

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 57 (1984)

Heft: [4]

Artikel: Wege nach Utopia? : Eindrücke von einer Reise zu alternativen Schulen

Autor: Tangemann, Hans Georg

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852186>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 17.02.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Liebe Leser

Von Schulreformen und alternativen Schulversuchen in Italien, Dänemark und der Schweiz war in den letzten Nummern die Rede. Wege nach Utopia? betitelt H.G. Tangemann den Bericht von einer Reise zu vier alternativen Schulen in Deutschland. Will er damit andeuten, dass Alternativen im Schulwesen utopisch sind? Ich glaube, wir brauchen Utopien im Leben ganz allgemein und im Schulwesen im speziellen. Unsere Schulen waren jahrzehntelang erstarrt im System, sie haben sich nicht weiterentwickelt. Erst in den 60er Jahren kam Bewegung auf, man versuchte, sie den veränderten Bedürfnissen anzupassen. Mit der weltweiten Rezession in den 70er Jahren gerieten diese Reformbemühungen wiederum ins Stocken. Die Bewegung flaute ab. Es darf aber nicht wieder zu einer Erstarrung kommen. Ich plädiere nicht für Bewegung à tout prix. Viel Überliefertes hat sich bewährt und muss beibehalten werden, es darf aber nicht konserviert, sondern muss weiterentwickelt werden. Evolution im Schulwesen ist das, was mir vorschwebt. In diesem Sinn empfehle ich Ihnen die Lektüre der Gedanken von Elisabeth Michel-Alder zur Volksschule im Jahre 2000.



Wege nach Utopia?

Eindrücke von einer Reise zu alternativen Schulen

von Hans Georg Tangemann

Spätherbst 1982. Der nordrhein-westfälische Verband der Pädagogiklehrer veranstaltet eine Fortbildungsreise für interessierte Mitglieder.

Einunddreissig Reiseteilnehmer begeben sich auf die Suche nach konkreten Anschauungen für die Unterrichtsthemen Alternative Schulen, Bildungspolitik, Normen, Erziehungsstile, Reformbewegung. Vor diesem fachspezifischen Hintergrund werden jedoch auch eine Vielzahl allgemeiner pädagogischer Probleme Konturen gewinnen, werden unterschiedlichste Reflexionen sich abzeichnen.

Die Hibernia-Schule in Wanne-Eickel

Hibernia liegt im Land der Doppelnamen, die Industrie verheissen. Wanne-Eickel's Waldorfschule läuft den Zeitalterproblemen nicht davon, bietet vielmehr ein Kon-

Herausgeber / Editeur: Verband Schweiz. Privatschulen / Fédération Suisse des Ecoles privées

Redaktion / Rédaction: Dr. Fred Haenssler, Alpeneggstrasse 1, 3012 Bern, Telefon 031 / 23 35 35

Druck / Impression: Ott Verlag+Druck AG, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22

Inserate / Annonces: Ott Verlag Thun, Postfach 22, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22

Jahres-Abonnement / Abonnement annuel: Fr. 30.- / Einzelhefte / Numéros isolés: Fr. 3.-

Erscheinungsweise / Mode de parution: Monatlich / Mensuel

zept der Vermittlung von allgemeiner und beruflicher Bildung, von Kopf- und Handarbeit an. Schafft Hibernia, wovon Kollegschulen (noch?) träumen? Steht ganzheitliche Bildung nach Waldorfart in Konkurrenz zum polytechnischen Konzept sozialistischer Staaten?

Aber dies wären schon Fragen oben in den Stratosphären der Bildungs- und Schultheorie. Am Anfang stehen, ganz waldorfish, die Eindrücke für Auge, Ohr und Nase. Wohltuend heben sich vom Grau-in-Grau des Ruhrgebietes warme Gelb-, Orange- und Brauntöne am Schulgebäude ab, dessen äussere und innere Architektur dem rechten Winkel an vielen Stellen abgeschworen hat. Fichten- und Kiefernduft umfängt in der Eingangshalle den Besucher; Hirten und Schafe wandern zur Krippe aus Ton nach Bethlehem, ein Springbrunnen plätschert, Goldfische lassen sich's wohlgehn, und an den Fenstern schweben zwischen Sternen zierliche Engel aus zartem, sich je nach Farb- und Schwereausdruck schichtweise überlagerndem lichtdurchlässigem Papier. Solche Eindrücke wollen verstanden werden als Ausdruck des Schulgeistes, dessen Inwendiges sich im Äussern zeigt, z. B. in dem Umstand, dass Theorie- und Praxisregionen des Schulgebäudes sich im künstlerischen (und kulinarischen) Komplex überlagern. Kunst und Essen halten Leib und Seele zusammen. Im Sinne dieses Prinzips der einen Welt führen Lernwege die Schüler vom Holzpraktikum im Wald zum selbstgebauten Hi-fi-Schrank in der Schreinerwerkstatt, von der Ähre zum Brotlaib aus dem eigenen Brotofen, von Kompost und Samen zum selbstgezogenen Salat aus dem Schulgarten. *Ein Mensch in einer Welt* soll heranwachsen – aber in welcher Welt? Am Schulgartenzaun treffen Konflikt- und Harmoniestrategie aufeinander, treten die Musketiere der gesellschaftsrelevanten Pädagogik und die Robinsons von Rousseaus naturbelassener Insel einander gegenüber. Jedoch: erkennt nicht jeder, der (mit Erikson) von Urvertrauen spricht, schon im gleichen Atemzug den Primat des Harmonieprinzips an; und zeigen umgekehrt Waldorflehrer nicht in Anbetracht drohender oder tatsächlicher Natur- und Menschenzerstörungen Bereitschaft zu politischem Konflikt? *Les extrêmes se touchent.*

Doch zwischen diesen Polen liegt allerdings noch der ganze Weg der Menschwerdung mit seinen abertausend pädagogischen Fragen. Die Waldorfpädagogik bekennt sich zu Individualität und Kreativität, zu Anschaulichkeit und Induktion, zum Freiraum für Selbstentfaltung und Selbstverantwortung und in Anbetracht sozialer und individueller Dissonanzen zur Therapie durchs Objekt und dessen «Objektivität». Die immanenten Anforderungen der Sachen und Sachverhalte sollen die Kinder Hiberniaschule erziehen, z. B. beim Schmieden, das gemeinsam Schmiedenden stummes Kooperieren, den rechten Griff und Schlag zur rechten Zeit abverlangt, oder bei der Bearbeitung von rohem Holz, wo vier Hände zu grossen Sägen und Messern greifen, um sich durch Anpassung Material fügsam zu machen. Kupfer und Eisen, Holz und Farbe lassen sich durch noch so gute Argumente nicht umstimmen. Arbeiten von Waldorfschülern zeigten uns, zu welch hervorragenden Schülern der «Objektivität» – sei es bei der Herstellung von elektronischen Apparaturen oder Möbeln aus Holz – sie sich haben machen lassen. Meistert also die Natur den Menschen, bevor sie sich durch ihn bezwingen lässt? Freiheit lässt solche Herrschaftsvokabeln nicht zu. Meisterlichkeit nach Waldorfart beinhaltet eher die Ehrfurcht vorm Objekt als Siegesgefühle.

Parallel zu dieser Vorstellung von Freiheit, die die Eingliederung in Natur- und Sozialprozesse verlangt, formt sich auch die Auffassung von Toleranz zunächst am Sachobjekt, an der Komplementarität von Norm und Abweichung. Pädagogisches Band

verknüpft das Spiel einfacher Schubriegel, die Dreizehn- oder Vierzehnjährige herstellen, mit der Toleranz aus Lessings Ringparabel. Nathans Weisheit soll nicht nur die des Wortes sein, sondern die des erfahrenen Arbeits- und Interaktionszusammenhangs.

Auf solche eher idealtypische Darstellung der Hibernia-Waldorf-Pädagogik richten sich natürlich kritisch prüfende Blicke, fragen z. B. nach der Dignität der zugrundeliegenden entwicklungspsychologischen Annahmen, erst recht bei zugestandener dutzendfacher Idealkonkurrenz der Modelle. Nach der Diskussion um Harmonie- und Konfliktstrategie taucht ein zweites Spannungsfeld auf. Kann die erfolgreiche Waldorfpraxis die zugehörige Theorie bestätigen? Es ist nicht auszuschliessen, dass sie auch eine andere Theorie stützen würde. Muss Theorie also metatheoretisch legitimiert werden? Dass ausgerechnet die Waldorfpädagogik in solchen Theoriehimmeln verankert sein soll, muss seltsam anmuten. So wären denn der Lehrer und Erzieher pädagogische Überzeugungen das Mass aller Dinge? Wo würden aber für den Fall so weitgehender Relativität die den waldorfschen Begriffen von Freiheit und Toleranz eigenen Wertorientierungen geboren? Derartige Aporien bezeichnen Grenzen, an denen entlang wir uns mit pädagogischen Fragen auseinandersetzen. Eine Grenzziehung verlangt auch das Verhältnis von Doppelqualifikation und Polytechnischer Bildung. Doppelqualifikation wäre natürlich im waldorfschen Sinne als Vollqualifikation zu interpretieren, Normalbildung im berufsbildenden oder gymnasialen Zweig des Regelschulsystems entsprechend als defizitäre Halbbildung, jede nicht in ein anthropologisches Gesamtkonzept von Bildung integrierte praktische Tätigkeit ein bloss kompensatorisches Unterfangen. Das Vokabelkarussell gerät in Fahrt. Aus Hiberniaperspektive verfährt Polytechnische Bildung taxonomisch, deduktiv und linear, verfahren die Bildungsgänge in Wanne-Eickel dagegen pluralistisch und aktivierend-induktiv auf allgemeiner phylo- und ontogenetischer Grundlage.

Heraushören soll der Besucher, hier stünden Materialismus und Idealismus einander gegenüber, nicht als Ideologien im «Wettkampf der Systeme», vielmehr als Grundpositionen von vergleichbarer Dignität. Wiewohl sich viele Besucher zur Unbefangenheit verpflichtet haben, beschleicht doch manchen das Gefühl, hier würden Kirchen gestiftet. Da mag es gut sein, dass Praxis die Dogmatik widerlegt, denn was wäre die waldorfsche Therapie durchs Objektive, was der Weg von der Anschauung zum Begriff denn anderes als «Materialismus», dem sich allerdings die teleologischen Ideen des pädagogischen Konzepts hinzugesellen? Wer es mit der Freiheit des Schülers erst meint, dem können Materialismus und Idealismus nur Grenzen des Wirkens, nicht aber der Wirkung bedeuten.

Leichter als Konzepte überzeugen manchmal Menschen, so die Person eines leibhaftigen «Pole Poppenspüler», den wir in einem Kellerraum der Hiberniaschule antrafen. Er wollte uns auf und vor seiner Puppenbühne, inmitten seiner Marionetten eine kleine Vorstellung einer Apostelgeschichte geben und gab uns doch vielmehr ungewollt die grosse Vorstellung eines Lehrers, der spielt, was er ist, und ist, was er spielt. Von den Personen zurück zu den Institutionen. Alternative Schulen leben in einer Art pädagogischer Nische, von wo aus sie, angesiedelt zwischen pädagogischem Impetus und behördlicher Aufsicht, der neunzig Prozent Mehrheit der Regelschulen pluralistische Farbtupfer aufsetzen. Können sie mehr als das, nämlich anregen und gleichsam im Labor experimentell Handlungsmöglichkeiten erproben? Pädagogischem Reformgeist, der sich solche Anfrage gerne schnell bestätigen liesse, sei zu-

nächst Skepsis entgegengehalten. Wie können, wenn Pluralität gefördert und Modelle deswegen eben nicht bloss kopiert werden sollen, Elemente aus einem Ganzen herausgelöst und in ein neues Ganzes eingefügt werden? Müssen nicht, wie dies bei alternativen Schulen häufig geschieht, Entwicklungen sich von der Praxis her aufbauen? Gleichwohl scheint die Alternative «Schulreform von unten oder von oben» – in solcher Weise wird das Kollegschulmodell aus Hiberniaperspektive dem Waldorfmmodell entgegengesetzt – wie schon andere Gegensätze zu unvermittelt. Ohne Ideen, Konzepte, Entwürfe, bliebe reine Praxis ein Herumtappen, entstehen tatsächlich ja auch gar keine Reformschulen, keine Alternativen. Fraglich bleibt, inwiefern Kultusbürokratie und Wissenschaft als Begleiter von Reformanstrengungen – guten Willen einmal unterstellt – Veränderungsprozesse eher komplizieren und bremsen als fördern und strukturieren.

Die Freie Schule Frankfurt

Während die Hibernia-Schule eine Art gentleman's agreement mit der Schulaufsicht geschlossen zu haben scheint, blickt die Freie Schule Frankfurt auf eine achtjährige Auseinandersetzung mit der Kultusbürokratie zurück, die just am Vorabend unseres Besuches in einem für diese alternative Schule unerwartet günstigen Gerichtsurteil ihr vorläufiges Ende fand. Die Siegesfahne – «Hurra, wir haben gewonnen» – hing grüssend zur Strasse hinaus. Die Ausdauer und Überzeugung von Eltern, Lehrern und auch Kindern, die mit zum Gerichtstermin erschienen waren, die Liberalität des Verwaltungsgerichts, das der freien Schule das Testat «von pädagogischem Interesse» vergab, und nicht zuletzt ein verständnisvoller Gutachter in der Person Hartmut von Hentigs führten die Ansicht von Kultusbürokraten ad absurdum, Hessen sei pädagogisch überall so weit vorn, dass Alternativen immer schon hinterherhinkend zu spät kämen. Die Freie Schule Frankfurt hat in dem merkwürdigen Schwebezustand zwischen stiller Duldung und Nadelstichen durchgehalten, sie steht und lässt einunddreissig «Normal»-Lehrer auf ihre bisher nur von zwanzig Kindern und drei Lehrern bewohnte Insel in Gestalt eines einfachen Wohnhauses mit drei Etagen. An den Wänden erinnern kommentierte Farbfotos an Reitferien im Hunsrück und ein Zeltlager in Südengland. In eine dort gelegene free-school wechselten bereits mehrere Schüler der ersten Kinderladengeneration über, zu gross geworden für die Freie Schule in Frankfurt, emigrierend vor deutscher Schulwirklichkeit und Schulgesetzgebung.

Solche Kinderemigration als Antwort auf zu grosse Enge führt mitten hinein in pädagogische Raumprobleme. Dies gilt zunächst für die Gestaltung des Schulgeländes, worauf im Falle der Hibernia-Schule schon eingegangen wurde, dies gilt weiterhin für die Innenraumgestaltung, die so unterschiedlichen Kriterien wie Freizügigkeit, Ruhe- und Spielbedürfnissen oder der Notwendigkeit technischer Einrichtungen Rechnung zu tragen hat schliesslich aber führt das pädagogische Raumthema auch zum Begriff des Freiraums. Freiräume für individuelle Einrichtungen zu schaffen, gilt als vorrangiges Prinzip an der Freien Schule Frankfurt. Freie Räume füllen Kinder mit ihren Aktivitäten aus, angetrieben von Neugierde und Nachahmungswunsch. Kinder brauchen manchmal viel Zeit, um sich in «Räumen» auszubreiten, wie der Frankfurter Junge, der erst mit neun Jahren lesen konnte, oder jenes andere Kind, das in der Freien Schule nach seiner Aufnahme erst einmal bis ins Babyalter regrediert, um von dort in einem zweiten Anlauf neu heranzuwachsen. Lehrer und Eltern sind jedenfalls bereit, Zeit und Raum in kaum gesehener Fülle zu gewähren.

Zeit- und Raumprobleme sind jedoch auch ganz notwendig Grenzprobleme, nicht nur insofern als alle Aktivitäten an materielle Grenzen stossen, sondern deshalb, weil Räume und Zeiteinheiten in ihren Dimensionen nur vermöge jeweiliger Grenzen erkennbar werden, was Kindern natürlich nicht logisch-formal, sondern anschaulich als Rhythmus, Überschaubarkeit und Verfügbarkeit, aber auch als Widerstand, Zwang und Einschränkung deutlich wird. Im unbegrenzten Raum wird Freiheit zur Verlassenheit, und Zeitlosigkeit gerät zum Abgrund von Langeweile. Deshalb stösst das Grenzen negierende *laissez-faire*-Prinzip bei unserer Gesprächspartnerin in Frankfurt auch auf entschiedene Ablehnung, ebenso wie der plakative Begriff von «antiautoritär». Woher kommen aber dann in dieser Freien Schule die Grenzen, wer zieht sie? Erkennbar wird, dass man ganz entschieden weniger auf die waldorfschen Prinzipien der formenden Kraft des Objektiven und des erzieherischen Gestaltungswillens baut. Natürlich wird in Frankfurt auch mit Holz und Emaille gearbeitet, werden Photos entwickelt und Musik gespielt. Aber an den unterschiedlichen Auffassungen von Ordnung in Wanne-Eickel und Frankfurt lässt sich recht deutlich der Rang ablesen, der jeweils Sachen und Sachverhalten eingeräumt wird; ebenso wie aus dem Bericht der Frankfurter Pädagogin hervorgeht, dass Wünsche der Erzieher nur Wünsche unter anderem sind, wo doch Waldorflehrer eher stolz darauf warten, ihre Schüler – natürlich mit deren interessierter Beteiligung – in Geheimnisse von Farbkomposition, Holz- und Kupferbearbeitung, Elektronik usw. eingeführt zu haben. Der Frankfurter Kompromiss zwischen den Maximen des Zeit- und Raum-Gewährens einerseits und des Grenzen-Ziehens andererseits lässt sich vielleicht noch am ehesten an der Sprache des Stundenplanes ablesen. Da wird z. B. für 14 Uhr angekündigt: «Renne ist in der Nähecke», da erscheint zu einer anderen Tageszeit «Französisch mit Claudia». Renne arbeitet also um 14 Uhr in der Nähecke, und die Schüler kommen unangemeldet oder nach Verabredung zu ihr, um bei ihrer Arbeit dabei zu sein, teilnehmend zu lernen. An «Französisch mit Claudia» wird sich jedoch keiner der älteren Schüler ohne Grund vorbeidrücken können. Angebot und Pflicht, erzieherisches Interesse und kindliche Neigungen sollen auf diese Weise austariert werden. Solche Grate zwischen Wollen und Sollen wandern die Frankfurter Lehrer innerhalb von Unterrichtsprojekten sogar in ein und derselben Veranstaltung. Beim Kolumbus-, Stadt- oder Detektivspiel versuchen diese Lehrer ganz bewusst, kindliche Phantasie in Rechtschreibung, Aufsatz und Lektüre, in Erdkunde, Sachkunde und Rechnen einzubinden. Es ist, als müssten Eltern in einer Familienschule den Unterricht ihrer Nachkommen selbst gestalten, als wollten sie dabei ihre Kinder Kinder sein lassen und sie doch an die Hand nehmen auf dem Weg ins Erwachsenenland. Ein Drahtseilakt ohne Netz und doppelten Boden gewiss, vielleicht noch schwieriger als in einer Familie, denn viele Kinder in der Frankfurter Freien Schule legten einen dornigen Kindheitsweg zurück und müssen oft auf den ausgleichenden Einfluss einer im Lot befindlichen Gruppe verzichten. Solche Wanderung über schwankenden Boden lässt die Frankfurter nicht verzagen; vielmehr wird die Kinderschule so auch zur Lehrer- und ganz besonders zur Elternschule, wenn Mütter und Väter (überwiegend Alleinerziehende) in der Auseinandersetzung mit ihrer und der Lehrer Erziehung über den eigenen Schatten zu springen lernen. Die die weiten Grenzen setzen wollen, müssen ihre eigenen, zu engen, erst überwinden.

Die Odenwaldschule

Nach Wanne-Eickel und Frankfurt heisst unsere nächste Station Heppenheim. Des- sen dörflicher Ortsteil Ober-Hambach liegt in einem schmalen Tal, das an seinem breiteren, oberen Ende die Odenwaldschule beherbergt. Umgeben von Waldflecken und Wiesen fügen sich holzschindelverkleidete Häuser aus Natursteinen in den Hang, in leichter Disharmonie mit neueren Komplexen im Funktionalstil, die aufkei- menden romantischen Gefühlen Zügel anlegt. Zu Häusern gehören Familien, von de- nen man an der OSO in verschiedener Weise spricht. Neben der Heimatfamilie, zu der die Schüler in den Ferien oder an ausgewählten Wochenenden zurückkehren, gibt es die von Lehrern als Einzelpersonen oder Ehepartnern geführte Schülerfamilie (mit oder ohne leibliche Kinder), in der wiederum eine Kameradenfamilie unterge- bracht sein mag. Einer solchen Kameradenfamilie steht eine ältere Schülerin oder ein älterer Schüler vor; die Betreffenden tragen Verantwortung für zwei kleinere Kin- der. Familien entstehen an der Odenwaldschule also nicht nur biologisch, sie sind Werk pädagogischen Gestaltungswillens, sind Konzepten und Krisen, Fluktuationen und Biografien, Konkurrenzen zwischen Heimat- und Schulfamilie, zwischen Schulfamilie und Schülerpeergroup ausgesetzt. In solch vielfältigen Beziehungen können Lehrer nicht Nur-Lehrer bleiben, müssen sie akzeptieren, dass Schüler als Kinder sich mit ihnen identifizieren, sich an ihnen reiben, ihrer Mütterlichkeit und Vä- terlichkeit bedürfen. Eine in jeder Hinsicht erschöpfende Aufgabe wartet auf diejeni- gen, die sich einem derartigen alternativen Schulleben verschreiben. Schon unter gewöhnlichen Umständen erschöpfen Konferenzen und Gespräche, ein allzeit offe- nes Ohr und die ganz selbstverständliche Pflicht, an vielfältigen Unternehmungen teilzunehmen. Zur Herausforderung werden solche Anforderungen unter therapie- ähnlichen Bedingungen, die nicht nur von biografischen Narben der Schüler herrüh- ren, sondern im Konzept des Zuwartens und Sichgeduldens begründet liegen. Kin- der und Jugendliche sollen an der Odenwaldschule ihre selbstheilenden Kräfte ent- falten, was vom Erziehenden verlangt, die belastende und doch im Nachhinein oft weniger krasse Diskrepanz zwischen erhoffter Selbstfindung und aktueller Krise auszuhalten.

Wer die Herausforderung, sein Leben mit Schülern zu teilen, annimmt, kann sich nicht allein auf Sachkompetenz verlassen, wird auf Machtmittel kaum zurückgrei- fen können und steht doch vor der Aufgabe, ganz bewusst Kinder und Jugendliche mit Anforderungen zu konfrontieren. Wieder steht der reflektierende Betrachter vor den Problemen der Identität, der Grenzziehung und der Konzeptualisierung pädago- gischen Handelns. Was den letztgenannten Bereich anbetrifft, so gilt sicher, dass das Gefühl, in ungebrochener Tradition mit den pädagogischen Grundsätzen der Gründerväter verbunden zu sein, die Aufgabe, Schüler eindeutig und überzeugend in die Pflicht zu nehmen, erleichtert; aber darin liegt auch die Gefahr dogmatischer Ab- sicherung von Kritik, liegt die Gefahr, vielleicht Veränderungen der Persönlichkeiten und der Zeitumstände in der Kunstwelt des stimmigen Gedankenmodells zu verken- nen. Die Odenwaldschule setzt seit geraumer Zeit bereits nicht mehr aufs fertige Konzept, wagt sich vielmehr auf den Kahn gefährdeter Experimente im Strom und riskiert dabei wie andere Alternativen den Ruch des Narrenschiffes. Auch in Ober- Hambach kennen die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen noch andere Grenzen als die ihres schön gelegenen Tales. Wo sie liegen, lässt sich nicht immer eindeutig definieren, das gehört zur allerdings unverrückbaren Grundüberzeugung

70 von der Bedeutung der Selbsttätigkeit; wer sie zieht, liegt als Prinzip dagegen fest:

es sind alle Mitglieder des Internats, die sich in tagtäglicher, manchmal ermüdender Diskussion und Kooperation ihre Gesetze geben. Wie Grenzen gezogen werden, liesse sich mit dem plakativen Titel des sozialintegrativen Stils andeuten. Hinter diesem Titel verbirgt sich jedoch z. B. die Frage, wie Kindern und Jugendlichen zu begegnen ist, die Toleranz und Entgegenkommen, liberales Verstehenwollen, kurz, die Pädagogik des Lächelns eher als Gummiwand denn als führende Hilfe empfinden. Auf die Dauer glaubt ja kein Heranwachsender daran, dass es Menschen gäbe, die sich nicht ärgerten oder wütend wären. Die heranreifende Identität der Jungen verlangt nach der Identität des Vorbilds, blosser Stil lässt die Authentizität der Person vermissen. Aber auch an der Odenwaldschule reifen die Erzieher nicht nach dem Muster physiognomischer Eindeutigkeit holzgeschnittener Puppencharaktere heran. In Pole Poppenspälers Bühnenwelt mögen wir den Charme eines verzauberten Szenariums finden; weder für sich noch für die Nachfolgenden kann dort jedoch derjenige das Bildnis der Vollkommenheit suchen, der das Abenteuer eines Lebens-Wandels in Freiheit eingehen will.

Das Landschulheim am Solling

In ruhigem Schwarz heben sich die winterkahlen Äste der Bäume gegen das opake Grau-Blau und Orange-Gelb des morgendlich kühlen Dezemberdunstes ab, der wie ein Schleier über dem Wesertal liegt und noch den Westhang des Solling verhängt, die letzte Szene unserer Reise. Aus der reifbedeckten Landschaft führt unser Weg in ein schiefergedecktes Fachwerkhaus und über knarrende Holzbohlen in eine Art holzgetäfelte Ahnensaal, wo Tee zum Aufwärmen bereitsteht. Im Vortrag des Schulleiters tauchen uns mittlerweile vertraute Themen auf, so z. B. die Bedeutung, die der praktischen Tätigkeit der Schüler beigemessen wird. Die Rede ist wieder von den hohen Anforderungen an die Lehrer, die hier in der Mehrzahl ebenfalls mit Schülern in Kameradschaften genannten, familienähnlichen Wohngemeinschaften leben. Das Problem der besonderen sozialen Schichtung der Schüler wird angesprochen, die aus Tradition, wegen besonderer Familienumstände oder aufgrund von Überlegungen verschiedener Sozialämter im Internat am Solling leben. Wir hören vom Enthusiasmus und den Auseinandersetzungen der Gründerzeit, und im historischen Aperçu fokussiert sich die Geschichte dieses Jahrhunderts aus der Schulperspektive. Wiederum wird deutlich, dass die rigiden Tendenzen, die zur Einschränkung der Wahlfreiheit in der Oberstufe führen, keineswegs zwangsläufig sind. Aber dem Thema Freiheit und Freiheiten gesellt sich als Pendant auch noch einmal der Komplex der besonderen Forderungen hinzu, die an die Schüler gerichtet werden. In der Tat haben die Kinder und Jugendlichen in Ober-Hambach und Holzminden ganz besondere Herausforderungen zu bewältigen, wenn sie – was für die Odenwaldschule gilt – in der neunten Klasse als jeweils einziger OSO-Schüler ein Trimester an einem englischen Internat zubringen, auf sich gestellt in einem fremden Land und in einer fremden Sprache; oder wenn sie – wie im Falle des Landschulheims am Solling – am Übergang von der elften zur zwölften Klasse sechs Wochen – jeweils drei Wochen in den Sommerferien und zu Beginn des Schuljahres – ein Betriebspraktikum auf dem Status eines Hilfsarbeiters zu bewältigen haben, wenn sie rund einhundert Kilometer von Holzminden entfernt ein Zimmer suchen sollen und sich mit einem Hilfsarbeiterlohn zurechtfinden müssen. Schüler, die nach diesen ungewöhnlichen, zwar verkürzten aber dennoch wirkungsvollen «Lehr- und Wanderjahren» zurückkehren, tun dies als wesentlich reifer gewordene junge Menschen. Reifung ist

auch das Ziel des «sozialen Werks», das die Jugendlichen in Holzminden durch Beteiligung bei der Reittherapie für spastisch gelähmte Kinder, bei der Betreuung von alten Menschen oder jüngeren Schülern, aber auch bei weniger spektakulären Diensten in der Cafeteria, der Bibliothek oder beim Holzhacken und Bäumebeschneiden vollbringen. So gibt die Holzmindener Pädagogik ein Beispiel dafür, wie Jugendliche in Piagets Sinne den Weg vom «réformateur idéaliste» zum «réalisateur» zurücklegen können.

Handeln im pädagogischen Raum

Der Besuch bei den vier alternativen Schulen hat vielfältig und unterschiedlich angeregt, hat je nach Individualität der Besuchenden und Besuchten auch provoziert. Die Unbeirrbarkeit, mit der Waldorflehrer von der Richtigkeit ihrer pädagogischen Auffassungen ausgehen, die fast ausschliessliche Orientierung am Kind, die in Frankfurt auffiel, das grosse Mass an Freizügigkeit an der Odenwaldschule und schliesslich die starke Betonung von Rhythmus, Stil, Ton und Takt, von Ritualen im Schulleben, die in Holzminden so viele Besucher fast in Rage brachte, alle diese provozierenden Eigenheiten der jeweiligen Schulen lassen im Gegenüber zu den zahlreichen beispielgebenden Charakteristika kein glattes Pro und Contra zu, führen vielmehr mitten hinein in ein vielgestaltiges Geflecht von Handlungsmöglichkeiten zwischen extremen Polen.

Pädagogische Provinz oder Entschulung?

Zeigen die Erfahrungen an alternativen Schulen nicht, wie bedeutsam das Schulleben ist, dass Unterrichten ohne Erziehen nicht stattfinden kann, dass Schule Leben bedeutet und nicht eine Art Vor-Leben, blosses Mittel zum eigentlichen Zweck? Zweifellos pflegen die von uns besuchten Schulen ganz zielstrebig das Miteinander und lassen die Grenzen von Unterricht und Freizeit teilweise verschwimmen. Aber die Tendenz, jegliches Interesse und jegliche Aktivität in das Schulleben einzugliedern, wird doch auch an ganz markanten Punkten korrigiert. Ohne kontrastierende Aussenerfahrung erleben die Schüler ihre Schulinsel eher als Gefängnis denn als Freiraum.

Schulöffentlichkeit oder Privatleben?

Schulleben bedeutet zwangsläufig auch eine ständige, mindestens quasi-öffentliche Atmosphäre fast aller Tätigkeiten. Niemand kann dann nur lehren oder nur lernen. Mancher leidet sogar unter dem Gefühl, vielleicht gerade wieder an entscheidender Stelle nicht dabeizusein. Wem das Schulehalten als Job zuwider ist, wird nach «echtem» Miteinander streben und sich doch sagen lassen müssen, dass ein intensives Schulleben ganz energische Wünsche nach Privatheit und Ruhe aufkommen lässt, bei Lehrern wie bei Schülern.

Wahlfreiheit oder Überschaubarkeit?

Wer Fächer und Kurse kombinieren, Lehrer und Mitschüler auswählen, Neigungen und Interesse in Ansprüchen und Pflichten wiederfinden kann, empfindet das Gefühl, frei zu sein, gestalten zu können und als individuelle Person ernst genommen zu werden. Die Fülle der Wahlwünsche an einer Schule macht Organisation notwendig, auch Mindestzahlen von Schülern, wenngleich die Odenwaldschule und das Landschulheim am Solling nachweisen können, dass eine sehr weitgehende Diffe-

renzung auch in Schulen mit weniger als dreihundert Schülern (jedenfalls im Ganztagsbetrieb) möglich ist. Organisation bedeutet nun Zu- und Einteilungen von Zeiten, Materialien, Personen und Räumen, deren Schema mit fortschreitender Komplexität als immer äusserlicheres System in Erscheinung tritt, so dass schliesslich die individuelle Wahl des einzelnen ihm zum Labyrinth verwandelt begegnet. Gegen Labyrinth helfen persönliche Kontakte, helfen Namen statt Nummern, hilft Kontinuität in Zeit- und Raumeinteilungen, vertraute und angenehme Atmosphäre, helfen Geduld und Humor, um Unterricht zwar in Stunden aber nicht als Stunde geschehen zu lassen.

Selbstbestimmung oder heilsamer Zwang?

Die notwendige Ablösung der Kinder und Jugendlichen von Eltern und Lehrern macht Selbstbestimmung notwendig, damit Trennung nicht zu Isolation oder Trotz gerät. Selbstbestimmung wird zur Herausforderung, wenn der autonom Entscheidende die Konsequenzen seines Handelns zu tragen hat, die ihm von keiner Pädagogik der Bequemlichkeit abgenommen werden. Das Wissen um Konsequenzen übt einen in der Sache liegenden Zwang aus, so dass Freiheit regelrecht ertragen werden muss. Wenn aber nun die Fernseh- und Knopfdruck-, die Sensoren- und Lichtschranken-Kultur Zwänge immer seltener und willkürlicher erscheinen lässt, wenn Sachargumente für an den Haaren herbeigezogen gelten, wie kann dann Einüben in Selbstbestimmung und Selbstbeherrschung noch möglich sein, ohne sich als künstlich-pädagogische Veranstaltung in das Licht der Unglaubwürdigkeit zu setzen?

Stil oder Ritual?

Gerade die Betonung des objektiven Zwangs in den Waldorfschulen, gerade die starke Forderung nach besonderen Umgangsformen z.B. zwischen den Schützern, Scholaren, Magistern und Lehrern im Landschulheim am Solling könnte also wegen des bewussten Gegensatzes zu Tendenzen der umgebenden Kultur als besonders künstlich, als blosses Ritual statt als verbindender Stil empfunden werden. Erstaunlich, wieviele Freiheiten eine straffe pädagogische Führung dennoch nicht nur zulässt sondern fördert, statt ängstlich um die Aufrechterhaltung von «Ordnung» bemüht zu sein.

Das Feld, in dem sich pädagogisches Handeln abspielt, wird zweifellos noch durch eine Reihe weiterer Pole und die zwischen ihnen liegenden Spannungen bestimmt, handle es sich dabei nun um Wandel und Tradition, ganzheitliche Bildung und individuelle Spezialisierung, Zuwarten und Lenkung oder Herausforderung und Schutz vor Gefahren. In diesem abschliessend skizzierten, aus Beobachtungen, Diskussionen und Reflexionen hervortretenden Modell eines vieldimensionalen pädagogischen Handlungsraums tritt sowohl die Einheitlichkeit des Pädagogischen als Gesamttraum von Möglichkeiten zwischen extremen Polen hervor als auch die Andersartigkeit von alternativen Schulen als jeweils besondere, untereinander ähnliche Figuren in diesem Raum. Utopia, hätte es denn nicht völlig ortlos zu sein, fände dort seinen Platz als denkbarer Fall unter möglichen wie wirklichen Fällen.

Indem ich mir das Kontrastpaar Institution-Person bis zum Schluss aufbewahre, verschaffe ich mir die Gelegenheit, den einladenden Schulen und den gastgebenden Lehrern und Schülern für offene Türen und offene Gespräche zu danken. Meinen Kolleginnen und Kollegen verdanke ich das Erlebnis einer einzigartig anregenden At-

mosphäre, in der tausenderlei Schwierigkeiten des Schulalltags ohne Lamento zur Sprache kamen, in der die Konfrontation mit anderen Schulmodellen nicht zur Identitätskrise in schwärmerischer Träumerei oder bitterem Verdruss führte, sondern zu intensiven Auseinandersetzungen mit teils ernsthaftem, teils humorvollem Charakter.

Die Volksschule im Jahr 2000

von Elisabeth Michel-Alder

Man trifft sie nicht selten, die Erziehungsfachleute, Eltern und Lehrer, die über das rau und konservativ gewordene politische Klima, das An-Ort-Treten in der Bildungsdiskussion und die Verbannung des Begriffs «Reform» aus dem Vokabular der Schulleute klagen. Ende der sechziger Jahre war das völlig anders. Die ökonomische, ökologische, politische und technologische Situation der Schweiz verändert sich laufend. Weder der Rückblick auf den Aufbruch vor 15 Jahren noch das Festhalten am Erreichten genügen, um im 21. Jahrhundert Schulen zur Verfügung zu haben, die den künftigen Schülern angemessen sind. Es gilt, über wünschbare Zukünfte nachzudenken, Ziele zu formulieren, Vorentscheide zu fällen und Schritte in der richtigen Richtung zu tun. Zur Klärung des Wünschbaren werden im folgenden zwei mögliche Schulszenarien für das Jahr 2000 vorgestellt.

Szenario «Monolith»

Auch im Jahr 2000 liegt das Bildungswesen fest in den Händen kantonaler Erziehungsdirektoren. Ihnen stehen respektheischende Stäbe administrativer und bildungswissenschaftlicher Fachleute zur Seite.

Die *Übertritte* von Schulstufe zu Schulstufe sind eigentliche Hürdenrennen. Schon nach der zweiten Klasse werden die Besten aussortiert und in Eliteklassen besonders gefördert. Sonderklassen gibt es ab erstem Schuljahr. Fragen der Selektion erfahren sorgfältigste Behandlung; die Prüfungsmodalitäten halten wissenschaftlichen Kriterien stand, sind objektiv, zuverlässig, valide und aussagekräftig. Standardisierte Tests kommen zum Einsatz, die Zeugnisse sind sehr detailliert und werden schon im Kindergarten in Form von Briefen an die Eltern ausgestellt. Am Ende jedes Schuljahrs erhalten die Klassenbesten schöne Preise. Sämtliche Noten tippen die Lehrer in den zentralen Erziehungscomputer ein; sie werden laufend ausgewertet. Fällt ein Kind im Leistungsniveau zurück, erhalten seine Eltern automatisch einen Brief zugestellt, der zu mehr Kontrolle, Aufgabenhilfe oder Therapie anregt.

Das Schulgeschehen wird mit dem Instrument kantonaler *Lehrpläne* gesteuert, die präzise Angaben für jedes Semester enthalten. Die Zahl der Unterrichtsfächer ist gegenüber 1984 angestiegen. Vor allem im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich gibt es neue Schwerpunkte, aber auch in Psychologie: Man soll das Verhalten der Menschen durchschauen lernen. Der Stoff wird in stundenweisen Portionen verabreicht. Die Lehrpläne fixieren Wissensziele, nach wie vor ist die sogenannte Wahl der Methoden das sakrosante Freiheitsrecht des Lehrers. *Lehrer und Lehrerin* sind die Sonnen am Schulhimmel, nichts geht ohne sie. Gegenüber 1984 werden sie