige Kinder, im Schuljargon Jahrgang 0–2,

Stufe II 8-10-Jährigen,

Stufe III 11-13-Jährige,

Stufe IV 14- und 15-Jährige.

Das derzeit realisierte Modell hängt eng zusammen mit den Grundprinzipien der Selbstständigkeit und Sozialität und damit auch mit dem hier eingeführten Helferprinzip. Hätte man nur zwei Jahrgänge pro Gruppe, so wäre der Erfahrungswert beim Helfen und beim Sich-helfen-Lassen kaum größer als bei Jahrgangsgruppen; denn die Jüngsten eines Jahrgangs sind fast ein ganzes Jahr jünger als die Ältesten desselben Jahrgangs. Würde man in diesem Punkt dem Erlass

nachkommen, so müssten alle Gruppen neu zusammengesetzt werden, und die Lerninhalte für die neu bestimmten Gruppen müssten neu entwickelt werden. Dies würde erhebliche Unruhe in den Beziehungen vieler Schüler mit sich bringen und hätte gegenüber der jetzt praktizierten Regelung deutliche Nachteile.

Das Modell des jahrgangsübergreifenden Unterrichts ist bereits in der ersten Zeit nach der Schulgründung intensiv diskutiert und in Varianten erprobt worden. Eine weitergehende Lösung für die Stufe II ist damals verändert worden. Mit dem aktuellen Modell kommen Lehrkräfte und Schüler bisher gut zurecht. Würde man jetzt das Ganze, das ja funktioniert, umkrepeln, gäbe es mehr Turbulenzen als Nutzen.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass von den Lehrkräften erwartet wird, sie sollten die Praxis der Jahrgangsmischung evaluieren. Hier ist zu fragen, was nach Meinung der Erlassautoren eine Evaluation bringen kann, wenn sie zu früh geschieht; denn die Arbeit mit jahrgangsgemischten Gruppen setzt eine sehr lange Phase der Eingewöhnung voraus, in die auch die Eltern einzubeziehen sind. Ferner geht der Erlass davon aus, dass eine solche Evaluation intern durchgeführt werden kann; die Lehrerinnen und Lehrer sollen also die wissenschaftliche Untersuchung über den Erfolg oder Misserfolg der Jahrgangsmischung selber durchführen, obwohl es bei allen Fachleuten als bedenklich gilt, wenn Lehrer einen Aspekt ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit evaluieren. Schließlich wird verlangt, die Evaluation müsse „mit dem Ziel einer Neugliederung (I-V)“ durchgeführt werden. Hier kann ich dem HKM nur empfehlen, sich beraten zu lassen, damit das Untersuchungsergebnis nicht als Ziel vorweggenommen wird.

Zu den Kosten der Evaluation wird nichts gesagt. Folgt man der allgemeinen Beweisführung des Erlasses, so sind sie wohl aus den Mitteln der wissenschaftlichen Begleitung zu decken; denn hierzu heißt es: „Zur Abdeckung der Kosten wird auf die in Mitteln verfügbare Stelle zurückgegriffen.“ Die vorhandenen Mittel dürften dafür allerdings bei weitem nicht ausreichen. Es müsste also zunächst geklärt werden, welches Personal man für eine interne Evaluation benötigt und welche Kosten die externe Evaluation verursachen würde. Ein Vergleich der Reformschule mit anderen deutschen Versuchsschulen würde zeigen, dass das Land Hessen zumindest bei dieser Schule äußerst sparsam ist. (Auch das hessische Gymnasium für Hochbegabte ist eine Versuchsschule, die zum Vergleich herangezogen werden könnte.)

c) Der Auftrag, eine *selbstständige Schule* nach den politischen Vorstellungen des Kultusministeriums zu entwickeln gehört, durchaus zu den Interessen der Reformschule. Allerdings hat man bei der Gründung der Schule bewusst einen größeren Radius für dieses Vorhaben gewählt: *Alle* Beteiligten sind im Hinblick auf ihre Selbstständigkeit zu respektieren und zu unterstützen: die Schule als Institut, die Lehrkräfte und nicht zuletzt die Schüler. Befehlen kann man dies freilich nicht. Die Jugend, die in unserer Zeit außerhalb der Schule sehr verschiedenen Einflüssen ausgesetzt ist, wird sich auf die Dauer durch den Schulunterricht nur dann motivieren lassen, wenn auch ihre Lehrer nicht so behandelt werden, als seien sie ausschließlich Ausführende von Anweisungen.

Unklar ist, was im Absatz über die Selbstständige Schule die Worte vom „...sonstigen Inhalt der Versuchssuche...“ bedeuten. Es ist dies die einzige Stelle, aus der man schließen könnte, dass diese Schule außerhalb der ministeriellen Vorgaben überhaupt ein Eigenleben haben darf. Es wär hilfreich, wenn der Erlassgeber erläutern würde, was er bei dieser Umschreibung gedacht hat.

Zu den gesetzlichen Vorgaben und dem wissenschaftlichen Umfeld des Versuchsschulerlasses

Im Paragraph 14 (2)-(6) des Hessischen Schulgesetzes geht es um vier Ziele:

- Weiterentwicklung des Schulwesens,
- Sicherstellung, dass keine Nachteile in den Bildungskarrieren entstehen,
- Prozedur bei Einrichtung und Beendigung der Versuchsschulen,
- Regelung der Zuständigkeit für die Form der wissenschaftlichen Begleitung.

Im Gesetzestext heißt es: „Versuchsschulen dienen der Weiterentwicklung des Schulwesens durch Erprobung von Veränderungen und Ergänzungen in Didaktik, Methodik und Aufbau einer Schule.“ (Abs. 2). Sie sind zulässig, „wenn nach dem Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis davon ausgegangen werden kann, dass eine Versuchsschule geeignet erscheint, allen Schülerinnen und Schülern ihrer Eignung angemessene Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen und eine ausreichende Differenzierung des Unterrichts gewährleistet“.

Die Zusammenarbeit des Landes mit seinen Versuchsschulen läuft über das Kultusministerium. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Kultusministerium die Bestimmung der Inhalte der Versuchsschule als seine eigene Domäne behandeln kann; denn diese müssen wissenschaftlich erarbeitet und praktisch erprobt

werden. Dies geht aus dem Kontext zweifelsfrei hervor. In der letzten Novelle hat daher der Paragraph über die wissenschaftliche Begleitung eine bemerkenswerte Einschränkung erfahren: Nur die Form der Begleitung ist neuerdings durch das Kultusministerium zu regeln, also nicht der Inhalt (§14 Abs. 6). Damit ist eindeutig erwiesen, dass das Kultusministerium gegenüber den Arbeiten und Ergebnissen der Versuchsschulen eine gewisse Zurückhaltung üben muss.

In Versuchsschulen geht es im Grunde um die Qualitätsverbesserung der Schulen. Um diese wiederum auf ihre Qualität zu prüfen, braucht man gut ausgebildete Leute, welche die Wirklichkeit der deutschen und besonders der hessischen Schulen aus eigenen intensiven Erkundungen kennen. Das Landesinstitut für Qualitätssicherung hat solche Mitarbeiter. Man kann sich kaum erklären, warum dieses Institut nicht mit der Qualitätssicherung der Versuchsschulen betraut wird. Das Kultusministerium scheint jedenfalls in der hier verhandelten Sache seine Kompetenzen ausgeschöpft zu haben.

Die Versuchsschule soll wissenschaftliche Erkenntnisse in der Praxis erproben. Aber das zuständige Ministerium nimmt offiziell nicht zur Kenntnis, dass in dieser Schule das vereinbarte Konzept kontinuierlich realisiert worden ist, dass Schüler und Eltern damit einverstanden sind und dass wissenschaftliche Untersuchungen und Inspektionen ihr den Erfolg bestätigt haben. Welche Gründe gibt es für dieses Wegsehen? Ist man nicht zufrieden mit dem Fortgang der Arbeit oder mit den Jahresberichten der Schulleitung? Hat man nicht bemerkt, dass inzwischen bundesweit eine Reihe von Gemeinschaftsschulen mit ähnlichen Unterrichtskonzepten erfolgreich arbeitet? Oder hat man die einfache Botschaft nicht verstanden, dass Selbstständigkeit zur Kultur der Schule gehört, dass man dazu Regeln braucht, und dass der Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer erst auf diesem Hintergrund erfolgreich sein kann?

Zur Sprache des Erlasses

- Es fehlt jeder Bezug auf den ersten Erlass, der diese Versuchsschule veranlasst hat. Stattdessen ist eine Diktion des Weglassens gewählt. Was nicht erwähnt wird, wird als nichtexistent insinuiert. Dies lässt einen zynischen Gebrauch der Syntax erkennen.
- Es fehlt der Zusammenhang zwischen Anweisung und Schulwirklichkeit. Es werden nur ein paar dürre Aufträge erteilt ohne Bedacht auf die pädagogische Situation, in der sie anzuwenden sind.

- Keine der Anweisungen wird begründet. Das ist ein absolutistischer Stil inmitten einer demokratischen Gesellschaft.

Erlasse sind regierungsoffizielle Anweisungen an nachgeordnete Dienststellen. Damit ist vorausgesetzt, dass die erlassgebende Behörde über die Arbeitsverhältnisse der Adressatendienststelle hinreichend informiert ist. Sie übernimmt die Verantwortung für mögliche Nachwirkungen ihrer Anweisungen. Daher wird sie bemüht sein, im Ton und im Kontext den demokratischen Gepflogenheiten des Landes zu entsprechen. Es mag nicht immer leicht sein, diese Selbstverständlichkeiten zu beachten, die zu einer guten Kooperation führen, vor allem dann nicht, wenn die Absicht besteht, eine gründliche Änderung vorzunehmen. In diesen Fällen wäre eine derartige Reduktion nur dann zu rechtfertigen, wenn der Inhalt plausibel wäre und wenn der Text eben nicht nur Anweisungen enthielte, sondern auch Erklärungen, Erläuterungen und Vergleiche zwischen der Ausgangslage und der Zielperspektive.

Von Beamten, die mit Verwaltung und Recht zu tun haben, ist gelegentlich zu hören, dass der Stil von Erlassen nun einmal nicht von jedem zu verstehen sei; so sei dies immer schon gewesen. Dies ist ein Trugschluss; denn die Sprache der Jurisprudenz, die auf einer großen rechtsphilosophischen Tradition fußt, ist in Wahrheit geeignet, jeden Sachverhalt präzise auszudrücken. Auch würde der Anweisungscharakter eines Erlasses von seinem Ernst nichts verlieren, wenn seine Sprache vom Bedürfnis gegenseitigen Verstehens gekennzeichnet wäre. Dieser Erlass setzt jedenfalls die wilhelminische Tradition einer Behörde fort, die sich als Obrigkeit verstanden hat, nicht als Mitteilung von Mitbürgern mit besonderen Rechten und Pflichten. Eine Erneuerung der Umgangsformen, wie sie vergleichsweise in der Bundeswehr unter dem Titel „Staatsbürger in Uniform“ seit langem versucht wird, würde auch der hessischen Schulverwaltung gut tun. Bedenkt man, dass es sich hier um eine Diskussion über die Verbesserung des pädagogischen Handelns in unseren Schulen handelt, so erkennt man, dass sich im hessischen Kultusministerium auf diesem Gebiet etwas ändern muss.

Zum Problem des pädagogischen und des politischen Zeitverständnis

Gleich zu Beginn des Erlasses wird seine Gültigkeitsdauer festgelegt: Er soll nur bis zum 31.7.2013 gelten. Bis dahin soll also der Status der Schule vorerst

erhalten bleiben. (Man fragt sich, ob im Spätsommer oder Herbst 2013 eine besondere Erleuchtung zu erwarten ist.) In jedem Fall bedeutet diese Terminierung, dass die Schule nicht mit langem Atem arbeiten kann, denn das nahe Verfallsdatum lässt jedes anspruchsvolle Ziel obsolet erscheinen. Wer vom Umgang mit der Jugend das mindeste Verständnis hat, weiß, dass solche Zeitangaben ihrem Zweck widersprechen.

Pädagogische Prozesse kommen bei Neuerungen langsam voran. Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht nur den Stoff lernen; sie sollen sich auch mit eigenen Vorhaben und den erforderlichen Strategien beschäftigen. Dies setzt bei den Lehrkräften Geduld und zugleich eine differenzierte Erwartungshaltung gegenüber den Leistungen voraus. Die vom Hessischen Kultusminister gewählte zeitliche Struktur zur Abfolge der Erlasse berücksichtigt nicht den Rhythmus und Zeitbedarf, der notwendig ist bei der Einführung von bisher nicht erprobten Formen des Lehrens und Lernens. Es ist unerfindlich, aus welchen Sachgründen im Jahr 2011 ein Erlass angekündigt wird, der dann im Jahr 2012 erscheint, aber bereits wiederum seine Ablösung ankündigt, die am 31.7.2013 erfolgen soll. Bei solchen Zeitvorstellungen ist eine vernünftige pädagogische Arbeit, bei der Lehrverfahren entwickelt und Lernprozesse in Gang gesetzt, erprobt und dokumentiert werden, nicht zu leisten.

Die Kasseler Reformschule wurde in dem guten Glauben gegründet, dass das Land den Beschluss, sie als Versuchsschule zu führen, nicht grundlos rückgängig machen werde. Zu fragen ist, wie die Politik damit umgeht. Da werden jeweils nach einigen Jahren andere Ministerinnen oder Minister ernannt; alle haben gute Vorsätze, müssen sich aber auf die jeweiligen politischen Auseinandersetzungen einstellen. Dabei entsteht bisweilen hektische Betriebsamkeit. Es ließen sich einige Programme benennen, die dieser Not geschuldet sind.

Auf der anderen Seite benötigt man Ruhe und Geduld, wenn man eine verständnisvolle und zugleich leistungsorientierte Haltung beim Umgang mit Kindern und Jugendlichen erproben will. Besonders zur Einführung neuer Schulkonzepte ist mit Entwicklungsspannen zu rechnen, die mehrere Schülergenerationen betragen; denn Versuche im pädagogischen Bereich müssen außerordentlich behutsam angelegt sein, weil man sich im Erziehungsprozess keine missglückten Experimente leisten kann. Bei einer Reihe von naturwissenschaftlichen Experimenten ist das anders; dort können missglückten Tests bisweilen die besten Einsichten hervorrufen.

Fragen nach besserer Kooperation auf dem Weg zu mehr Selbstständigkeit der Schulen und der Schülerinnen und Schüler

der Aufmerksamkeits- und Lernschwund zu reduziert werden kann, von dem zurzeit etwa ein Drittel der deutschen Schüler heimgesucht wird. Für diese Arbeit benötigt man neben einem Minimum an Verständnis und Geduld auch Personal. Das gelingt nicht bei ständiger Reduktion. So wurde zum Beispiel festgestellt, dass die anfänglich für die Kasseler Reformschule gewährten Personalzusätze inzwischen um die Hälfte sukzessive bis auf die Hälfte reduziert worden sind. Offenbar geht man nur von der Kürzungsnotwendigkeit aus und vergisst, dass es um eine anspruchsvolle Sache geht.

Der Erlassgeber hat offenbar nicht verstanden, dass diese Versuchsschule wie kaum eine andere Schule dazu geeignet wäre, die Bemühungen, welche die Hessische Landesregierung im Hinblick auf die Zukunft der Schule erkennen lässt, aufzunehmen, ihre pädagogischen Grundlagen zu reflektieren und durch eine in sich stimmige Erziehungs- und Unterrichtspraxis zu belegen.

Besonders bedrückend ist, dass sich aus dem Erlasstext nicht die mindeste Perspektive erkennen lässt, was denn damit eigentlich erreicht werden soll. Man will anscheinend nichts zulassen, was über einen minimalen Erziehungs- und Bildungsanspruch hinausgeht. Der Text wirkt deshalb wie eine manifeste Störung einer Schule, die seit einem Vierteljahrhundert von Erziehungswissenschaftlern gewollt, von der Stadt Kassel unterstützt, von den Eltern begrüßt und von den Schülerinnen und Schülern angenommen wird. Regierungen werden sich künftig darum zu kümmern haben, dass ihre Beamten die Kompetenzen, die sie einfordern, sicher beurteilen können.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sollte die Landesregierung zu folgenden Fragen befriedigende Lösungen finden – Lösungen, nicht nur Antworten.

- Warum werden entscheidende Teile der Arbeit der Kasseler Reformschule ignoriert und damit als nicht existent behandelt?
- Warum nimmt das Kultusministerium bei Versuchsschulen die Zielbestimmung und die Maßnahmen des Schulversuchs allein vor? Woher nimmt es

hierfür die Kompetenz?⁴ Warum wird die Elternschaft der Versuchsschule nicht als Gesprächspartner berücksichtigt?

- Warum berücksichtigt das Ministerium nicht die Evaluationsmaßnahmen, die das Hessische Institut für Qualitätsentwicklung in zwei Schulinspektionen der Reformschule Kassel vorgenommen hat?
- Warum propagiert das Land Hessen die Selbstständige Schule und behindert gleichzeitig das selbstständige Arbeiten von Versuchsschulen?

Eine Verbesserung der Situation wäre möglich

Der erste Erlass von 1988 aus der Amtszeit des damaligen Kultusministers Christean Wagner enthält bereits die wichtigsten Ansätze für klare Umgangsformen mit Versuchsschulen. Man könnte ohne Schwierigkeiten an sie anschließen und müsste sie nur geringfügig wie folgt ergänzen: Das Kultusministerium akzeptiert, dass es sich bei Versuchsschulen um die ganzheitliche Entwicklung einer Schule handelt. Die Schule arbeitet zusammen mit der wissenschaftlichen Begleitung selbstständig⁵; das Kultusministerium kann sich jedoch über die Entwicklung des Unterrichts vor Ort informieren. Die Schule soll jährlich einen Bericht abgeben, der in einem gemeinsamen Gespräch mit der Schulaufsicht übergeben wird. Jeweils nach vier Jahren sollen sich die erwähnten Gremien über das bisher Erreichte und seine Weiterführung verständigen. Durch eine sinnvolle Arbeitsteilung hätten die Beteiligten die Möglichkeit, alle notwendigen Maßnahmen zu überlegen, über die zu entscheiden wäre.

⁴ Unter Kompetenz versteht man in der Pädagogik etwas anderes als in der Verwaltung; es geht nicht nur um die amtliche Zuständigkeit sondern auch um die persönliche Befähigung und Verantwortlichkeit (Franz Weinert).

⁵ Eine Anmerkung in eigener Sache. Der Vertreter des Kultusministeriums hat sich im Juni 2012 entschlossen, mich in das Beratungsgremium der Reformschule nicht mehr einzuladen. Das ist nicht in Ordnung. Ich erwarte nach wie vor eine Entschuldigung.

Biografische Selbstreflexion im Gespräch – Interview mit Hans Rauschenberger am 30.11.2014

Heinrich Dauber

Lehrveranstaltung:

Malgorzata Sobecki (Lehrbeauftragte)

Janusz Korczak – Erzieher und Kinderforscher

Hintergrund und Kontext des Interviews

Frau Sobecki hatte 1998 die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen im Kernstudium mit einer Examensarbeit über Janusz Korczak beendet und war im Januar 2001 als Doktorandin im Fachbereich 01 angenommen worden. Den Hintergrund ihrer Lehrveranstaltung bildeten ihre aktuellen Quellenforschungen zu Janusz Korczak, u.a. beim Weltbund für Erziehung in Genf, in Israel sowie in zahlreichen Archiven in Polen.

Im Kern ihrer Forschungsfragen zur Biografie von Janusz Korczak, und damit auch im Zentrum ihrer Lehrveranstaltung, standen Fragen nach dem biografischen Begründungszusammenhang von Leitideen für die pädagogische Praxis und ihrer Umsetzung in institutionellen pädagogischen Strukturen. Ihr persönliches Interesse an Janusz Korczak beruhte, genau wie bei Hans Rauschenberger, auf der (selbst-)reflexiven Aufklärung dieses Zusammenhangs.

Für das Interview von Prof. Rauschenberger haben Frau Sobecki und ich einen groben thematischen Rahmen abgesteckt. Nicht zuletzt wollten wir die Studierenden durch das Interview mit Hans Rauschenberger anregen, sich eigenständig auf die Suche nach pädagogischen Schulkonzepten zu machen, die nicht ihrer eigenen Schulerfahrung entsprachen.

SOBECKI: Im Mittelpunkt der heutigen Veranstaltung steht, wie angekündigt, das Gespräch Professor Daubers mit Professor Rauschenberger, der über seine Erfahrungen und seine Entwicklung erzählen wird, wie es dazu kam, dass die Reformschule Kassel entstand.

DAUBER: Wie kommt es eigentlich, dass ein Pädagoge anfängt, auf seinem biografischen Hintergrund Ideen zu sammeln und auf diesem Hintergrund ein pädagogisches Modellprojekt zu entwickeln? Wie entstehen solche reformpädagogischen Projekte?

Das war die Frage, die ich Malgorzata Sobecki gestellt habe, im Blick auf Korczak. Dann hatten wir die Idee, die heutige Sitzung nicht über Korczak und die Waisenhäuser, sondern mit einem noch lebenden Pädagogen, Hans Rauschenberger, zu gestalten. Ich habe dann Hans Rauschenberger angerufen und gefragt, ob er bereit wäre zu kommen und so ein Gespräch mit uns in diesem Seminar zu führen. Wir werden sehen, was dabei herauskommt.

Die Grundfrage soll heißen: Wie hängt der biografische Werdegang eines Pädagogen mit dem von ihm initiierten pädagogischen Reformprojekt zusammen. Was waren die pädagogischen Leitideen, wo kommen die her in seiner Biografie, wie gehen sie in so ein Projekt ein?

Und auf der anderen Seite die Frage: Wie war dann die institutionell-organisatorische Umsetzung?

DAUBER: Hans, was war der Anfang, was war die Situation, in der dir zum ersten Mal diese Idee kam, ich könnte oder sollte vielleicht eine Schule gründen?

RAUSCHENBERGER: Ja, das ist eine gute Frage. Gute Fragen kann man meistens nicht so fadengerade beantworten. Man müsste mehrere Stufen dazu angeben. Einen kleinen Vorspann möchte ich doch noch machen und zwar Janusz Korczak betreffend.

Eine Anekdote: Wir haben 1988 die Reformschule gegründet und die hieß nur Reformschule, weil wir nichts Besseres wussten. Dann hat jemand von den Eltern gesagt, weil er wusste, wie groß meine Hochachtung vor Korczak ist: Wir werden sie Janusz-Korczak-Schule nennen. Und ich hab mich vehement dagegen gewehrt. Meine Hochachtung vor Korczak, mein Respekt vor seinem Leben und vor seiner Arbeit ist so groß, dass ich das als eine Blasphemie empfunden hätte.

DAUBER: Also das wäre eine historische, moralische Last geworden?

RAUSCHENBERGER: Bei Korczak geht es immer um den ganzen Menschen, so wie er jetzt da ist, der seine eigene Geschichte anfängt, der sein eigenes Leben und seine eigenen Risiken eingeht.

Das gilt auch für unsere Zeit. Kinder geraten in riskante Situationen. Es muss Erwachsene geben, die dies sehen und begleiten in ihrem Denken, Empfinden und zuletzt vielleicht sogar im Leiden. Daher schreibt er, jedes Kind habe schließlich auch das Recht auf seinen eigenen Tod.

DAUBER: Und dieser Gedanke, so interpretierst du das Recht auf den eigenen Tod, dass das Leben sein eigenes Risiko hat, das von den Erwachsenen nicht weggenommen oder verkleinert werden darf?

RAUSCHENBERGER: Ja, es ist *dessen* Leben. Pädagogik besteht nicht darin, dass ich das Leben eines anderen zu dem meinigen mache, sondern ihn der sein lasse, der er ist und ihm zu sich selber ver helfe, wenn ich ihm denn zu etwas ver helfe.

DAUBER: Das war der Kerngedanke in dem Korczak-Aufsatz und daraus entstand die Idee, die einige Eltern aufgegriffen haben.

RAUSCHENBERGER: Und das war mir zu viel, weil ich ja noch gar nichts zu bieten hatte.

DAUBER: Na ja, wenn das geschehen wäre, wäre ja genau das Gegenteil passiert. Es wären bestimmte Ideen schon wieder ...

RAUSCHENBERGER: Ja, es wäre unter Umständen zu einer Vereinnahmung gekommen, und wir hätten ständig hinter unseren eigenen Versprechungen herhecheln müssen.

DAUBER: Arbeiten wir jetzt nach den richtigen Korczakschen Prinzipien oder so ähnlich?

RAUSCHENBERGER: So etwa, ja. Jede Idee entsteht zunächst einmal aus einer Geschichte heraus, das heißt nicht nur aus einer Lebensgeschichte, sondern aus der Geschichte eines Volkes, einer Familie, einer Religion. Man sieht sich hineingeworfen in eine Gegenwart, die ihre Herausforderungen stellt. Wie man auf diese Gegenwart antwortet, das entspricht zum guten Teil dem eigenen Naturell. Unsere Lage in den Siebziger- und Achtzigerjahren war eine völlig andere als die Polens in den Dreißigerjahren, das damals von Nazi-Deutschland bedroht und gepeinigt wurde.

DAUBER: Damit ist der Rahmen für das Interview jetzt klar, warum in diesem Korczak-Seminar nicht zufällig deine Geschichte erzählt werden soll.

Wo hats denn bei dir angefangen?

RAUSCHENBERGER: Der erste Grund für jede Schulgründung ist die Unzufriedenheit mit der alten. Aber das reicht natürlich nicht.

DAUBER: Wie alt ist deine Unzufriedenheit mit der alten Schule?

RAUSCHENBERGER: Die, in die ich gegangen bin, hat mir, sagen wir, ein allzu beschränktes Angebot gemacht.

DAUBER: Was war das für eine?

RAUSCHENBERGER: Das war in einer Kleinstadt zunächst eine Grundschule, dann auch das Gymnasium in der Nachbarstadt.

DAUBER: Wo war das?

RAUSCHENBERGER: Das war im Schwarzwald, in der Nähe von Baden-Baden. 1939, als der 2. Weltkrieg ausgebrochen ist, war ich gerade ins Gymnasium gekommen. Und dann ein paar Jahre später, ich war damals 15, wurden wir eingezogen als Flakhelfer, kamen an eine Talsperre und sollten auf fremde Flieger schießen. Getroffen haben wir gottlob nichts.

DAUBER: Aber die haben die Talsperre auch nicht getroffen.

RAUSCHENBERGER: Die haben mal einen Bombenteppich draufgelegt und dann gab's einige Zahnlücken zwischen unseren Geschützen. Es hat aber glücklicherweise keinen von uns erwischt.

DAUBER: Und die Schule?

RAUSCHENBERGER: Dort hatten wir auch ein bisschen Schule; es war mehr eine Karikatur von Schule. Wir haben mit Vergnügen zugesehen, was unsere Lehrer gemacht haben, wenn es irgendwo gefährlich wurde. Man wird dabei so ein bisschen zum Straßenjungen; man nimmt die Welt und ihre Risiken anders wahr. Dann war der Krieg aus. Ich musste nach Baden-Baden ins Gymnasium und habe dort auch Abitur gemacht. Später habe ich Philosophie studiert in Basel.

DAUBER: Wer war damals in Basel?

RAUSCHENBERGER: In Philosophie habe ich bei Heinrich Barth und Karl Jaspers promoviert. Damals hatte ich keinen Gedanken an Pädagogik. Als dann die Promotion hinter mir war, musste ich mich nach einem ordentlichen Beruf umsehen, dann habe ich noch eine Lehrerausbildung drangehängt, und danach eine Lehrerstelle bekommen.

Das war eine einklassige Landschule in einem kleinen Dorf im Odenwald. In diese Schule gingen damals 50 Kinder zwischen sechs und vierzehn Jahren – bei einem einzigen Lehrer.

DAUBER: Erstes bis achtes Schuljahr in einem Raum, also etwa so viel, wie wir jetzt hier sind.

RAUSCHENBERGER: Aber die kamen gestaffelt. Für die Großen begann der Unterricht ganz früh. Wenn ich eine Stunde mit ihnen gearbeitet hatte, mussten sie alleine weitermachen. Schon gegen Ende der ersten Stunde, kamen die Mittleren herein und setzten sich leise auf ihre Plätze, um die anderen nicht zu stören. Sie bekamen also noch was mit von den anderen und interessierten sich oft dafür. Gegen halb elf kamen die Zweitklässler, die schon lesen und schreiben konnten, und erst ab halb zwölf konnte ich mich um die Schulanfänger kümmern.

DAUBER: Also das war die so genannte altersgemischte Gruppe.

RAUSCHENBERGER: So kann man's sagen, ja. Eine solche Arbeit ist ein ziemlicher Stress. Ich hatte immer die Vorstellung, dass dies eigentlich nicht gut gehen konnte. Wenn am Ende die Kleinen kamen und lesen lernen wollten, war ich schon ziemlich abgekämpft.

DAUBER: Ich hab auch mal sechs Wochen in so einer Schule Praktikum gemacht. Endlose Unterrichtsentwürfe, was machen wir mit den Großen, dann mit den Mittleren, dann mit den Kleinen, und parallel Stillarbeit oder direkter Unterricht.

RAUSCHENBERGER: Erst nach ein paar Jahren kriegt man so langsam Boden unter die Füße. Es gibt nur einen Weg, wie man mit einer solchen Situation zu Rande kommen kann: man macht die Lernenden zu seinen Freunden, indem man gemeinsam mit ihnen lernt.

Man kann nicht nach dem Motto unterrichten: Ich sag euch jetzt, was ihr zu lernen habt, und ihr macht das ganz genau.

DAUBER: Und ich bin der Lehrer und ihr seid die Schüler, sondern ...

RAUSCHENBERGER: Ich war der Lehrer. Die konnten nicht an mir vorbei.

DAUBER: Aber nicht so, dass du alles an dich gezogen hast.

RAUSCHENBERGER: Das ging gar nicht. Ich musste sie sozusagen zu meinen Kumpanen machen.

DAUBER: Ist das ein erstes Prinzip, das später in die Reformschule geflossen ist?

RAUSCHENBERGER: Ja. Als ich die Reformschule konzipiert hatte, hab ich mir gedacht:

Oh, das wird was geben. Alle werden sagen, der will wieder die ollen Kamellen aus der Zwergschule.

DAUBER: Der will wieder 50 Jahre Schulgeschichte zurückschreiben ...

RAUSCHENBERGER: ... und die ganzen schönen Fortschritte kaputt machen. Ich hab mich damals ein bisschen bedeckt gehalten und hab das nicht an die große Glocke gehängt.

DAUBER: Da du selber von dieser Erfahrung geprägt warst und daraus etwas gelernt hast.

RAUSCHENBERGER: Ja.

DAUBER: Ich komme wieder auf diese Frage zurück. Wann tauchte denn diese Erfahrung auf? An der Schule, sagtest du, leiden wir oder hat uns vieles nicht gepasst, man muss da was machen.

RAUSCHENBERGER: Das kannst du dir vorstellen, wenn man als alleinstehender Lehrer alles zu unterrichten hat, merkt man schon, wo die Späne sind, die beim Hobeln fallen. Ich habe mich oft gefragt, was diese Kinder hätten leisten können, wenn nicht gerade ich vor ihnen gestanden hätte.

DAUBER: Wie meinst du das?

RAUSCHENBERGER: Da passieren Ausfälle. Man kann nicht allen genügen. Das ist zu viel. Das geht gar nicht.

DAUBER: Die Ausfälle hast du dann auf dich zurückgeführt?

RAUSCHENBERGER: Natürlich, in der damaligen Zeit war das ein Kampf mit mir selbst. Dabei habe ich durch diese Arbeit eigentlich erst gelernt, was Philosophie ist – sozusagen am lebenden Objekt. Vorher hatte ich vorwiegend Gedanken aufgeschrieben.

DAUBER: Das musst du erklären. Also du bist in dieser Klasse mit vielen Kindern, denen du nicht allen gerecht werden kannst, hast das Gefühl, ich versage, und jetzt auf einmal wird Philosophie für dich zu einem praktischen Handwerkszeug.

RAUSCHENBERGER: Was ich damals gelernt hatte in Basel, war die so genannte Existenzphilosophie, d.h. das Existieren, das Aus-sich-Heraustreten, das ins Unbekannte gehen können und sich überhaupt erst finden oder auch: der zu werden, der man eigentlich ist. Das bedeutet eine andere Form von Gegenüber, einen neuen Umgang mit anderen Menschen. Das bedeutet eine Art von Respekt vor dem anderen. Ich weiß noch, wie mir zum ersten Mal klar geworden ist, dass unter den Kindern, die ich da vor mir habe, welche sind, die mich in manchen Punkten weit überflügeln werden. Sie haben ihre Anlagen ja noch gar nicht ausgefaltet. Vielleicht ist der zukünftige Einstein darunter, was weiß ich denn.

DAUBER: Also, das musst du jetzt noch einmal genauer erklären, Hans. Du sagst, nicht die Kinder an dem messen, was sie werden sollen, hast du vorher gesagt ...

RAUSCHENBERGER: ...sondern auf das hin ansprechen, was sie werden können.

DAUBER: Also sie auch nicht in dem festnageln, wie sie jetzt sind, sondern sie sehen in dem, was sie werden können, ohne daraus ein Bild zu machen.

RAUSCHENBERGER: Ohne sich ein Bild oder ein Gleichnis zu machen. Wenn man mit einem Kind spricht, fängt man an zu vermuten, wer das ist. Man spricht es sozusagen auf Verdacht darauf an und fragt im Stillen: Wer bist du? Was hast du vor? Es ist ja meist auf Zukunft ausgerichtet; es will woanders hin.

Es will sich immer schon entfalten, und ich darf zunächst mal ruhig vermuten, dass es das Beste aus sich machen will.

DAUBER: Da muss ich noch mal nachfragen. Ganz oft ist es ja heute so, dass, wenn man mit einem Kind spricht, aus irgendeinem Anlass, man fragt: Warum hast du das gemacht? Also nach rückwärts fragt, während deine Frage ja nach vorn geht: Was willst du eigentlich? Das ist was ganz anderes.

RAUSCHENBERGER: Ja, das *Warum* fragt man sich natürlich auch. Man fragt, wenn was schief gegangen ist: Wie hat das passieren können? Warum ist das denn so?

DAUBER: Man kann ja auch fragen: Was wolltest du eigentlich? Vielleicht hast du die falschen Mittel gewählt.

RAUSCHENBERGER: Ja, ich weiß, dass ich damals dieses innere Nach-Vorn-Fragen als Verhaltensweise kultiviert habe. Aber ich glaube nicht, dass ich es als Programm verfolgt habe. Als einer, der heute darüber spricht, möchte ich vermeiden, dass ...

DAUBER: ... jetzt die Vergangenheit verklärt oder verteufelt wird. Okay.

Wir waren noch mal bei dieser Frage: Was wollen Kinder? Ich sagte, ein Kind steht vor mir und ich muss mich fragen, was will es denn.

RAUSCHENBERGER: Ja, und das ist eine Frage, die das Kind nicht ohne weiteres beantworten kann. Es ist eine Frage, die auch ich nicht ohne weiteres beantworten kann. Ich kann nur als der Ältere und der Erwachsene sagen: Das, was ich von dir kenne, deutet darauf hin, dass du dich da oder dort entwickeln könntest. In diese Richtung. Bist du der eigentlich? Da die Kinder oft Dinge sagen, die man nicht sofort verstehen kann, habe ich es mir zum Prinzip gemacht, Verständnisfragen zu stellen: „Hast du es so gemeint?“ Manchmal sagen sie: „Nein, ganz anders!“

Kinder haben offensichtlich eine ganz bestimmte Vorstellung, und um das herauszufinden, muss man die Frage zum Prinzip der Bildung und Erziehung machen. Wenn es um die Bestimmung des Menschen geht, wie Humboldt sagt, haben wir es nicht mit feststehenden Tatsachen zu tun. Die Kinder sind auf einem Weg zu einem Ziel, das sie selber noch nicht kennen können. Wir versuchen sozusagen im Dunkel den Kindern zu helfen, dass sie auf die bestmögliche Weise herausarbeiten, was in ihnen steckt.

DAUBER: Also das ist der existentialistische Ansatz. Die Zukunft ist offen, dafür muss man sich entscheiden

RAUSCHENBERGER: Es läuft darauf hinaus, dass wir uns selbst dann, wenn wir es mit harten empirischen Fakten zu tun haben, pädagogisch gesehen im Raum offener Fragen bewegen.

DAUBER: Im Raum der Freiheit und der Frage. Jetzt machen wir wieder eine kleine Schleife zurück.

Wann verdichtete sich diese Idee, selber eine Schule zu gründen?

RAUSCHENBERGER: In den Sechzigerjahren war ich in Frankfurt an der Universität. Dort haben wir das UDIS-Projekt (UDIS= Unterrichtsdifferenzierung in der Sekundarstufe) entwickelt; es ist gedanklich die Vorstufe der späteren Re-

formschule Kassel. Wir wollten herausfinden, was Zehn- bis Zwölfjährige lernen würden, wenn sie ihren eigenen Interessen nachgehen könnten. Zunächst haben wir viele unterschiedliche Materialien mit Anregungen entwickelt, mit denen sie arbeiten konnten und aus denen sie das auswählen konnten, was sie besonders bearbeiten wollten. Daraus haben wir regelrechte Projektthemen entwickelt, die wir selber gedruckt haben und die wir dann in die Versuchsklassen gegeben haben. Wir wollten beobachten, was die Kinder damit machen.

DAUBER: Was haben die gemacht?

RAUSCHENBERGER: Sehr bald sind wir ins Schleudern gekommen, weil wir nicht so viel Material produzieren konnten, wie sie haben wollten. Ihre Lehrer haben uns gefragt: Wann kommt ihr denn rüber mit neuen Sachen?

DAUBER: Kannst du mal eine Aufgabe schildern, damit es noch plastischer wird, wie so ein Blatt aussah?

RAUSCHENBERGER: „Die Entstehung der Erde und die Geschichte von den Steinen“ ist eines. Oder: „Kinder sind auch Menschen“. Oder: „Exotische Tiere“.

DAUBER: Und da hattet ihr Blätter vorbereitet?

RAUSCHENBERGER: Nicht Arbeitsblätter, wie man sie heute kennt, sondern eine Art Katalog und dazu Projektmaterial, also Informationstexte und Hinweise, wie die Schüler für sich selbst eine Mappe mit Informationen und Bildern zusammenstellen konnten. Die haben alles angeguckt und sich dann ihre Themen ausgewählt.

DAUBER: Also ihr habt da gar nicht Material rein gegeben?

RAUSCHENBERGER: Ja, doch. Wenn sie das geordert haben, dann haben wir Material geschickt und haben gesagt: Damit kannst du anfangen. Wir haben für sie geeignetes Lesematerial herausgesucht und haben Bastelanleitungen gefertigt. Ein Projekt hieß zum Beispiel: „Die kleine Fotoschule“. Da konnten die Schüler sich selbst eine Lochkamera bauen und konnten dann die ersten Fotos selbst entwickeln. Und da hatten wir viel zu tun, das kannst du dir vorstellen.

DAUBER: Aber die Auswahl der ganzen Themen?

RAUSCHENBERGER: Die Auswahl geschah aus einem Konvolut von insgesamt 50 Themen, die wir angeboten haben. Etwa im Projekt „Cowboys und der Wilde Westen“ wurde über die Rinderzucht und die Viehtriebe informiert und natürlich auch über Konflikte. Aber alles mit einem aufklärerischen Duktus. Am

Schluss der Projekteinführung gab es ein authentisches Foto vom Grab eines Cowboys, und unter dem Namen des Verblichenen las man die Worte „Hanged by mistake“.

DAUBER: „Hanged by mistake“, aus Versehen aufgehängt.

RAUSCHENBERGER: Und wir haben gedacht, das muss die doch vom Sessel reißen. Das hat sie aber nicht vom Sessel gerissen, erst recht nicht, als sie erfuhren, dass damals die Pistolen eine derartige Streuung hatten, dass man eher an Syphilis gestorben ist als an einem gezielten Pistolenschuss. Sie wollten aber lieber die Cowboys haben, die sie aus ihren Geschichten kannten. Du siehst, es gab auch Flops bei unserem Material. Wir haben immer gemerkt, wenn unsere Texte gut waren, dann waren die Putzfrauen nicht loszukriegen von unserem Raum. Wenn die mit Interesse unsere Texte gelesen haben, hatten wir einen Anhaltspunkt, dass auch die Zehnjährigen sich damit befassen würden.

Als wir dann mehr Nachfrage hatten als wir erfüllen konnten, haben wir zu den Lehrern gesagt: Ja, dann sagt doch den Kindern, sie sollen mal probieren, ihre Projekte selber zu machen. Und dabei haben die Schüler ganz entzückende Projekte entwickelt. Die Kinder haben dann nicht einfach aufgeschrieben, was sie interessant fanden, sondern sie haben sich wie Lehrer verhalten, die für gedachte Kinder was aufschreiben. An ein Thema erinnere ich mich noch. Es ging irgendwie um exotische Tiere. Da war unter vielen anderen Texten und Bildern ein selbst gezeichnetes Blatt, das viele Fantasietiere zeigte. Darunter stand: „Hier findest du viele Tiere. Such den Elefanten heraus.“

DAUBER: Also die Kinder sollten erstmal selber ihre Themen auswählen, dann habt ihr die Verantwortung weitergegeben und habt gesagt: Macht eure eigenen Projekte, und dann haben sie gesagt: Wir machen nicht nur unsere eigenen, sondern machen noch Projekte für die anderen.

RAUSCHENBERGER: Ja. Nun muss man sich vorstellen, das hat an fünf oder sechs Gesamtschulen stattgefunden, die sehr groß waren, dort immer in den Klassen fünf und sechs. Die Lehrer sind allmählich darauf abgefahren und sind begeistert gewesen. Was ist die Folge gewesen? In den Kollegien haben diese Lehrer so ein bisschen als Spinner gegolten. „Die UDIS-Leute, mit denen kann man ja nicht reden. Was die machen, bringt ja nichts.“

Als ich ein paar Jahre danach nach Kassel kam und mich im Verlauf der neuen Arbeit mit Überlegungen für eine Schulgründung befasste, konnte ich folgenden Schluss aus der UDIS-Arbeit ziehen:

Der neue Unterricht darf nicht innerhalb der alten Schule angeboten werden. Wir müssen ein Projekt machen, das selber eine Schule ist.

DAUBER: Also die ganze Schule muss nach diesem Prinzip aufgebaut sein. Wie ging diese Idee dann in die Schule ein? Du hattest die Erfahrung gemacht, das war eine Schule in der Schule, nur die fünf und sechs, und es hat Probleme gegeben an diesen großen Gesamtschulen. Und jetzt dachtest du, das hat sich doch eigentlich bewährt. Ich möchte das als Prinzip für eine ganze Schule haben.

RAUSCHENBERGER: Ja. Und dann muss man natürlich die ganze Schule betrachten.

DAUBER: Wie war der Kontext damals? Das war in den späten Siebzigerjahren. Das heißt also, die Studentenbewegung war zehn Jahre vorbei, es gab die große Diskussion um Chancengleichheit.

RAUSCHENBERGER: Ja. Viele der so genannten Achtundsechziger sind Lehrer geworden und versuchten nun ihr Glück in der Schulpraxis.

DAUBER: Und die hatten Reformideen.

RAUSCHENBERGER: Auch die Eltern waren von dieser 68er Generation. Damals konnte man sich noch nicht vorstellen, wie schlimm der Run auf die Arbeitsplätze werden würde. Die Studenten, auch hier in Kassel, hingen noch an der Nostalgie des vergangenen Jahrzehnts. Man wollte zwar in die Schule als Lehrer, aber die Schule, die man kannte, verachtete man eher.

DAUBER: Eine Hassliebe?

RAUSCHENBERGER: Ja, sie haben ein Lehrerstudium betrieben, aber eigentlich wollten sie nicht in die Schule.

DAUBER: Ganz viele dieser Generation haben ja auch nach dem dritten, vierten Semester abgebrochen und dann alternative Läden gegründet.

RAUSCHENBERGER: Sie waren nicht etwa gegenüber den Kindern skeptisch, sondern gegenüber den Strukturen der Schule. Viele sagten sich: Bei diesen Verhältnissen kann man doch diesen Beruf eigentlich gar nicht ausüben. Ich

hatte damals u.a. mit einer Gruppe zu tun, die Studieneinführungspraktika durchgeführt hat. Ich erinnere mich noch gut, wie wir mal in einer Jugendherberge über diese Dinge diskutiert haben. Ich war sehr unglücklich über deren gebrochenes Verhältnis zur Schule und sagte mir: Wie wollen die denn Schüler unterrichten, wenn sie das selber eigentlich gar nicht gut finden? Und da hab ich mal im Unmut gesagt: Ich wüsste schon eine Schule, ich könnte mir schon eine vorstellen ...

DAUBER: ... in der auch ihr arbeiten könntet.

RAUSCHENBERGER: Sie haben mich dann gefragt, warum ich das dann nicht mache. Ich habe das ernst genommen und hab dann im Fachbereich hier, vielleicht Erinnerst du dich noch daran? ...

DAUBER: Ja, ja.

RAUSCHENBERGER: ... so ein bisschen sondiert. Wir haben viele Diskussionen gehabt. Und so kam das erste Konzept zustande. Es ist im Grunde ein ganz einfaches Konzept. Es geht davon aus, dass wir in unserem Schulwesen in der Mittelstufe, das heißt im Alter von zehn bis vierzehn, fünfzehn, sechzehn Jahren zu viele Lernkrisen haben, zu viele Schüler, die einen anderen Weg gehen, die der Schule den Rücken kehren. Unsere Schule ist im Grunde keine Jugend Schule, weil sie der Jugend für ihre Identifikation in vielen Punkten – wir sprechen von den späten 70er-Jahren – nicht genügt oder ihnen nichts bietet.

DAUBER: Also deine Begründung fing nicht an mit der Grundschule und fing nicht an mit der gymnasialen Oberstufe, sondern genau mit der gleichen Altersgruppe, von der du vorher sprachst und sagtest, dass noch alles offen, noch nichts entschieden ist. Und da fallen zu viele raus.

RAUSCHENBERGER: Da entstehen in den Karrieren zu viele Knicks, es entstehen Lernverweigerungen, Anschlüsse werden verpasst.

DAUBER: Eine ganz kleine Fußnote zur aktuellen Zeitungsmeldung gestern und heute, PISA II, wonach ja Deutschland wieder abgeschlagen ist; nicht deswegen, weil's insgesamt schlecht ist, sondern weil genau in dieser Altersstufe, Jugendphase, 20 % offenbar verweigern, aussteigen, ein Fünftel nicht von der Schule und ihren Angeboten erreicht wird.

RAUSCHENBERGER: PISA, das ist eine Verhandlung unter Blinden, würde ich meinen.

Sie sehen nämlich nicht, und das hat die Studie IGLU deutlich gezeigt, dass es in der Grundschule noch ganz anders ist und ich bin mir sicher, in der Oberstufe ist es ebenfalls wieder anders. Dort haben wir diese Defizite nicht, sondern wir haben sie in der Mittelstufe. Lebensgeschichtliche Probleme der Jugendlichen passen nicht zum traditionellen Lehrplan. Bei allem was ihnen wichtig ist, kann die Schule immer nur antworten: Gehört nicht hierher; wir haben jetzt Mathe.

DAUBER: Würdest du sagen, dass dieses Fünftel, das jetzt wieder in PISA als Verlierer auftritt, dass das genau der zentrale Punkt ist: Die Schule geht überhaupt nicht auf ihre Lebenssituation, ihre lebensgeschichtlichen Probleme ein?

RAUSCHENBERGER: Eines der Prinzipien, das ich mir vorgenommen habe, ihnen zu sagen: Jede Schule müsste so arbeiten, dass jeder Schüler und jede Schülerin wenigstens einmal in der Woche so etwas wie Identifikation erfährt, eine Herausforderung, wo sie sagen können: „Da mache ich mit. Das war gut heute, das würde mich interessieren, das würde ich auch gerne machen können.“ Wohlgermerkt, meine Forderung ist ganz bescheiden – in einer Woche nur einmal. Aber wir haben eine große Schülerpopulation, bei der das so gut wie nie auftaucht.

DAUBER: Dass die Schule wenigstens einmal in der Woche jedem Schüler die Gelegenheit gibt zu sagen, das pack ich, da steig ich ein.

Als ihr die ersten Entwürfe für die Schule gemacht habt, stand aber nicht dieses Prinzip oben drüber?

RAUSCHENBERGER: Das war eigentlich immer begleitend.

DAUBER: Wie habt ihr es denn genannt?

RAUSCHENBERGER: Das habe ich nicht als Titel verwendet. Das war so ein inneres Leitbild. Ich weiß doch, wie es ist, wenn ein Kind sich etwas aus Interesse aneignet, und nicht bloß, weil es muss.

DAUBER: Wenn du sagst, ich weiß doch als Lehrer, als Vater, als Großvater heute ...

RAUSCHENBERGER: Ich versuche, mehr echte Situationen herzustellen, so kann man es umschreiben.

DAUBER: Und trotzdem musstest du es irgendwie umgießen in ein Schulkonzept.

RAUSCHENBERGER: Wenn du nach Überschriften fragst, dann sind es zwei, die entscheidend sind.

Die eine heißt „Selbstständigkeit“ und die zweite heißt „Sozialität“. Mir ist dabei immer aufgefallen, dass auch das deutsche Gymnasium noch vor kurzer Zeit nicht so viel Selbstständigkeit bieten konnte, dass seine Absolventen ohne weiteres eine Postanweisung ausfüllen oder den privaten Geschäftsverkehr mit einer Bank erledigen konnten.

DAUBER: Mit Selbstständigkeit meinst du jetzt auch Lebenstüchtigkeit?

RAUSCHENBERGER: Sich dem Alltag stellen. Das, was anfällt, ernst nehmen. Wenn die Aufwachsenden keine Möglichkeit haben, dies zu üben, braucht man sich nicht zu wundern, wenn es schließlich Bereiche gibt, die niemand mehr für interessant hält, eben, weil sie niemand abfragt.

DAUBER: Ist es denn Ziel der Schule oder würde es zum Konzept der Reformschule gehören, zu sagen, dass man mit ganz alltäglichen Dingen praktisch besser umgehen kann?

RAUSCHENBERGER: Also ich würde jetzt nicht sagen, dass das Backen von Pfannkuchen oder so etwas ein Curriculum-Inhalt sein sollte, sondern dass Lebensverhältnisse gesucht werden müssen, die eine gewisse Ausstrahlung haben auf das, was man werden kann, und dass dabei darauf geachtet werden muss, wie diese jungen Leute sich bereits betätigen, wofür sie sich schon jetzt interessieren. Die meisten Lehrer benutzen das Wort Motivation falsch.

Sie glauben, Motivation wäre etwas, was sie machen müssten, damit aus den Kindern Interesse rauskommt.

DAUBER: Es gibt ja auch viele Studenten, die glauben, der Hochschullehrer ist verantwortlich, sie zu motivieren.

RAUSCHENBERGER: Man kann nur jemand motivieren, der bereits motiviert ist, das heißt, man muss aufspüren, wofür der sich interessiert und dort muss man ansetzen.

DAUBER: Gib doch mal ein Beispiel. Also ich glaube, das Prinzip haben wir verstanden. Man muss andocken an die Erfahrungen, es muss aber auch eine Zukunftsperspektive geben, es muss einen Selbstläuferprozess in Gang setzen.

RAUSCHENBERGER: Gut, ich will darstellen, welche Schwierigkeiten man überwinden muss.

In der Reformschule haben wir zunächst einmal den Stundenplan total auseinander genommen und haben ihn neu zusammengesetzt. Statt 45 Minuten-Stunden gibt es Kernzeiten, die gehen bis zu 1 ½ Stunden. Die Schule ist so aufgebaut, dass nach dem Unterrichtsbeginn eine Kernzeit kommt. Dann gibt es eine große Pause von einer halben Stunde. Danach kommt wieder eine Kernzeit. Daran schließt sich die Mittagspause an, und am Nachmittag findet noch einmal eine Kernzeit statt. Das ist die äußere Ordnung. Aber was in diesen Kernzeiten stattfindet, das muss dann der einzelne Lehrer entscheiden. Es gibt schon bei den Kleinen, in der Stufe der Fünf- bis Siebenjährigen, so etwas wie Projekte. Anfangs nennen wir dies Thematische Einheiten. Ab Mittelstufe heißt es dann Projekte. Ein Projekt ist etwas, an dessen Zielsetzung der Schüler zumindest beteiligt sein muss.

Was Lehrer dabei leisten müssen, haben sie in ihrer Ausbildung nicht gelernt. Sie haben gelernt, wie man vorgefertigte Inhalte weitergibt. Diesen Transport kennen sie. Etwas anderes ist es aber, sich zu Jugendlichen zu setzen und sie zu fragen, welches Projekt sie durchführen möchten. Es kann sein, dass einer ein Thema aus der Elektronik wählt. Eigentlich müsste man ihm antworten: Aber ich bin doch gar kein Elektroniker. Was macht man da?

Die Lehrer, die dort arbeiten, mussten lernen, dass das Projekt nicht etwas ist, bei dem sie von vorn herein Bescheid wissen müssen. Sie müssen sich einlassen auf die Arbeit. Nun besteht der Stundenplan in der Reformschule nicht ausschließlich aus Projekten. Die Schule verwendet dafür wöchentlich zehn bis zwölf Stunden. Misst man dies an den normalen Schulen, dann findet man, dass es sehr viel ist.

DAUBER: Das ist das Prinzip der Selbstständigkeit?

RAUSCHENBERGER: Das Lernen in Projekten bietet eine Möglichkeit zum selbstständigen Arbeiten. Die Stufung der Schule bietet die Möglichkeit, in altersgemischten Lerngruppen immer selbstständiger zu werden. Stufe I – das sind die Gruppen der Fünf- bis Siebenjährigen. Stufe II sind die Acht- bis Zehnjährigen, Stufe III die Elf- bis Dreizehnjährigen, Stufe IV die Vierzehn- und Fünfzehnjährigen

DAUBER: Stufe IV ist dann die 9. und 10. Klasse.

RAUSCHENBERGER: Die Stufe III umfasst einen Lebenszeitraum der Schüler, in dem sich sehr vieles ändert. Die Pubertät setzt ein, es bilden sich andere

Interessen. Vieles geht durcheinander und manche Unzufriedenheit wird geäußert. Etwas salopp gesagt: Es ist sozusagen die Sollbruchstelle. Ich halte es für außerordentlich wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer diesen Umbruch akzeptieren und zugleich Führungsqualitäten entwickeln. Wenn diese Stufe nicht bereits durch die Struktur der Reformschule gegeben wäre, müsste man sie erfinden. Denn eine Schule, bei der gar nicht sichtbar wird, was die Jugendlichen umtreibt, arbeitet meines Erachtens verkehrt. In dieser Stufe wählen sich die Schüler zum ersten Mal ernsthaft einige Projekte selber. Sie greifen in dieser Freiheit oftmals viel zu weit und können sich anfangs gar nicht vorstellen, dass man all die schönen Vorhaben auch erarbeiten muss. Da kann es viel Frust geben. Man hat daher verschiedene Formen der Projekte eingeführt. Es gibt solche, die man nach wie vor frei wählen kann. Es gibt andere, bei denen sich die Gruppe und der Lehrer auf einen bestimmten Themenbereich einigen, und es gibt solche, die vom Lehrer bestimmt werden. In allen Projekten können Schüler die Erfahrung machen, wie man plant. Sie lernen zu entscheiden, was zu tun ist, wenn es nicht voran gehen will, lernen sich Hilfe einzufordern, und am Schluss wissen sie besser, wie man sich Ziele setzt. Das alles gehört zur Selbstständigkeit. In der Stufe IV können die Schüler dies viel besser.

DAUBER: Wir sind jetzt hier bei der institutionell-organisatorischen Umsetzung und ihrer Verknüpfung mit pädagogischen Leitideen. Du hattest vorher eine zweite Idee als zentral für das Konzept der Schule genannt: die Sozialität. Wo kam die bei dir her? Wie war die begründet? Wir hatten das Stichwort ganz am Anfang schon mit dem existentialistischen Hintergrund gestreift. Aber vielleicht hast du noch eine andere Begründung dafür. Was habt ihr bei der Entwicklung der Reformschule unter Sozialität verstanden?

RAUSCHENBERGER: Das pädagogische Prinzip, das meines Erachtens zur Selbstständigkeit führt, heißt: helfen und sich helfen lassen. Das fängt bei den Kleinen an. In einer Gruppe von fünfundzwanzig Kindern gehen sieben oder acht am Ende des Schuljahrs in die nächste Stufe und ebenso viele werden eingeschult. Jedes neue Schulkind kriegt einen Paten, der darauf achten soll, dass sie die Gewohnheiten in der Schule kennen lernen. So erfahren sie, was man machen kann in der Schule und wie man schreibt, aber auch, welche Räume es gibt und wie man dort hinkommt. Es gibt da viel Neues zu erfahren und zu tun. Wer müde ist, kann sich eine Auszeit nehmen, in den Bauraum gehen und spielen oder er kann was anderes machen. Man muss sich immer vor Augen halten, dass die Jüngsten erst fünf sind, das ist ja noch Kindergar-

tenalter. Im sozialen Raum der Gruppe spielt das Wort „Hilfe“ eine ganz große Rolle. Ein Kind, das nicht helfen will, hat ein Problem. Das muss man behutsam angehen, weil man es sozusagen dazu befreien muss, dass es auch helfen kann. Hier liegt der Anfang zum Sozialen. Dasselbe trifft auf die Fähigkeit zu, sich helfen zu lassen. Nicht jedes Kind kann das von Anfang an.

DAUBER: Was für ein Problem hat ein Kind, das nicht helfen will?

RAUSCHENBERGER: Manchmal sind es Kinder, die vorher nie die Gelegenheit hatten, etwas zu tun, auf das andere angewiesen sind. Oder es sind solche, die nur gelernt haben, erst mal für sich selber zu sorgen. Wir kennen so etwas auch aus den Familien. Es kommt Besuch. Die Mutter ruft ihr Kind und teilt ihm mit, dass sein lieber Vetter Björn auch mitgekommen ist. Und was tut das Kind? Es versteckt erst mal seine wichtigsten Spielsachen.

DAUBER: Aber nehmen wir mal die, die sich nicht helfen lassen wollen. Was ist da los?

RAUSCHENBERGER: Ja, die glauben, sie wären schon selbstständig.

DAUBER: Vielleicht, weil sie das Helfen oft als Übergriff erlebt haben? Dass ihnen was weggenommen wird?

RAUSCHENBERGER: Freilich, und da ist etwas sehr Ernsthaftes dabei, dass die eigene Kreativität ja begrenzt wird durch den anderen. Also wenn ich selber einen Plan habe, wie es gehen könnte, und nun kommt einer und hat einen anderen Plan, von dem ich genau weiß, dass er von vorgestern ist. Und mit dem soll ich zusammenarbeiten? Wie komm ich denn dazu? Man muss also auch in diesen Dingen ein gewisses Verständnis aufbringen, damit man überhaupt etwas in Gang bringt.

DAUBER: Und das macht die Reformschule, indem sie immer drei Jahrgänge zusammenfasst.

RAUSCHENBERGER: Nicht nur, indem sie drei Jahrgänge zusammenfasst. Dazu gehört, wenn man so sagen kann, die Philosophie des Lehrers oder der Lehrerin. Wenn die Lehrerin nicht immer wieder sagt, wozu das gut ist, warum man das so machen soll, warum helfen gut ist und warum sich helfen zu lassen vielleicht noch besser ist, als nur zu helfen, dann kommt es auch nicht rüber und dann entwickeln sich die Dinge sozusagen nach dem eigenen Schwergewicht. Der Mächtige ist dann mächtig und der weniger Mächtige muss gehorchen.

DAUBER: Also verstehe ich das richtig, Hans? Du sagst, wenn man so was macht, muss man auch gleichzeitig das Bewusstsein dafür schaffen, warum man das macht, dass bewusst wird, was für Folgen das hat? Also es nicht nur den Kindern vorschlagen oder als Regel durchsetzen, sondern ein Bewusstsein dafür schaffen, aus welchen Gründen man das tut und was es bedeutet.

Mich würde jetzt noch interessieren: War es für dich bzw. die Gründungsgruppe damals wichtig, Anregungsmodelle von woanders herzukriegen? Das ging ja nicht alles aus deiner biografischen Erfahrung hervor.

RAUSCHENBERGER: Also zum Beispiel diese drei Jahrgänge. Das ist schon seit den 20er-Jahren bekannt, das kommt von Petersen. Allerdings habe ich die Ideologie von Petersen nie für gut gehalten. Er wollte so eine Art Familien- und Führerideologie damit verbinden. Das ist mir nicht in den Sinn gekommen.

DAUBER: Aber das Organisationsprinzip konnte von Petersen übernommen werden.

RAUSCHENBERGER: Das Organisationsprinzip versehen mit der Botschaft: Helfen ist gut und sich helfen lassen ist auch gut.

DAUBER: Okay. Gab es andere Beispiele aus der Geschichte, auf die ihr da zurückgegriffen habt? Aus der Reformpädagogik der 30er-Jahre?

RAUSCHENBERGER: Natürlich. Die ganze Arbeitsschulbewegung hat sozusagen patenschaftliche Funktion. Freinet ist Pate bei den vielen Dingen, was das praktische Tun, das Selbermachen und die Rücksicht auf andere angeht.

DAUBER: Seid ihr auch mal rumgefahren mit der Vorbereitungsgruppe?

RAUSCHENBERGER: Wir waren in Schulen. Das habe ich von der Universität aus mit Studentengruppen gemacht. Dazu gehörte die Laborschule in Bielefeld, die Tvind-Schule in Dänemark, auch Schulen in Hessen, etwa die Petersen-Schule in Ulmbach.

DAUBER: Wie wurden diese Ideen damals aufgegriffen?

RAUSCHENBERGER: Die politische Öffentlichkeit hatte eigentlich eher Sorgen, das Ganze könnte ausufern und zu teuer werden. Deshalb war man der Auffassung, ich solle es mit der Grundschule genug sein lassen.

DAUBER: Okay, jetzt kommen wir auf den Kontext der Umsetzung.

Also, du musstest zuerst einmal einen Antrag formulieren. Dieser Antrag ging dann ans Kultusministerium, musste da genehmigt werden. Ich erinnere mich noch an diese Diskussionen. Zuerst hieß es, es wäre gut, das an einer Grundschule zu machen. Wieso war die Grundschule akzeptiert und nicht die Sekundarstufe I?

RAUSCHENBERGER: Erstmal ist das Ding jahrelang im Kultusministerium liegen geblieben. Es war verloren gegangen. Zwar haben wir darauf gesagt, dies sei kein Problem, wir könnten das Konzept jederzeit nachliefern.

DAUBER: Und was hast du in diesen Jahren gemacht? Die Idee aufgegeben?

RAUSCHENBERGER: Nein, nein. Ständig war eine Gruppe bei der Arbeit. Wir mussten das Terrain vor Ort klar machen. Eines Tages kam ein Vater, der gleichzeitig Lehrer ist, zu mir und sagte: Ich weiß eine Schule, wo man das machen könnte. Das war ein altes Gebäude, in dem eine Sonderschule untergebracht war, die aber ausziehen sollte. Im Ortsbeirat hat man sich überlegt, was man mit dem Gebäude macht. Und die Leute aus dem Stadtteil wollten ihr Schulgebäude als Schule erhalten.

DAUBER: Mit der Grundschule?

RAUSCHENBERGER: Mit der Reformschule.

DAUBER: Mit der Reformschule, aber zunächst mal als Grundschule.

RAUSCHENBERGER: Die Schule ist so konzipiert, dass sie mit dem ersten Jahrgang anfängt und dann jeder neue Jahrgang aufgestockt wird, damit die Leute nicht alles Neue auf einmal zu erledigen hatten.

DAUBER: Also mit dem Heranwachsen, Älterwerden der Kinder war jeweils die nächste Stufe geplant ...

RAUSCHENBERGER: ... so dass wir also zunächst mit den Kleinen anfangen konnten. Und es gab auf einmal viele Eltern, die sagten: Jawohl, das wäre was für unsere Kinder. Sie haben sich von den Konzepten leiten lassen, haben sich sehr eingesetzt, damit was draus wurde. Und dann, als in der Stadt klar wurde, dass das auch Geld kostet, hat man dort gesagt: Als Grundschule, allenfalls mit Förderstufe, ist das möglich.

Aber das ich wollte auf gar keinen Fall. Denn auf diese Weise wäre die Schule im Leben der Kinder eine Episode geblieben. Ein bisschen hat mir dabei geholfen, dass die Politiker sich niemals wirklich intensiv mit einem solchen Konzept

befassen können. Sie sind darauf angewiesen, dass ihnen die Fachleute nichts Verkehrtes vormachen.

DAUBER: Warum habt ihr jetzt nicht die Oberstufe noch mit draufgesetzt?

RAUSCHENBERGER: Weil die nicht nötig ist.

DAUBER: Warum nicht?

RAUSCHENBERGER: Wenn es uns nicht gelingt, bis zum Alter von 16 Jahren so viel Entschlusskraft und Initiative in Sachen des eigenen Lernens zu erreichen, dass die Absolventen dann ihren weiteren Weg bestimmen können, haben wir versagt. Das sagt jetzt gar nichts über die Oberstufe aus. Es ist nur die Erklärung dafür, warum wir mit der Grundschule nicht aufhören durften. Die Schüler sind in diesem Alter noch nicht so weit. Aber sie wachsen ja, sie werden kritikfähig, sie sehen dann, was in dieser Schule möglich war, und dann können sie versuchen, auf dieser Basis weiter zu lernen.

DAUBER: Hans, ich komme zum Schluss meiner Fragen. Du bist noch sehr oft in der Schule, hast aber keine unmittelbare Verantwortung mehr.

RAUSCHENBERGER: Oh doch, wir machen ja noch ein Projekt.

DAUBER: Was machst du zurzeit für ein Projekt?

RAUSCHENBERGER: Nun ja. Vieles kann in einer solchen Schule den Schülern nur *angeboten* werden; sie *können* es ergreifen, müssen es aber nicht. Da gibt es natürlich auch Schüler, die beim Lernen den Weg des geringsten Widerstandes gehen. Davon gibt es nicht sehr viele, aber sie kommen in jeder Gruppe vor. Wenn die Schule schon so liberal konzipiert ist, muss sie auch eine Möglichkeit anbieten, dass Versäumtes aufgeholt wird – wiederum möglichst selbstständig.

Das machen wir mit Praktikanten. Das heißt also, wir haben das Blockpraktikum in der Reformschule praktisch aufgelöst. An Stelle der reinen Studienveranstaltungen zur Einführung und Nachbereitung des Praktikums bekommt jeder Praktikant von einer Lehrerin ein Kind zugewiesen, das noch etwas nachzuholen hat. Die Studierenden lernen jede Woche zwei Stunden mit dem Kind. Sie sollen es dabei nicht abhängig machen, wie es bei einer Nachhilfe leicht geschieht. Sie sollen dem Kinde ermöglichen, dass es selber in die Gänge kommt. So arbeiten sie von Ende Oktober bis Mitte Juli. Auch die Lehrer sehen darin eine Hilfe. Und die Studenten kommen ziemlich nah an die Probleme heran, die

diese Kinder haben. Wenn sie nämlich selbst einmal Lehrer sind und 20 Kinder haben oder mehr, dann ist das nicht mehr möglich. Da lernen die Studenten etwas, die Schüler lernen etwas, und die Lehrer werden von dieser Aufgabe etwas entlastet. So schafft das Praktikum eine Balance zwischen diesen Interessen. Deswegen sind wir eigentlich ganz zufrieden mit diesem Modell. Natürlich sind wir ständig dabei, es noch zu verbessern und gängiger zu machen.

DAUBER: Letzte Frage: Wenn du jetzt noch mal innerlich zurückgehst und auf den ganzen Prozess schaust, was würdest du sagen, war das Entscheidende?

RAUSCHENBERGER: Ja, wodurch ich mich am meisten – man kann das anspruchsvolle Wort gar nicht vermeiden – beschenkt fühle, ist, dass es auf einmal viele gibt, die zusammenarbeiten und sozusagen einen Mittelpunkt bilden, der etwas zu tun hat mit dieser Schule. Ich habe ja vorhin gesagt, wir haben eine Zeit lang ziemlich schwierige Diskussionen gehabt, weil es um völlig neue Ansprüche und Arbeitsgewohnheiten ging. Diese Phasen sind jetzt vorbei. Die Leute brauchen nicht irgendjemand, der sie gängelt; sie wissen, was sie wert sind und was sie können und was sie schaffen können, und sie merken auch, wenn etwas daneben geht.

Ich habe mir am Anfang gedacht, so eine Schule macht natürlich ihren eigenen Weg, und das bedeutet, dass sie ganz anders wird, als das, was man sich gedacht hat. Wenn ich aber weit genug von der Staffelei zurücktrete und das Bild betrachte, kann ich sagen, dass dieser Effekt nicht eingetreten ist. Es ist eher dahin gekommen, dass sich ein gemeinsames Verständnis gebildet hat, und dabei sind auch das gegenseitige Verständnis und der kollegiale Respekt gewachsen. Denn am Anfang war es ja eine schiere Zumutung, die ich den Lehrern wie den Eltern gebracht habe. Die Eltern waren übrigens die Kühnsten von allen.

DAUBER: Und die, die auch am kritischsten waren gegenüber der herkömmlichen Schule.

RAUSCHENBERGER: Es gab auch welche, die sich alles ganz anders vorgestellt hatten. Sie haben es uns sofort wissen lassen, wenn ihnen was nicht gepasst hat. Das hat die Arbeit manchmal vergrößert, aber sie auch vorangebracht.

DAUBER: Willst du noch etwas loswerden, als Message?

RAUSCHENBERGER: Ja, ich habe vielleicht noch zu wenig gesagt über die Sozialität. Da wollte ich noch ein Beispiel loswerden. Wie kann man das mit der Sozialität am besten erklären? Ich habe eine Enkelin, die ist 18 Jahre alt und hat gerade Abitur gemacht. Sie ist eine schlaue junge Frau. Sie arbeitet mit zwei anderen zusammen in einem Projekt in Argentinien. Wir bekommen ab und zu eine Mail von ihr. Die drei sind sich noch nicht einig, was sie wollen. Der eine will das und der andere will jenes, und der Dritte will noch was anderes – und das alles in einer neuen Umgebung, wo sowieso nicht alles gerade so geht, wie man sich das denkt, und dadurch können sie im Grunde ihren Mittelpunkt nicht finden. Ich denke, Einrichtungen wie die Reformschule geben vorher genügend Gelegenheiten für solche Einigungsprozesse. Gerade für die, die am Anfang nicht so schnell wissen, wie ihr Weg gehen wird, ist ein solches Terrain des Erprobens wichtig....

Es gibt ein schönes Wort von Martin Buber: Der Weg muss sein wie das Ziel. Wenn er nicht von der Art des Ziels ist, dann wird man das Ziel verfehlen. Für uns heißt dies: Wir können uns noch so schöne Dinge vorstellen, die wir jemandem beibringen möchten. Wenn unser Ziel nicht auch jetzt schon eine Bereicherung ist, wird das Ganze daneben gehen. Das Leben findet vorwiegend jetzt statt und nicht später, sondern nur jetzt.

DAUBER: Vielen Dank, Hans.

P.S. Das Seminargespräch nach dem Interview wurde aus technischen Gründen leider nicht aufgezeichnet.

Dabei wurde ein kurzer Auszug aus dem Hauptwerk von Janusz Korczak ‚Wie man ein Kind lieben soll‘ (korrekt: Wie liebt man ein Kind), hrsg. v. Heimpel, E./ Ross, H., 5. Auflage, Göttingen 1974, S. 156, in die Diskussion eingebracht.

„Du, der du mit Kindern zu tun hast, du sollst dich lieber freuen! Du bist schon dabei, deine Vorurteile, deine sentimentalischen Ansichten über Kinder aufzugeben. Du weißt bereits, dass du nichts weißt. Kinder sind nicht so, wie du gemeint hast, sie sind ganz anders. Ohne noch recht zu wissen, wohin es führen soll, suchst du bereits nach einem Weg. Du gehst in die Irre? Vergiss nicht, es ist keine Schande, in dem unermesslich tiefen Wald des Lebens den Weg zu verfehlen. Selbst wenn du dich verirrst – schau dich genau um, und du wirst ein Mosaik aus lauter schönen Einzelbildern erblicken. Du leidest? Unter Schmerzen kommt die Wahrheit zur Welt.“

Unter dem Aspekt der persönlichen Selbstreflexion würde Hans Rauschenberger dem auch heute, in Zeiten von ‚Fridays For Future‘ vermutlich zustimmen. Er hat die Diskussionen um ‚Zukunft und Bildung‘ im FB 01 in den Jahren zwischen 1989 und 1995 maßgeblich mitgeprägt und, wie in diesem Interview von 2004 immer darauf hingewiesen, dass die Krise der Schule vor allem eine Krise der Mittelstufe ist. In dieser Altersphase ist die jüngere Generation heute mehr denn je auf einen solidarischen Dialog zwischen den Generationen angewiesen (vgl. Erklärung des *CLUB OF ROME Schulnetzwerks* 26.11.2019 in der *Reformschule Kassel*).



Aus Anlass der Errichtung der
Reformschule in Kassel
 laden wir Sie zu einer Feierstunde
 am Donnerstag, 15. September 1988, 19.30 Uhr

Programm

Eröffnung Schulleiterin Gabriele Skischus

Musikalische Darbietung

Festansprachen **Oberbürgermeister Hans Eichel**
Präsident der Gesamthochschule Kassel
Prof. Dr. Franz Neumann

Musikalische Darbietung

Festvortrag **Prof. Dr. Hans Rauschenberger „Die Reformschule“**

Grußworte

Musikalische Darbietung

Autorinnen und Autoren

Dr. Dorit Bosse

Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe im Fachbereich 01 Humanwissenschaften der Universität Kassel

Dr. Heinrich Dauber

Prof. i.R. für Erziehungs- und Schultheorie im Fachbereich 01 Humanwissenschaften der Universität Kassel

Elke Hilliger

Schulleiterin der Reformschule 2009-2019

Dr. Ralf Laging

Prof. i.R. für Bewegungs- und Sportpädagogik an der Universität Marburg; 1988-1994 Wissenschaftlicher Begleiter der Reformschule

Dr. Rudolf Messner

Prof. em. für Schulpädagogik und Bildungsforschung im Fachbereich 01 Humanwissenschaften der Universität Kassel

Dr. Hans Rauschenberger

Prof. em. für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Erziehungs-, Bildungstheorie und Schulpädagogik im Fachbereich 01 der Universität Kassel; Gründer und Wissenschaftlicher Begleiter der Reformschule

Gabriele Skischus

Schulleiterin der Reformschule 1998-2009

Andreas Skorka

Lehrer i.R., langjähriger Vorsitzender des Fördervereins der Reformschule

Wiltrud Thies

Schulleiterin an der Sophie-Scholl-Schule Gießen 2004-2012, zuvor von 1993-1998 Mitarbeiterin in der wissenschaftlichen Begleitung der Reformschule

Bernd Waltenberg

Stellvertretender Schulleiter der Reformschule 1996-2019