

Die siebziger und achtziger Jahre im Gymnasium „In der Wüste“

Eine Zeit des Umbruchs

Vorbemerkung

Es handelt sich um heute noch sehr umstrittene Vorgänge, die damals die Republik bewegten. Wissenschaftler – Historiker, Politikwissenschaftler, Soziologen, Psychologen – stehen noch am Beginn genauerer Untersuchungen der Umbruchsereignisse in den 70er Jahren. Bisher zeichnen sich in den Epochendarstellungen – vereinfacht wiedergegeben – drei Standorte der Betrachtung und Bewertung ab:

- ein konservativer, von dem aus die von der APO (Außerparlamentarische Opposition) und dem SDS (Sozialistischer Deutscher Studentenbund) stark geprägte Bewegung als schädlich und überflüssig für die Bundesrepublik angesehen wird, (stellvertretend für andere: Morsey, 1987)
- ein progressiv-linker, von dem aus die Veränderungsbedürftigkeit von Politik und Gesellschaft in den späten 60er Jahren in den Mittelpunkt gestellt und das Steckenbleiben der Reformen in der Republik nach dem Erschrecken über die Aktionen der RAF (Rote-Armee-Fraktion) und anderer Terrororganisationen ab 1977 sehr bedauert wird, (stellv. Doering- Manteuffel / Kahlenberg, 1989)
- ein liberal-offener, von dem aus die Notwendigkeit von Reformen ebenfalls herausgestellt und die Ergebnisse als positiver, weil demokratisierender Zuwachs für die Republik angesehen werden. Lediglich ein zu phantasiegeladener und ideologischer Überschwang der 68er und deren Experimente zur Unterwanderung von etablierter Herrschaft werden als hilflos und schädlich kritisiert. (stellv. Kleßmann, 1988)

Sehr unterschiedlich waren und sind auch die Beurteilungen der Zeit innerhalb des Kollegiums „In der Wüste“. Es gab Kollegen und Kolleginnen, die ihre konservativen Positionen aus bester eigener Überzeugung verteidigten, diejenigen, die, schon durch ihre Fächer, aber

auch aufgrund persönlicher Wertorientierungen, stark motiviert waren, die progressiven Herausforderungen anzunehmen; das galt vor allem für Religions-, Gemeinschaftskunde-, Erdkunde-, Deutsch- und Geschichtslehrer, und schließlich die, die der Unruhe keine große Bedeutung beimessen, sie möglichst ignorieren wollten. – Noch heute kann der Streit über die Bewertung der Veränderungen unerwartet heftig im Kollegium auftreten: Es sei eine „Zerreißprobe“ gewesen, sagen die einen. Es sei absolut notwendig gewesen, urteilen die anderen. Und nach dem Streit, der vermutlich nie wirklich ausgetragen wird, steht die Stimmung auf ein versöhnliches Glas Wein.

Diese Zeit im Zusammenhang einer Schulgeschichte darzustellen hat ihre besonderen Schwierigkeiten, weil von anhaltenden Auseinandersetzungen um die jeweils möglichst richtige Position zu berichten sein wird. Dies könnte heute angesichts der Konkurrenzangst der Schulen untereinander als imageschädigend bewertet werden. Versucht wird eine kritisch offene Darstellung, in der Probleme, die überall auftreten, nicht verharmlost werden, sondern zu erneuter Diskussion über den Zustand von Schule heute anstiften soll. – Die folgenden Skizzen und Szenen wollen Erinnerungen an beispielhafte Erlebnisse wachrufen und die versuchten Neuansätze in der Reform, aber auch Unzulänglichkeiten, nicht Gesehenes, nicht Gelungenes zeigen. Inhaltlicher Schwerpunkt ist der Versuch der Demokratisierung in der Schule während der Umbruchzeit.

„Eine neue, helle Schule“

„Im September 1971 kam ich von der Grundschule (noch ohne Zwischenstation in der Orientierungsstufe) in das Gymnasium „In der Wüste“. Ich war sehr stolz, in diese Schule zu kommen. Das Gebäude war erst im Frühjahr 1970 bezogen worden. Es war im Flachbaustil der 70er Jahre erbaut, hell, lichtdurchflutet, mit



mehreren Innenhöfen, einem großen Schulhof; ausgestattet war es mit damals modernster Technik in den Sprachlaboren, natürlich auch in den naturwissenschaftlichen Fachräumen, es gab mehrere Musikräume, eine teilbare Turnhalle und im Zentrum den Versammlungsort, die Aula. – Ich hatte gehört, daß dieser Baustil modern war und damit auch Ausdruck eines bestimmten Zeitgeistes sein sollte. Ich verband damit – natürlich damals noch diffus – die Hoffnung auf sehr viel Freiheit, Offenheit und antiautoritäre Strukturen.“ (Gottfried, C.)

Das erwarteten auch vor allem viele jüngere Lehrerinnen und Lehrer, die vom Wall her mit umgezogen waren, die Eltern, die ihre Kinder dort anmeldeten, nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler selbst: die, die schon einige Jahre in dem alten Mädchengymnasium waren, und die, die in großer Zahl nun eingeschult wurden, 1970 erstmals auch Jungen. Die Schülerzahl stieg von 945 im Schuljahr 1970/71 auf 1395 im Ablauf 1973/74. Man verzeichnete die geburtenstarken Jahrgänge vor dem „Pillenknicke“. – Ob das Gymnasium aber den großen Erwartungen auf mehr Demokratie und Freiheit schon entsprechen konnte, mußte sich erst erweisen. Die Behörden, die Lehrerinnen und Lehrer steckten selbst mitten in den Reformüberlegungen, die Ende der 60er Jahre bundesweit begonnen hatten und deren grundlegende Ideen nur langsam akzeptiert wurden. Es galt, sich mit einer damals neuen gesellschaftspolitischen Zielvorstellung auseinanderzusetzen: der Demokratisierung der gesamten Gesellschaft, also auch der Schule. Vieles in der Schule mußte neu gedacht und gestaltet werden: die Form, in der sich die Institution darstellen sollte, die pädagogischen Ziele, die Lerninhalte sowie die Erziehungs- und Unterrichtsformen. Vorher war die traditionelle Vorstellung vom Gymnasium als bürgerlichem Bildungsinstitut mit klassischem Bildungskanon und elitären Auswahlkriterien nur wenig angefochten gewesen. Nun

mußte es sich auf vielfältige Weise öffnen und verändern.

Vorher blieben die Kinder der „anderen“ noch draußen stehen

Wie ein großes Haus, in dem alle Bewohner eines freien Staates Platz haben sollten, stellten sich die Liberalen des 19. Jahrhunderts das Modell der von der Fürsten- und Adels Herrschaft befreiten bürgerlichen Gesellschaft vor. Das war eine faszinierende Idee, aber es gab ein großes Hindernis: Man sollte, so bestimmten es die „Bauherren“, nur mit einer Eintrittskarte, die aus Besitz und Bildung bestand, zum Mitbewohner dieses Hauses werden. Das Gymnasium hatte die Aufgabe, mit dem Abitur diese Eintrittskarte zu vergeben. Da das Niveau aber recht hoch war und seinen Preis hatte, war es in der Realität so, daß vorwiegend Kinder aus wohlhabenden und gebildeten Familien Erfolg in dieser Einrichtung

Die Schülerzahl stieg in den 70er Jahren auf 1395

haben konnten. Die meisten fühlten sich von den Ansprüchen des Gymnasiums abgeschreckt. Und so war das weiträumig geplante Haus der bürgerlichen Gesellschaft nur für die relativ wenigen schon privilegierten Bürger der Ober- und Mittelschichten tatsächlich offen: Das waren Industrielle, Kaufleute und Handwerker, Akademiker und Beamte. Die Kinder der anderen blieben bis auf wenige Ausnahmen draußen stehen. (nach Wehler I, 239 ff) Dieser mißliebige Zustand überdauerte das Kaiserreich sowie zwei Weltkriege und führte zu dem Verdacht, es handele sich im 20. Jahrhundert doch immer noch um eine Klassengesellschaft anstatt der geplanten bürgerlichen, die ja zu einem sozialen Ausgleich mit mehr Gerechtigkeit führen sollte.

Die Situation wird durch folgendes in unserem kleineren Bereich gespiegelt: Da es im Mädchengymnasium am Wall und auch anderswo üblich war, den Beruf des Vaters und die Straße, in der die Familien der Schülerinnen wohnten, im Klassenbuch zu verzeichnen, war für jeden ersichtlich, daß die Kinder der Besitz- und Bildungsbürger hier mit wenigen Ausnahmen unter sich blieben. Das änderte sich nun durch Druck von außen.

Bildungsnotstand

Manche glaubten, das Problem der gesellschaftlichen Ausgrenzung großer Gruppen der Bevölkerung sei mit der großen Zäsur des Zweiten Weltkrieges gleichsam von selbst gelöst. Aber das dreigliedrige Schulsystem war nach 1945 wieder eingerichtet worden, das Gymnasium wurde weiterhin nur spärlich von den sogenannten Unterschichten- und Landkindern bevölkert, und Anfang der 60er Jahre studierten nur 4,3% der Bevölkerung. Das waren viel zu wenige für eine hoch entwickelte Industriegesellschaft. (Schäfers, 1990, 293) Es gab eine kleine Schicht von bevorzugten Bürgern wie eh und je, jetzt trotz formal gut funktionie-

render Demokratie. Der liberale Soziologe Ralf Dahrendorf formulierte 1964 angesichts dieses Defizits das „Bürgerrecht auf Bildung“ als ein notwendig zu realisierendes Teilhaberecht in einer demokratischen Gesellschaft. (Kleßmann, 1988, 258) Alle sollten durch mehr Bildung zu mehr Chancen und damit Sinnerfüllung in ihrem Leben kommen können, wie dies im Grundgesetz normativ verankert ist. Und die Schulen sollten ihnen diese Chancen auch tatsächlich eröffnen.

Für viele Bürger leicht einsichtig war jedoch das, was der Bildungsexperte Georg Picht zur gleichen Zeit prognostizierte: eine „Bildungskatastrophe“! Wegen des vorhersehbaren Mangels an hochqualifizierten Arbeitskräften werde die gerade wieder aufgebaute Wirtschaft der Bundesrepublik und damit der Lebensstandard der Bevölkerung unter dem Konkurrenzdruck der übrigen Industrienationen niedergehen, wenn nicht umgehend für Abhilfe gesorgt werde. (Kleßmann, 1988, 261)

Äußerst öffentlichkeitswirksamer Impuls zur Veränderung war die in der Studentenbewegung geführte Debatte um die verkrusteten Hierarchien, die alten Lehrformen und -inhalte in den Universitäten. Mit der griffigen herausfordernden Parole, „der Muff von tausend Jahren (...) unter den Talaren“ müsse ausgelüftet werden, ein zeitgemäßer, enthierarchisierter Umgang unter Lehrenden und Lernenden in gemeinsamer Arbeit an neuen, bisher vernachlässigten Inhalten solle stattfinden, gelangte die Kritik massiv in die Öffentlichkeit und natürlich in die Schulen. Die Talare zu lüften bedeutete ja vor allem, Platz zu machen: Die Kriegsschuldfrage, die vielfältigen Nachfolgeprobleme einer sich rasant modernisierenden Gesellschaft, aber auch die politischen Schwierigkeiten, z. B. die Zumutung, im Kalten Krieg mit atomarer Hochrüstung zu leben, waren nicht oder viel zu wenig thematisiert worden.



*Happening in der
Universität Hamburg
am 9. November 1967:
Der Rektor im Ornat*

NOZ, 10.11.68

Die Diskussion um diese gesellschaftlichen und bildungspolitischen Fragen wurde in der Schule sehr kontrovers geführt. Die Schülerinnen, angeregt durch die bildungspolitische Debatte, die phantasievollen Formen des studentischen Protests und durch die Unruhe in der gesamten Öffentlichkeit, trugen viele ihrer Orientierungsprobleme antwortsuchend und –fordernd an ihre Lehrerinnen und Lehrer heran, wenn diese nicht selbst initiativ wurden.

Skepsis

Gründe genug, vieles zu verändern. Gründe, die aber durchaus nicht insgesamt und von allen akzeptiert wurden: Eine Politisierung der Schule wurde in der konservativen und rechtsliberalen Presse befürchtet, diese sei „ungesund“ und deshalb „bedrohlich“ für eine kontinuierliche Bildungsarbeit. Und Politik sollte weiterhin nur in den Parlamenten gemacht werden, nicht überall in der Gesellschaft. Außerdem, so ergänzten einige Kollegen und Kolleginnen, seien Schüler noch zu jung, um mitzubestimmen über Inhalte und Formen des Lernens in der Schule. Und Autoritäten – weiter nicht bezeichnete – seien für „unmündige junge Menschen“ unverzichtbar. Wie sonst kämen

diese dazu, die gesellschaftlich notwendigen Leistungen zu erbringen, wenn nicht dadurch, daß man sie zwingt, argumentierte etwa die Schulleiterin. Diskussionen mit Schülern über Formen und Inhalte des Unterrichts seien reine Zeitverschwendung. Aber auch das Eingehen auf die Bedürfnisse und Wünsche der Schüler und Schülerinnen sei unangemessen, weil zu weit wegführend von „wirklicher Bildung“, die allerdings gerade auf dem Prüfstand war. – Die Vorstellung von Schülern, die selbständig denkend und handelnd (Arbeitsunterricht) ihre eigenen Ziele entwickeln lernen sollen, war ein während der NS-Diktatur vergessenes Konzept. „Schüler müssen doch erst einmal genau zuhören lernen, ehe sie selbst etwas entscheiden und tun können“, versuchte mir die damalige Schulleiterin, Frau Brunkhorst, zu erklären. (eigene Erinnerungen an Gespräche im Referendariat) Das war noch 1965 so, zwanzig Jahre nach dem Faschismus.

Streiten ist nicht unanständig

Die gesamte Republik sollte eine streitfreudige Gesellschaft werden, bemühte sich der oben genannte Sozialwissenschaftler Dahrendorf unablässig die Deutschen zu lehren.

Konflikte sollten positiv bewertet und in streitbaren Auseinandersetzungen um die jeweils beste Lösung in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen ausgetragen werden. Nur so könnten die produktiven Ideen und Fähigkeiten vieler, möglichst aller zum Tragen kommen. Schnelle und möglicherweise autoritär durchgesetzte Harmonisierungen seien unproduktiv. Das konnte als Leitlinie für den Diskurs in der Schule gelten.

Solidarischer Streit wurde erst allmählich als legitime Form der Auseinandersetzung betrachtet. Es war ungewöhnlich neu, damals zu denken, in einem Kollegium bedürfe es der strittigen Auseinandersetzungen, um pädagogische Probleme gut zu lösen und zu Kompromissen zu kommen, die dann gemeinsam getragen werden könnten. Viele ältere Kolleginnen und Kollegen fühlten sich in einem lange gepflegten Harmoniebedürfnis gestört, wenn in Konferenzen plötzlich unerwartet deutlich andere Meinungen vertreten wurden. Die Jüngeren brächten Unfrieden in eine vorher angeblich einträchtige „Gemeinschaft“, klagten sie. Dieses Urteil geriet mehr und mehr in die Kritik.

Wie wichtig das zugrundeliegende Problem genommen wurde, beweist eine Konferenz am 15.2.1971, in der zwei Kandidaten und eine Kandidatin für das vakant gewordene Direktorenamt vom Kollegium angehört und befragt wurden. Am deutlichsten war die Antwort der Bewerberin Dr. Liselotte Gramse, die u. a. gefragt wurde, ob sie Kollegen und Schüler insgesamt als „Schulgemeinschaft“ bezeichnen würde. Der Begriff Schulgemeinschaft sei verdächtig, antwortete sie, denn die Schule sei „pluralistisch“ zu verstehen, man könne dieser keinen gemeinsamen „Geist“ verordnen, Konflikte sollten nicht verschwiegen, sondern gehört und ausgetragen werden, „es sollen keine gewaltsamen Harmonisierungsversuche unternommen werden“, und „die Schüler sollen an der Schaffung von neuen Bestimmungen

und Rechten von Anfang an beteiligt sein“, diese müßten erarbeitet werden, nicht einfach plötzlich vorhanden sein. Ähnliches sollte selbstverständlich auch für die Konferenzen gelten: Alleinige Entscheidungen der Schulleiter seien nicht vorstellbar. (Konferenzprotokoll vom 15.2.1971) Die Kandidatin wurde mit sehr großer Mehrheit vom Kollegium gewählt.

Eine reformfreudige Schulleiterin

Die vorgesetzten Behörden gaben den Mitwirkungsrechten der Lehrer, Lehrerinnen und Eltern anlässlich der Besetzung der Schulleiterstelle damals viel Raum und setzten dem ausdrücklichen Wunsch des Kollegiums keine andere Entscheidung entgegen. Das war leider in späteren Zeiten nicht mehr der Fall. So bekam die Schule noch im Jahre 1971 eine Direktorin, mit der sich fast alle solidarisierten und die eine stark entgegenkommende Kollegialität mit ihrem administrativen Auftrag zu verbinden suchte: Ihr Führungsstil wird beschrieben als „klug, unparteilich, liberal und offen für neue Ideen, aber auch auf freundliche Weise selbstbewußt und energisch“. (Osterlow) Sie habe sich nicht einfach nur herrschenden Meinungen angeschlossen, sondern inhaltlich ihre eigene Position gesucht und nach außen hin vertreten. Die Fähigkeit, den Bildungsauftrag der Schule auch inhaltlich zu repräsentieren, sei vor allem in klugen Abiturreden für alle deutlich geworden. Und dies sei, so gibt der Gesprächspartner zu bedenken, heute wohl kaum noch auffindbar. (Osterlow) Als sehr motivierend wird beschrieben, daß die Schulleiterin großes Interesse an den vielfältigen Problemen der Kollegen hatte und mit hilfsbereitem Engagement nach Lösungen suchte, um für alle in der Schule Arbeitenden, Schüler und Lehrer, die gemeinsame Aufgabe in einem guten Klima zu meistern.

Einige Kollegen und Kolleginnen erinnern sich gern der vielen Fachgespräche, die sie mit Dr. Gramse führten, besonders an ihr Interesse

„klug, unparteilich, liberal und offen für neue Ideen, aber auch auf freundliche Weise selbstbewußt und energisch“

an neuen Unterrichtsinhalten. Die Schulleiterin nahm sich Zeit, mit Kollegen in den Unterricht zu gehen und danach mit ihnen inhaltlich zu diskutieren. Solche Gespräche konnten sich durchaus in fast freundschaftlicher Atmosphäre und viel persönlicher Offenheit bei einer Einladung fortsetzen. Unparteiliche Klugheit, großzügiges Entgegenkommen und kollegiale Hilfsbereitschaft wurden auf vorher unbekannte Weise mit dem distanzfordernden und arbeitsintensiven Schulleiteramt verbunden. Dies übte eine besondere Faszination aus: Einige nach Osnabrück zugezogene Kolleginnen und Kollegen, die, da sie damals noch die Schule, an der sie arbeiten wollten, auswählen konnten, entschieden sich nach dem Vorstellungsgespräch mit der Schulleiterin für das „Wüstengymnasium“. (Kanngießer, Gröne, Osterlow, Leder geb. Sager)

Es gab einige Jahre kreativer reformorientierter Zusammenarbeit zwischen dem Kollegium und der Schulleiterin. Viele pädagogische Impulse zur Öffnung des Gymnasiums, die vom 1965 gegründeten „Deutschen Bildungsrat“ und dessen wissenschaftlich arbeitender „Bildungskommission“ ausgingen, wurden von den Kollegen aufgenommen und ansatzweise in die Praxis getragen, ohne daß es schon neue Richtlinien gab, aber doch ein liberales Kultusministerium, das die Basisarbeit brauchte und stützte.

„Begabung und Lernen“

Diesen Titel trug der 4. Band der „Gutachten und Studien der Bildungskommission“ (Roth, Hg.), der 1968 erschienen war und für alle reformorientierten Pädagogen in der Bundesrepublik zu einer Art Bibel wurde. Die gerade in den Gymnasien immer wieder diskutierte Frage nach den geistigen Voraussetzungen für den Schulerfolg wurde hier aus verschiedensten wissenschaftlichen Perspektiven neu gestellt, und zwar unter der Leitfrage: „Wie ist in der

Lernentwicklung des jungen Menschen das Verhältnis von naturgegebener Veranlagung und menschlicher Einwirkung durch Umwelteinflüsse und veranstaltete Lehr- und Lernvorgänge zu sehen?“ (ebd., 5) Obwohl die Frage nicht eindeutig beantwortbar sei, müsse doch festgestellt werden, daß „Naturfaktoren“ wie Erbe und Reifung nicht die determinierende Bedeutung für die Begabungsentwicklung hätten, die ihnen landläufig zugemessen werde; größeres Gewicht hätten die „gesteuerten Einwirkungen durch Umwelt und schulisches Lernen“. (ebd., 5) Wenn man sich als Lehrer oder Lehrerin hieran orientierte, mußte man auf differenziert und individuell angelegte Lehrprozesse den größten Wert legen und konnte nicht einfach von „mitgebrachter“ Begabung der sogenannten intelligenten Kinder ausgehen, die sich, wenn ein Stoff vorgesetzt werde, gleichsam von selbst entfaltete. Kinder aus bildungsfernen Schichten hätten, wenn didaktisch genau geplant werde, wesentlich größere Chancen, zum Abitur zu kommen, bedeutete das vor allem.

Außerdem gab es viele Begleitfragen: Wie schafft und erhält man die Motivation der Schüler zum Lernen und Begreifen, die Bereitschaft zur Verarbeitung von Unterrichtsangeboten? Wie regt man die Phantasie und Kreativität einerseits, analytische und konstruktive Fähigkeiten andererseits an? Dann: Welche Bedeutung hat der persönliche Führungsstil der Lehrenden? Ist er nachhaltig veränderbar, so daß er den jeweiligen pädagogischen Situationen gerecht werden kann? Muß ein bestimmter Grad, eine bestimmte Art von Autorität durchgehalten werden? - Es schlug die Stunde der modernen Didaktik mit vielen neuen Ideen und - wie sollte es anders sein? - auch einigen irrläufigen Vorschlägen und Versuchen. Immer Anlaß zu neuen anregenden Diskussionen und vielfältigem Erfahrungsaustausch. Das ließ das Klima in der Schule ungeheuer lebendig werden.



Das Kollegium 1982

Öffnen, erweitern, differenzieren!

Lange waren es Aufnahmeprüfungen, die beweisen sollten, daß ein etwa 10jähriges Kind „begabt“ genug war, eine bildungsbürgerliche „Karriere“ im Gymnasium zu starten. Später reichte die Vorlage des Grundschulzeugnisses, das einen erfolversprechenden Notendurchschnitt haben mußte. Die Frage hieß aber jetzt, ob Kinder mit weniger guten Zensuren aus der Grundschule auch tatsächlich weniger begabt oder nur weniger gefördert waren und ob ihnen nicht vielerlei Brücken gebaut werden könnten. Eine einzige Schranke sollte nicht grundsätzlich alle Bildungsmöglichkeiten verstellen. Diese Überlegungen führten zu dem Wunsch nach größtmöglicher Differenzierung und Ausweitung des gesamten Bildungssystems.

Die Kultusministerien planten Abhilfe durch die Errichtung neuer Gymnasien und Universitäten, durch die Einrichtung von Gesamtschulen und Orientierungsstufen, überdies durch die Erleichterung des Wechsels innerhalb der verschiedenen Schularten und die Öffnung „zweiter Bildungswege“, die zum Studium ohne Besuch des herkömmlichen Gymnasiums führen sollten.

Tragende Gedanken waren, daß ein längeres Zusammenbleiben aller Kinder in den Schulen bei differenziertem Unterricht den Nachholbedarf von Kindern aus bildungsferneren Familien leichter ermöglichen könnte und daß die Chancen zum späteren Einsteigen in einen neuen Schulzusammenhang nicht als unmöglich angesehen werden sollten. Man rechnete mit starkem Zuspruch der Jugendlichen auf

dem Land, die bisher nur unter großen Anstrengungen und Aufwendungen in höhere Schulen kommen konnten. Nun würden sie Gymnasien und Universitäten in ihrer Region vorfinden. Umfangreiche Werbevorträge sorgten für die Verbreitung dieser Ideen, die zunehmend auf positive Resonanz trafen.

Die Reform der gymnasialen Oberstufe mit der Auflösung der Klassenverbände und der Einrichtung von Grund- und Leistungskursen begann Mitte der 70er Jahre. Sie ging von der Idee aus, die Schüler und Schülerinnen sollten neben einer gemeinsamen Grundausbildung ihren individuellen geistigen Neigungen gemäß inhaltliche Schwerpunkte bilden können. Da zusätzlich neue Fächer – Philosophie, Werte und Normen, Pädagogik, auch mehr Sprachen – angeboten wurden, hofften die Reformer, die Schule könne nun ein „dynamisches Verhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit“ gewinnen. (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, 1972)

Die im Schuljahr 1976/77 eingeführte Oberstufenreform eröffnete für die Lernenden die Möglichkeit, sich auf die Schwerpunkte der eigenen Begabung zu konzentrieren. Sie wurde von den meisten Schülerinnen und Schülern sehr begrüßt, konnten sie doch zur eigenen Profilbildung nicht nur Fächer „abwählen“, um vertieft gemäß ihrer Spezialisierung zu arbeiten, sondern auch – angesichts des breiten Kursangebots bei hoher Schülerzahl – Gruppenkonstellationen, denen sie ausweichen wollten, und auch bestimmte Lehrer und

Lehrerinnen, mit deren Unterrichtsstil sie nicht gut zurechtgekommen waren, umgehen. Eine ehemalige Schülerin schreibt: „Man konnte jahrgangsübergreifend und sogar schulübergreifend Kurse belegen, und die curricula waren so offen formuliert, daß die Lehrer thematisch nicht so eng festgelegt waren und spannende Kursthemen anbieten konnten. In meinem Leistungsfach Geschichte/Gemeinschaftskunde habe ich die Spezialisierungsmöglichkeit als äußerst angenehm empfunden. Die Themen, z. B.: ‚Die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft‘, waren spannend und arbeitsintensiv zugleich. Wir waren eine relativ kleine Gruppe mit sehr interessierten Schülern und Schülerinnen, die eine sehr aktive Arbeitsgruppe bildeten. Später erst, an der Uni, habe ich festgestellt, wie gut wir in diesem Fach auch methodisch auf das Studium vorbereitet worden sind. Und: In diesem freieren Lernzusammenhang habe ich endlich wieder Lust auf Schule bekommen.“ (Gottfried, C.) Gegenüber diesen Vorteilen traten die ab und zu geäußerten Klagen über eine Vereinzelung der Schüler und Schülerinnen ohne festen Klassenverband zunehmend in den Hintergrund.

Alte Ängste!

All diese Veränderungen wurden von Kritikern und Kritikerinnen inner- und außerhalb der Schule noch skeptisch betrachtet, denn es war nicht unrealistisch zu erwarten, daß auch der Bildungskanon durch die Reform verändert werden würde. Sicher, so dachten manche im Kollegium, werde das Bildungsniveau damit insgesamt abgesenkt. Ob es das Gymnasium demnächst noch gebe, fragte sich mancher. Wodurch würde die gymnasiale Qualifikation noch erkennbar sein? Würde wenigstens sichergestellt, daß jeder Abiturient Goethes „Faust“ gelesen hätte, wenn er die Schule verließ? Und würden die Absolventen noch einen gesicherten

Überblick über die Geschichte des eigenen Vaterlandes haben, wenn das Fach Geschichte lediglich unter thematischen Schwerpunkten und in ausgewählten Problembereichen behandelt würde? Gäbe es die sogenannten Erkennungsmerkmale für „Gebildete“, das geistige Klima, das durch „höhere Bildung“ geschaffen wird, demnächst noch, oder versackte alles in falsch verstandener Gleichheit „wie in den sozialistischen Ländern“?

„Gelernt haben wir unglaublich viel“

Die Schülerinnen und Schüler sahen und sehen die Veränderungen überwiegend als positiv an. Viele merkten es zwar erst später, daß sie durch ihre Leistungskurse im „Wüstengymnasium“ einen sehr leichten Übergang zu ihren Studienschwerpunkten in den Universitäten hatten, also wichtige Studiervoraussetzungen in der Schule mitbekommen hatten. Aber nicht nur der schnellere Erfolg im Studium wurde begrüßt. Auch die Bedeutung der neuen Lernziele und Lehrinhalte stand für viele bald außer Frage. Ein ehemaliger Schüler schreibt begeistert über einen Leistungskurs mit dem Thema: „Der Nahostkonflikt, seine historischen Voraussetzungen und politischen Auswirkungen“. – „Behandelt wurde in dem Kurs die Geschichte Israels von Abraham bis zu Camp David, das Phänomen des Antisemitismus und die Rolle der Minderheiten in der Geschichte.“ (Adler) Er bemerkt weiter, er habe in dem Kurs auch gelernt, daß Geschichte nicht nur die Anhäufung von Detailwissen sei, das Nachdenken über den eigenen Standort gehöre dazu. Die Arbeit habe in liberaler, toleranter Atmosphäre stattgefunden. Diese Beobachtung wird wider Erwarten auch bei einem anderen Lehrer, der „bekannt für seine politische couleur“ gewesen sei, gemacht: Auch er habe den Unterricht neu und interessant gestaltet und nicht „ideologisch mißbraucht“, man habe durch ihn insbe-

sondere lernen können, daß „andere politische Positionen gleiches Recht haben, wenn sie begründbar sind.“ (ders.)

Geschichte – mit kritischem Interesse gelehrt

Die Hinweise des ehemaligen Schülers machen deutlich, mit welchen neuen Zielen, Inhalten und Methoden die Lehrenden im Fach Geschichte befaßt waren. Sie orientierten sich an einem neuen wissenschaftlichen Modell: dem der Geschichte als einer historischen Sozialwissenschaft, die der politischen Bildung dienen sollte. Geschichtsunterricht müsse aufklärerisch wirken und die Lernenden zu verantwortlichem Handeln in ihrer eigenen Gegenwart führen, forderten die Historiker an den Reformuniversitäten. Dies war neu gegenüber der bis dahin gelehrten „Ereignisgeschichte“, die vorrangig führende Persönlichkeiten und deren Ideen und „Erfolge“ nachzeichnete und sich dabei vor allem auf die Vergangenheit des eigenen Volkes, der eigenen Nation begrenzte. Fachdidaktiker und Kultusminister der Länder folgten dem Konzept, paßte es doch aufgrund seines emanzipatorischen Zieles sehr genau in die Reformüberlegungen.

Die „Handreichungen des niedersächsischen Kultusministeriums“ von 1975 verdeutlichen die Wende. Sie stellten z. B. ein Kursthema „Probleme der Entstehung von Kriegen“ vor, an dem die neue Intention ablesbar ist: Es sollte nicht der Verlauf eines bestimmten Krieges, etwa des Ersten Weltkrieges nachvollzogen – „gelernt“ – werden, sondern an mehreren Beispielen aus unterschiedlichen Zeiten sollte untersucht werden, ob es vergleichbare Bedingungen, Abhängigkeiten und Interessen bei der Entstehung von Kriegen gibt. Das waren etwa Herrschaftsinteressen bestimmter Einzelner oder Gruppen in der Gesellschaft, die mit dominantem Anspruch durchgesetzt wurden und jedesmal zu gewaltsamen Verheerungen

und Vernichtungen führten. Dies sollte erkannt und in das Licht kritischer Beurteilung gestellt werden. Die Ergebnisse sollten auf die politische Situation der Lernenden in ihrer eigenen Zeit bezogen werden können und möglichst auch deren Bereitschaft, an der Verhinderung von Kriegen mitzuwirken, fördern. Praktisch also war möglich zu fragen: Welche Interessenlage bildet der Kalte Krieg ab? Und: Gibt es für die in dieser Zeit Lebenden eine Möglichkeit zur Beeinflussung der politischen Herrschaftsinteressen, die unter extremer Ideologisierung und damit zusammenhängender Hochrüstung einhergingen? Konnte man etwas für den Frieden in der Welt tun?

Der Faschismus und die „Nachfragegeneration“

Die unablässigen Fragen der hochpolitisierten 68er Studenten nach der Teilnahme ihrer Eltern, Lehrer und Hochschullehrer am Nationalsozialismus bewegte die Republik in diesen Jahren.

In der Schule wurden diese Probleme vorwiegend von jungen Kolleginnen und Kollegen, die als Kinder oder Jugendliche die NS-Zeit miterlebt hatten, aufgenommen. Es gab Ende der 60er Jahre schon eine Gruppe, die durchsetzungswillig davon überzeugt war, der Geschichtsunterricht dürfe nicht mit der Ausrede, man habe zu wenig Zeit im Unterricht, in der Weimarer Zeit steckenbleiben. Berührungängste mit dem Thema gab es für sie nicht mehr: Diese Lehrergeneration hatte keine Probleme damit, Menschenverachtung aufzudecken, Verbrechen als Verbrechen zu benennen und Völkermord als solchen zu kennzeichnen. Es wurde in den frühen 70er Jahren durchgesetzt, daß kein Abiturient mehr die Schule verließ, ohne ein Semester am Thema Nationalsozialismus gearbeitet zu haben.

Eine damals sehr junge Kollegin erinnert sich an die Vorbereitungen auf ihren ersten

Ausstöße



Denkanstöße

DOKUMENTATION
 DER VERANSTALTUNG AM 8. MAI 1985
 IM GYMNASIUM "IM DER WÜSTE"

Kurs über Faschismus: „Was mich (1979) sehr in Anspruch nahm, war der Fernsehfilm ‚Holocaust‘. Der Film ergriff mich auf ganz ungewöhnliche Weise, stellte in Frage, füllte und durchkreuzte meine festgefügt theoretischen Vorstellungen zu der Frage, warum denn gerade in Deutschland der Faschismus in seiner aggressivsten Form aufgetreten war. Das cui bono (wem nützte er?) hatte mich 1968 an der Uni in vielen Seminaren und meetings der Bewegung beschäftigt. (...) ‚Faschismus gegen Demokratie‘ hieß mein erster Kurs. In meinem Kopf liefen Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern ab, die ich ja noch gar nicht persönlich kannte, von denen ich aber wie selbstverständlich die gleichen beharrlichen Fragen erwartete, die ich selbst einmal an meinen Vater gestellt hatte: ‚...und wo warst du damals?‘ – Die Wirklichkeit, die ich dann bald vorfand, war natürlich anders: Ich stand 16- und 17jährigen Mädchen und Jungen gegenüber, die zwar auch alle gerade ‚Holocaust‘ gesehen hatten, denen der Film auch unter die Haut gegangen war, aber schon anders, weniger existentiell. Und die Theorien, mit denen ich dann kam, nahm man halt, weil sie eben Schulstoff waren. Ich selbst hielt es trotzdem für wichtig, rechte und linke Faschismustheorien zu analysieren, ging doch vom genaueren Verständnis eine gewaltige Hoffnung aus: Die Welt ist veränderbar, mitmachen lohnt, und mehr Solidarität und mehr soziale Gerechtigkeit sind keine abstrakten Begriffe, sondern Pfeiler realer Utopie. Ich fand eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen, bei denen ich Bestätigung fand und bei denen ich die Gesprächskultur und –bereitschaft wiederfand, die für mich mit der Studentenbewegung verknüpft und die mir so viel wert gewesen waren. (...)“ – (Leder geb. Sager)

Selbstverständlich wurde es auch, daß andere Fächer – Deutsch und Religion vorrangig – die Auseinandersetzung mit dem Faschismus, und damit politische Dimensionen aufnahmen.

Als Beispiel mag der Bericht über die Studienfahrt eines Leistungskurses im Fach Deutsch nach Stockholm im Jahre 1993 gelten. Die begleitende Deutschlehrerin berichtet: „Beeindruckt von der Botschaft der Toleranz in G. E. Lessings Drama ‚Nathan der Weise‘ und betroffen von einer Welle der Fremdenfeindlichkeit nicht nur in Deutschland, fragten die Schülerinnen und Schüler nach dem Schicksal deutscher und jüdischer Schriftsteller im Exil während des Dritten Reiches. Während die Schweiz, Frankreich und die USA als Exilländer bekannt waren, verbanden die Schüler und Schülerinnen wenig konkretes Wissen mit der Rolle Stockholms als schwedisches Zentrum der Exilliteratur. Es kristallisierte sich zunehmendes Interesse an Nelly Sachs und Peter Weiss heraus, denen in Stockholm während der NS-Zeit Exil gewährt worden war. Ihre Spuren aufzusuchen und die schwierige Situation der Emigranten zu begreifen, war die Studienfahrt gewidmet....“ (Nicolay)

Eberhard Rißmann,
 1985

Starkes Interesse an der kritischen Theorie

Der Wunsch einer Oberstufenklasse im Jahre 1971, Herbert Marcuses sozialphilosophisches Buch „Der eindimensionale Mensch“ im Deutschunterricht zu besprechen, ist beispielhaft für das starke gesellschaftspolitische Orientierungsbedürfnis und Engagement der 68er Schüler-Generation.

Herbert Marcuse war der geistige Vater der Studentenbewegung; er war durch schulübergreifende politische Arbeitsgemeinschaften auch bei unseren Schülerinnen bekannt geworden. Der damals über 70jährige Philosoph war 1933 in die USA emigriert.

Durch die Lektüre könnten ihnen die eigenen Lebensbedingungen in der modernen kapitalistischen hoch technisierten Gesellschaft verständlich werden, argumentierten die Schülerinnen! Ein einsehbares Argument! – Aber Grundkenntnisse des Marxismus waren Voraussetzung, denn Marcuse diskutierte das von Marx beschriebene Entfremdungsproblem und dessen Fortentwicklung durch den exzessiven Einfluß der Medien auf das Bewußtsein der Menschen im 20. Jahrhundert. Die Schülerinnen wollten dies trotzdem – auf der Suche nach einem Schlüssel für ihre eigenen Fragen nach einem „realisierbaren Glück“ (Bloch) in dieser Welt – verstehen können. (Marcuse, dt. 1970)

An das, was sie damals bewegte, erinnerten sich drei ehemalige Schülerinnen dieser Klasse im Herbst 1997 in einem gemeinsamen Gespräch: „Es war natürlich ein Kampf gegen Autoritäten um ein selbstbestimmtes Leben. Manche von uns erlebten ihre eigene Familie noch als zwanghaft konservativ, wir suchten nach neuen Formen in unserem Leben, wollten uns selbst verwirklichen können, mit Freunden, die man sich selbst aussuchte, umgehen dürfen, von folgenlosem Streit über politische Fragen zu Hause befreit sein, auch



alternative Lebensformen ausprobieren.“ – „Ich bin noch während der Schulzeit in eine WG gezogen. Politische Arbeitskreise mit Schülern, Studenten und Arbeitern wurden wichtig für mich. Auch philosophische, in denen wir über die Möglichkeiten eines sinnvollen Lebens in der Gesellschaft diskutierten. (...)“

„Aber nicht nur die eigene Befreiung spielte eine Rolle, sondern auch die Suche nach einem neuen gesellschaftlichen Modell.“ – „Wir sahen und hörten jeden Tag die Schreckensmeldungen über den Vietnamkrieg und sahen in den Amerikanern die Schuldigen.“ „Die Westorientierung der Bundesrepublik wurde hinterfragt. Ich mußte etwas verändern helfen, so konnte es nicht weitergehen, das wurde mit klar.“ – „Erfahrene und über Medien vermittelte Ungerechtigkeiten im eigenen Land – trotz gesellschaftlichen Reichtums gab es Arme und Randgruppen – und unvergleichlich mehr in den Ländern der Dritten Welt beschäftigten uns.“ – „Der Vietnamkrieg warf die Frage auf: Sind Kriege schicksalhaft hereinbrechende Ereignisse (Elternmeinung) oder zwangsläufige Folgeerscheinungen kapitalistischer und imperialistischer Ausbeutung? Ich begriff nicht, warum sich Menschen so menschenverachtend verhalten konnten. Wir wollten, daß unsere Welt anders, besser werden sollte – vor dem Tode, nicht erst danach, wie uns die

Kirchen vermitteln wollten –, und suchten nach Handlungsorientierungen."

„Das Modell Kirche konnte nicht stimmen, denn die beiden christlichen Institutionen waren selbst zu stark in die Machenschaften der Herrschenden verstrickt.“ – „Ich begann, Feuerbachs Religionskritik zu lesen und dachte über die Funktion der Religion nach. Wir wollten eine Welt, in der es keine Ausbeutung von Menschen durch Menschen mehr geben sollte. Aber wo fand man eine nicht korrumpierte für uns anschauliche Realisierung dieser Idee? Nicht in der DDR, nicht in der Sowjetunion. In China vielleicht oder in Albanien?“ – „Wir suchten tolerante Begleiter unter unseren Lehrern, mit denen wir einen kritischen Diskurs über diese Fragen führen konnten.“

Nachträglich müsse einiges doch sehr kritisch gesehen werden, so stellen die Gesprächspartnerinnen fest. – „Das marxistische Gesellschaftsmodell ist vorschnell auf eine nicht genau genug zur Kenntnis genommene Realität gestülpt worden.“ – „Wir haben das ferne China als Projektionsfläche für unsere Idealvorstellung vom Sozialismus benutzt und vehement gegen gegensätzliche Meinungen verteidigt. Die massive Unterdrückung, Deportationen und Vernichtung von Andersdenkenden in der VR China und in den von ihr zwangsannektierten Staaten haben wir nicht gesehen.“ – „Auch die Tatsache, daß in den linken Gruppen (außerhalb der Schule) zunehmend ein dogmatischer Gruppendruck ausgeübt wurde, ist uns erst später klar geworden. (...)“ – „In unserer Klasse haben wir uns als Meinungsführer dargestellt, aber wir können nachträglich nicht sagen, daß wir anderen Meinungen gegenüber tolerant waren.“ – „Eine kritische Reflexion unseres eigenen Handelns, in dem sich Ablösung vom Elternhaus und politischer Protest vermischten, war uns in unserer damaligen Entwicklungsphase noch nicht möglich.“

Was geblieben ist von dem damaligen



Der Vater der »Kritischen Theorie«
und seine Sprößlinge: Hockheimer,
Marcuse, Adorno und Habermas

Quelle: H. Glaser, Kulturgeschichte
der Bundesrepublik Deutschland.

Engagement, beschreiben die Gesprächspartnerinnen so: „Das Gefühl, auf der Suche zu sein! Offensichtliche soziale Ungerechtigkeiten, durch Menschen hervorgerufenen Leid machen mich noch immer betroffen und lassen mich in meinem sozialen Umfeld handeln.“ – „Wir haben die Erfahrung gemacht, daß alles in einer Gesellschaft politisch ist. Heute finde ich es wichtig, kleine Lösungen zu finden und Veränderungen nicht auf den Tag einer großen Umwälzung zu verschieben.“ – „Mich interessiert in meinem Beruf als Psychologin immer wieder neu, wie Menschen oder zwischenmenschliche Beziehungen zu dem geworden sind, was sie sind, allerdings, um sie in den von ihnen gewünschten Klärungs- und Veränderungsprozessen zu unterstützen. Gegebenes in Frage zu stellen und an Veränderbarkeit zu glauben zählt für mich nach wie vor.“ (Gespräch mit drei ehemaligen Schülerinnen der Klasse 13m2 des Abiturjahrgangs 1972)

Weniger Bibel und Katechismus

Wahrscheinlich noch intensiver und mit anderen Schwerpunkten als im Gemeinschaftskundeunterricht ist die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler Antworten auf ihre drängenden Lebensfragen finden könnten, durch die Religionslehrer und -Lehrerinnen aufgenommen worden. Vieles in den politischen und gesellschaftlichen Inhalten, die nun auch Gegenstand des Religionsunterrichts wurden, überschneidet sich allerdings deutlich. – Während die politische Linke religiöse Bedürfnisse der Menschen aber weitgehend ausklammerte, entwickelten die Reformtheologen der beiden großen christlichen Kirchen, einhergehend mit ihrer Kritik an den Amtskirchen, kritische Modelle zur Vermittlung einer anthropologisch ausgerichteten Glaubenslehre: Befreiungstheologie war ein wichtiges Stichwort. Die Situation der Menschen in dieser Welt sollte in den Mittelpunkt der christlichen Vermittlung gerückt werden. Dies konnte nicht durch die bis dahin gepflegte Abschottung der Kirche gegenüber der Aufklärung oder durch bloße Relativierung und Verdrängung der philosophischen Theorien des 19./20. Jahrhunderts – der von Marx, Nietzsche oder Marcuse etwa – geschehen, sondern nur in der aktiven Auseinandersetzung mit diesen und in dem freiheitlichen, emanzipativen und demokratisierenden Geist, von dem das Evangelium getragen sei, erklärte, hier stellvertretend für viele andere zitiert, Johann Baptist Metz, Professor für Fundamentaltheologie. (Metz, 1970, 74 – 90) Die Kirche solle sich öffnen, nicht „sektiererisch“ abschließen, forderten er und viele andere.

Die Vertreter des Faches Religion hatten, geschult an solcher Kritik, festgestellt, daß mit dem bis dahin von den beiden großen christlichen Kirchen tradierten Ziel: „Die Schüler sollten im Religionsunterricht möglichst all das lernen, was für ein Leben als Christ und für das Mitleben in der Kirche wichtig sei“, (zitiert

nach der Darstellung im Jahresbericht 1973/74) kaum Nähe zu den Schülern herzustellen war und der herkömmliche Bibel- und Katechismusunterricht die Entfernung zum Glauben und zur Kirche eher vergrößerte. Schnell fanden sie, unterstützt durch intensive Weiterbildungskurse, zu neuen Kursthemen. Diese handeln von Emanzipation und Freiheit, von den Möglichkeiten eines Christen, sich frei zu entscheiden, von Glück, Unglück und Schicksal, von Angst und Schuld, über antiautoritäre Erziehung, asiatische Religionen in ihrem gesellschaftlichen Kontext; ein Kurs thematisiert die Frage nach der Bedeutung der Kirche im Christentum. (Auflistung im Jahresbericht 1973/74) Der Themenkanon war entstanden durch Befragung der Schülerinnen und Schüler nach ihren Lebensproblemen. Die Absicht ist deutlich: die Lernenden dort abzuholen, wo sie sich selbst befanden.

Einige Kollegen und Kolleginnen, auch Eltern fragten, was solche Themen mit Religion zu tun haben könnten, ob dieser Unterricht noch auf dem Boden der christlichen Lehre angesiedelt sei, ob es sich nicht deutlich um Soziologie, Politik oder Psychologie handele. Aber die Erregung darüber hielt sich in engen Grenzen, zumal verschiedene didaktische Bereiche in den Handreichungen vorgeschrieben waren, demgemäß der Unterricht immer wieder auf die eigentlich theologischen Dimensionen hingeführt werden sollte. – Die Schüler und Schülerinnen hat diese Veränderungen – bis auf wenige Ausnahmen – sehr angesprochen, und die Anfänge der damaligen Orientierungen haben sich bis heute erweitert, vertieft und stabilisiert; z. T. sind sie in das neue Fach „Werte und Normen“ eingegangen.

„...daß das Leben politisch ist!

Der Verdacht, daß die Schule zu stark politisiert werden könnte, wenn politische Themen auch noch in andere als die gesellschaftswissen-

schaftlichen Fächer getragen würden, war in den 70/80er Jahren oftmals zu hören. Die meisten Schüler und Schülerinnen sahen das Anwachsen politischer Dimensionen im Schulleben sehr genau, aber überwiegend nicht mit Ablehnung.

Eine Schülerin des Abiturjahrgangs 1980 schreibt rückblickend: „Vielleicht zog ja mit uns doch so etwas wie ein neuer Wind ein – zumindest gingen wir die Veränderungen mit großer Ernsthaftigkeit an und hatten eine klare Meinung dazu. (Nicht notwendigerweise die gleiche, aber das machte die Sache ja gerade spannend.) Denn wenn mich meine Zeit in der „Wüste“ etwas gelehrt hat – etwas, ‚das man mitnimmt‘, – dann dieses: daß das Leben politisch ist.

Politisch war der Unterricht: In Deutsch untersuchten die SchülerInnen die ‚Bravo‘ statt Schiller. Der Biologielehrerin verboten die Eltern meiner Klasse, in Sexualkunde auch über Verhütungsmittel zu informieren. Mein Geschichtslehrer wollte uns die europäische Geschichte des 19. Jahrhunderts beibringen, ohne Marx und Engels und den Kommunismus zu erwähnen. Etliche Schülerinnen haben das Thema dann bei ihm eingeklagt und eigene Lektüre dazu angeschleppt. Wer nicht völlig blind war oder sein wollte, der sah, daß nicht nur Unterrichtsinhalte, sondern auch die sie Vermittelnden politisch waren. Nicht zuletzt die, die vorgaben, sowas wie Politik habe im Unterricht nichts verloren. SchülerInnen konnten relativ klare Fraktionen zwischen den meist jungen, mutmaßlich 1968ff. ausgebildeten, pädagogisch innovativen LehrerInnen und ihren oft unflexiblen, eher konservativen Gegenstücken ausmachen. – Ein kritischer Geist, gesellschaftliche Verantwortung, Ethik in der Forschung – diese und andere Konzepte und Termini nahmen vielleicht nicht alle SchülerInnen mit in ihre Träume, aber es waren doch immerhin Themen! Und darum war es nur

folgerichtig, daß einige von uns ganz heftig (und oft mit pubertärem Überschwang) selbst politisierten. Ob es Flugblätter des KBW (des Kommunistischen Bundes Westdeutschland) oder der Schüler-Union waren, ist aus heutiger Sicht eigentlich egal. Wichtig war, daß wir die Wahlen zur Schülerverwaltung (...) mit einer Ernsthaftigkeit und einem Engagement betrieben, als müßten wir die Wahlen zum US-amerikanischen Kongreß gewinnen. Und wir diskutierten und stritten, polemisierten und diskutierten, argumentierten und stritten. ‚Die Grenzen waren fließend‘ – Über zehn Jahre später traf ich auf einer Fete meinen ‚politischen Hauptkontrahenten‘ wieder, der zu Schulzeiten aktiv in der Schüler-Union war. Auf diesem Fest, ich muß es zugeben, sprachen wir doch über alte Zeiten – und stellten mit größtem Einverständnis fest, daß wir uns zwar manchmal fast oder am liebsten unsere politischen Gegensätze aus dem Leib geprügelt hätten, daß wir aber immerhin ideologische Kontroversen ausgetragen hatten. Mittlerweile war er Universitätsdozent geworden und vermißte genau das – den Stellenwert des Politischen im Leben des einzelnen – bei seinen StudentInnen. (... Sicher, wir hätten in den Siebzigern nicht unbedingt GymnasiastInnen in der „Wüste“ sein müssen, um diese politischen Übungsschlachten zu schlagen. Aber wir haben sie nunmal dort geschlagen. (...) Im Widerstreit der Kräfte, der an der Schule spürbar war, sind die Grundsteine für gesellschaftspolitische Überzeugungen gelegt worden. Das Angebot war reichhaltig genug, und ich konnte mir die für mich richtigen aussuchen.“ (Hinrichs)

Schülervertretung mit höheren Forderungen

Seit 1968 gingen die Forderungen der Schüler über die derzeitigen ministeriellen Zugeständnisse an die SV hinaus. „Die Schüler wollen mitreden“, so faßte eine Kollegin, die an einer

Primanertagung in Loccum über SV-Angelegenheiten teilgenommen hatte, zusammen, und zwar wollten sie, daß ihre Zensuren öffentlich in der Klasse besprochen würden, daß sie die Gründe für Nichtversetzungen erführen, daß die Verhaltenszensuren abgeschafft würden. Darüber hinaus forderten sie, an der Auswahl des Lehrstoffs und den Lernzielen beteiligt zu werden und über die Formen des Unterrichts mitzubestimmen. Die Teilnahme an Konferenzen wurde erörtert. Und daß die Schule sich nach außen hin öffne, war eine sehr wichtige Forderung. (Bericht Heemann in der Gesamtkonferenz am 4. 11. 1968)

Die Schulleiterin stellte fest, daß die Schülervereinerinnen seit 1968 bereits an den Gesamtkonferenzen der Schule teilnahmen, äußerte sich zufrieden über die Loyalität der Zusammenarbeit von SV und Schulleitung und lobte die große Einsatzbereitschaft sowie das Organisationstalent der Schülerinnen. (Brunkhorst, rückblickend im Jahresbericht 1972/73) Es hört sich fast beschwörend an: Loyalität bedeutete, daß die Ziele der Schulleitung und der Lehrer leicht durchsetzbar blieben. Dies zu ermöglichen sollte wichtigste Aufgabe der SV-Verbindungslehrerinnen sein. Sie waren Beratungsinstanzen, die möglichst im Vorfeld schon „unüberlegte und zu krasse Wünsche“ von Schülerinnen zurückschneiden sollten. (Jahresbericht 1967/68) - Auch die neue Schulleiterin interpretierte die SV-Arbeit noch deutlich im Sinne der 50/60er Jahre als Mitverantwortung, wenn sie feststellt, es gelte, das SV-Engagement mit dem Ziel einzusetzen „die Unruhe einer Schülergeneration, die mit Recht Traditionen auf ihren Wert befragt, aber auch dazu neigt, Werte unbefragt über Bord zu werfen, in ein Engagement (...) für den engeren und weiteren Lebensbereich umzusetzen“. (Gramse, Jahresbericht 1972/73) In Enttäuschung und auch Mißtrauen wandelte sich die wohlwollend offene Haltung gegenüber der Erweiterung von

Schülerrechten immer dann, wenn die SV sich mit aktuellen politischen Problemen in der Republik diskutierend und handelnd befassen und die Mehrheit der Schüler von ihrer Meinung überzeugen wollte: in Diskussionen über den 17. Juni, also eigentlich über die Ostpolitik der Bundesrepublik, über den Vietnamkrieg, die Westorientierung der Republik oder über den „Extremistenerlaß“, dieser sollte u. a. kommunistisch orientierte Lehrer aus dem öffentlichen Dienst zu entfernen ermöglichen, in dem Wunsch, an Demonstrationen während der Schulzeit gegen rechtsradikale Gruppierungen in der Stadt oder gar an Streiks gegen eine erneute Oberstufenreform, die als Gegenreform der CDU-Landesregierung von den Schülern verstanden wurde, teilzunehmen. Solche Aktionen wurden als einseitige politische Stellungnahmen definiert und waren verboten. Sie brachten vermutlich den reformfreudigsten Schulleiter in große Konflikte. In der Schule sollte nicht politisiert werden, aber zu definieren, was schon oder noch nicht politisch war, stellte sich als äußerst schwierig heraus, da, wie oben zitiert, das Leben insgesamt als politisch betrachtet und empfunden wurde. Es ging um Erweiterung des Handlungsspielraums der Schülerinnen und Schüler auf dem Boden des Grundgesetzes. Diese Absicht führte leicht zu Mißverständnissen und zu Angst vor Radikalisierung der gesamten Schülerschaft. Ein hohes Maß an gründlicher und vertrauensvoller Auseinandersetzung, verbunden mit großer Geduld, war erforderlich. Daß dies nicht immer gelang, ist nicht wegzudiskutieren. Der 1979 von Schülerseite unternommene Versuch, die linksorientierte SV durch ein rechts orientiertes Team zu ersetzen, scheiterte, weil einer der Gewählten sich als extrem rechts eingestellt erwies und dies von der Mehrheit der Schüler nicht getragen wurde.

Die Heftigkeit, mit der die politischen Auseinandersetzungen in den 70er Jahren von Schü-



8. Klasse 1977

lern und Kollegen geführt wurden, milderte sich in den frühen 80ern. Schüler wurden nun von den SV-Beratern in den Behörden ermuntert, doch aktiver an der demokratierelevanten Arbeit in ihren Schulen teilzunehmen: Zeichen dafür, daß es Ermüdungserscheinungen gab. Die politischen Rahmenbedingungen hatten sich mit dem Regierungswechsel im Land Niedersachsen und dann bundesweit verändert. Zusätzlich absorbierte die Sorge um einen „guten Schnitt“ im Abitur die Kräfte vieler Schüler, zumal in den begehrtesten Studienfächern Zugangsbeschränkungen eingeführt worden waren und außerhalb von Universität und Schule die Arbeitslosigkeit wuchs.

Sicher aber ist es falsch, von einem generellen Niedergang des Schülerengagements zu sprechen. Vielmehr war ein Verlagerungsvorgang sichtbar: Vorwiegend wurden praktische und naheliegende Probleme nun wichtig: die Friedensbewegung, z. B. stadtweite Schülerdemonstrationen und Nachtwachen anlässlich des Ausbruchs des Irakkrieges oder gegen die Nachrüstungsbeschlüsse. Es gab Aktionen gegen die Fremdenfeindlichkeit in der Stadt und starkes Engagement für die Menschenrechtsdurchsetzung in Zusammenarbeit mit Amnesty International. Außerdem Sammlungen für „Brot für die Welt“ und – immer stärker werdend – Interesse an der ökologischen Bewegung. – Die Schüler arbeiteten weniger ideologieorientiert, ohne jedoch die Diskussion

über Verursachungen von Not und Elend in der Welt aufzugeben.

Mehr Mitarbeit – mehr Mitbestimmung – mehr Mitverantwortung für den Elternrat

Der Landeselternrat in Hannover erklärte allen Eltern mit Beginn des Schuljahres 1974/75, daß ihnen nun nach dem neuen Schulgesetz „endlich echte Kompetenzen bei der inhaltlichen Mitgestaltung der Schule in Niedersachsen“ eingeräumt worden seien. „Die neu gewählten Eltern- und Schülervertreter werden in Zukunft an Gesamt- und Fachkonferenzen in der Schule stimmberechtigt teilnehmen. Wir werden so mehr Einblick in den Schulalltag haben, d. h. wir werden die Arbeit der Lehrer und Schüler besser kennenlernen und selbst mitverantwortlich an der Gestaltung des Schullebens beteiligt sein.“ (Informationen für Elternräte durch den Landeselternrat Niedersachsen, o. J., gesammelt in den Akten des Schulelternrates des GIW 1975) Weiter wird darauf hingewiesen, daß Elternarbeit schon lange nicht mehr „ein Amt ohne Arbeit“, sondern mit großen Opfern an Zeit für die Sache der Schule und Schüler verbunden sei. Dennoch wird von einer „Verpflichtung“ zur Mitgestaltung der Bildungsreform gesprochen, dies wird aus der Tatsache, daß die Demokratie von der Mitarbeit der Laien lebe, abgeleitet. Eine bessere Ausbildung und Chancengleichheit der Schüler stünden auf dem Spiel. – Mit Beginn des Jahres 1976 wurden die gewählten

14. 1. 1976

Frau Oberstudiendirektorin
Dr. Liselotte Gramse
sowie an die Lehrerschaft
des Gymnasiums in der Wüste

4500 Osnabrück

Betreff: Unterschriftenaktion der Osnabrücker Eltern

Sehr geehrte Frau Dr. Gramse!
Sehr geehrte Damen und Herren des Lehrerkollegiums!

Der Stadtelternerat plant eine Unterschriftenaktion, mit der allen Osnabrücker Eltern Gelegenheit gegeben werden soll, ihr Misfallen über die derzeitige Unterrichtssituation an unseren Osnabrücker Schulensum Ausdruck zu bringen.

Der Text hierfür wird in ausreichender Anzahl gedruckt. Jeder Schüler soll ein Exemplar erhalten und dieses von seinen Eltern unterschrieben umgehend an die Schule zurückgeben.

Zu einer am 28. 1. 1976 stattfindenden Demonstrationveranstaltung werden dann diese Unterschriften gesammelt vorgelegt und dem Herrn Kultusminister später weitergeleitet.

Ihr Einverständnis voraussetzend bitte ich Sie, das ordnungsgemäße Verteilen und Einsammeln der Ihnen zugehenden Exemplare zu besorgen.

Auf die Unterschriftenaktion wird zusätzlich durch Presseinformation hingewiesen werden.

Für Ihre Bemühungen danke ich Ihnen im Namen des Schulelternrates im voraus verbindlich.

Mit freundlichen Grüßen

F. E. Giering

Der Elternrat ruft auf

Quelle: Akten des
Elternrates, 1976

Elternvertreter im GIW als stimmberechtigte Mitglieder in der Gesamtkonferenz begrüßt.

Organisatorische Aufgaben zur Durchsetzung der schulischen Interessen gegenüber den Behörden beanspruchte einen großen Teil des Engagements der Eltern. Die Akten enthalten immer wieder Briefe, die davon Zeugnis ablegen. Die Elternräte sorgten sich um die auch in dem neuen Schulgebäude wieder vorhandene Raumnot, sie wurden aktiv für die Erhaltung der Oberstufe am Standort Wüste gegenüber dem städtischen Schulentwicklungsplan, vor allem aber waren sie unermüdlich darum bemüht, dem gravierenden Lehrermangel in den 70er Jahren, bis hin zum Kultusministerium intervenierend, abzuhelpfen. Wenn die Vorstellungen und Bitten der Schulleiterin um Lehrerzuweisung von den Behörden erklärungsreich

zurückgewiesen wurden, schien es manchmal so, als erhofften sich alle von dem Eingriff des Elternratsvorsitzenden trotzdem noch einen Erfolg. So wurde eine äußerst vertrauensvolle und loyale Zusammenarbeit zwischen Elternräten, Schulleitung und Kollegium aufgebaut.

Sehr arbeitsintensiv wurde die Arbeit in den Fachkonferenzen für die gewählten Elternvertreter. Sie arbeiteten sich in die modernen didaktischen Probleme des Unterrichts ein und lasen viele Schulbücher, da sie ja z. B. verantwortlich mitentscheiden mußten, welche neuen Bücher benutzt werden sollten. Die Diskussionen mit den sehr interessierten Eltern waren äußerst hilfreich auch für die Kollegen, da diese dabei aus einer neuen Perspektive – mit den Augen der Eltern – zu sehen lernten und die eigenen Urteile u. U. in der Diskussion relativierten. Das Interesse an Bildungsinhalten wurde für die Elternvertreter ein sehr wichtiges Anliegen.

Im Jahre 1983 schrieb der damalige Elternratsvorsitzende Claus Sander: „Wir legen Wert darauf, daß unseren Kindern über die fachbezogenen Lernstoffe hinaus eine umfassende Bildung vermittelt wird und Werte und Normen, die ihnen Grundlagen für eine eigene Weltanschauung und die Gestaltung ihres persönlichen Lebens geben. (...) Wir Eltern wünschen, daß die Schule die jungen Menschen nicht nur für eine erfolgreiche Berufsausbildung ausrüstet, sondern sie befähigt, die geistigen und gesellschaftlichen Probleme unserer Zeit zu durchdenken und sie ermutigt, für öffentliche Belange z. B. auf kirchlichem, sozialen oder politischem Gebiet Verantwortung zu übernehmen.“ (Jahresbericht 1983)

Politisch betrachtet ist es zu einfach, summarisch von schlichter Neutralität der Elternvertreter zu sprechen. Die gesammelten Akten enthalten über die bewegten Reformjahre hindurch viele Zeitungsausschnitte aus überregionalen Blättern, deren Autoren sich mit

grundsätzlichen schulpolitischen Fragen auseinandersetzen. Da geht es etwa um die Frage, ob die bundesweite Reform mit dem Kurssystem nicht eine zu starke Individualisierung der Schüler mit sich brächte, oder um das Problem zu hoher Leistungsanforderungen durch mögliche Verwissenschaftlichung der Schule, auch um die psychosomatischen Folgen von vermutetem oder durch spezifische ärztliche Umfragen erwiesenem Leistungsstreß. Es geht um das Bildungsniveau insgesamt und um die politische Orientierung von Rahmenrichtlinien, in denen „der gesellschaftliche Antagonismus zum Fundament des Unterrichts erklärt“ würde und die dadurch die „Glücksmöglichkeiten“ der Jugendlichen untergraben. (Zeitungsauschnitte aus der FAZ in den Jahren 1975/76, gesammelt in den Akten des Elternrates) Auch auf Flugblattaktionen verschiedener linker Gruppen in der Stadt und auf deren mögliches Übergreifen auf die Schule lenkte der Vorsitzende Dr. Detering seine Aufmerksamkeit.

Es gibt mindestens ein sehr eindrucksvolles Beispiel für das äußerst aktive Engagement des Elternrates für die Demokratisierungsbestrebungen in der Schule. Es handelt sich um die vieldiskutierte Neubesetzung der Schulleiterstelle im Jahre 1982.

Nachdem sich mehrere Bewerber um das Amt dem Kollegium vorgestellt hatten, gab es eine sehr große Abstimmungsmehrheit für einen von den vorgesetzten Behörden nicht vorgesehenen Bewerber. Die Frage, wie nun mit den Mitwirkungsrechten des Kollegiums von den wieder zunehmend hierarchiebewußten Behörden in einer konservativen Landesregierung umgegangen werde, wurde über Monate hin diskutiert: Nicht nur die Eltern und Schüler der Schule ließ diese demokratierelevante Frage nicht los, sondern auch die Bürger der Stadt sowie die Verbände, von der Presse informiert, beteiligten sich in öffentlichen Stellungnahmen an der Auseinan-

dersetzung. Es ging schon nicht mehr um die Persönlichkeit des vom Kollegium abgelehnten Kandidaten, dem man allerdings unterstellte, sein Interesse sei vorwiegend das Ersteigen einer höheren Stufe der Karriereleiter. Es ging um den Vorwurf, dieser Bewerber werde nur aus verbands- und parteipolitischen Interessen von den Behörden durchgebracht. In diesem Streit stand der Elternrat äußerst engagiert hinter den Wünschen von Schülern und Kollegen. Er machte sich selbst ein Bild von den Kandidaten, nahm fordernd Kontakte mit der Stadt, der Bezirksregierung und dem Kultusministerium auf und trat, da alle Einsprüche vergeblich waren und der unerwünschte Kandidat gleichsam mit einem Überraschungscoup einem eisig schweigenden Kollegium vom Dezernenten vorgesetzt wurde, von seinem Amt zurück. – Daß sich die Zusammenarbeit des neu gewählten Elternrates mit dem neuen Schulleiter dann trotzdem gut einspielte, kann als faires demokratisches Verhalten bewertet werden und ist gleichermaßen dem sozialen Geschick dessen, der sich im Amt entgegenkommend verhielt, zu verdanken.

Die „Ära Fricke“

„Die Einschätzung einer großen Mehrheit der Elternschaft gibt m. E. die Beurteilung durch Claus Sander wieder, den damaligen 1. Vorsitzenden des Schulelternrates. Für Sander, in der Übergangszeit selbst in die Protestaktionen involviert, haben sich die Befürchtungen der Elternschaft nicht bestätigt, im Gegenteil: Fricke sei mit vollem Einsatz ein ‚Schulleiter der Schule und der Kinder‘ gewesen, ‚ungemein beliebt‘ bei Eltern und Kindern. Jeder Schüler habe das Gefühl haben können, der Schulleiter interessiere sich ganz persönlich für ihn. Für die Arbeit in der Schule habe er neue Ideen entwickelt bzw. dafür Freiräume zur Verfügung bereitgestellt.

An Besonderheiten, die aus meiner Sicht



Erhard Fricke

zur Konsolidierung und Weiterentwicklung der Schule beitragen, seien genannt:

- Einführung des bilingualen Französischzuges, der heute seine volle Entfaltung erreicht.
- Entwicklung des Schüleraustausches mit Angers zu echter deutsch-französischer Partnerschaft und Freundschaft, die ihren ganz besonderen Ausdruck auch im Eltern-austausch findet.
- Vorbereitung zur Ausbildung eines ökologischen Schwerpunktes durch Errichtung des Schulgartens, der – lange wenig beachtet – erst jetzt im Zuge der Beteiligung des Gymnasiums „In der Wüste“ an der Weltausstellung EXPO 2000 HANNOVER größere Bedeutung gewinnt.
- Intensivierung der Elternarbeit im Schulalltag, die sich in der zunehmenden Bedeutung des Fördervereins manifestierte und natürlich sehr engagierte Schullehrkräfte voraussetzte. " (Bohne)

Nach kaum sechs Jahren verließ der Schulleiter allerdings das GIW bereits wieder, um Dezernent in der Bezirksregierung zu werden.

Wie ein guter Hausvater –

so führte Hans-Günther Kruppa ab 1989 das GIW. – Allerdings ist vorweg darauf hinzuweisen, daß es vor seiner „Umsetzung“ vom KKG, das wegen Schülermangels aufgelöst wurde, in die Wüste noch einige Aufregung im Kollegium gab, das sich in diesem Fall noch deutlicher als vorher um seine ohnehin spärlich gehaltenen Mitwirkungsmöglichkeiten betrogen sah. Durch den Personalratsvorsitzenden initiiert, wurde eine Debatte darüber geführt, ob das zur Farce verkommene Mitwirkungsrecht nun nicht von seiten des Kollegiums selbst ausgesetzt werden sollte. Eine Anhörung des künftigen Schulleiters sei „sinnlos, wenn über die Besetzung (der Stelle) schon längst entschieden worden ist“ und weder dem Kollegium noch Schülern und Eltern eine Chance gegeben worden sei, ihre „Bedenken (...) zu äußern.“ Das Schulleben werde durch solch „willkürliche“ und „schulverachtende Schulpolitik (...) nachhaltig gestört“. (Antrag des Personalrates an die Gesamtkonferenz am 1. 12. 1988)

Die Frage der Aktivierung von Demokratisierungsmöglichkeiten gemäß § 37 des Niedersächsischen Schulgesetzes schloß also nicht. – Es fand eine Vorstellung des neuen Schulleiters in einer Dienstversammlung statt, womit das Kollegium beweisen wollte, daß der Ärger sich nicht auf die Person Kruppa bezog, sondern lediglich auf das „ausschließlich legalistische Verhalten“ der Behörden.

Aufregend waren die Ereignisse um die „Entführung des Kopfes der Käthe Kollwitz“ in Zusammenhang mit der Abwanderung des Schulleiters in die „Wüste“. Wochenlang wurde vermutet, der berühmte Kopf der Plastik, von der im Gang des KKG lediglich der Sockel übriggeblieben war, werde irgendwo versteckt



Fritz Wolff
1989

gehalten. Das „Versteck“ gab es tatsächlich; es war ein Schrank im Direktorenzimmer in der „Wüste“, wo der Kopf Asyl gefunden hatte! Fritz Wolf nahm sich mit seiner Karikatur der Aufklärung des Falles an: Natürlich gab es einen „Täter“, der Besorgnis vor Zerstörung als Tatmotiv angab!

Der neue Schulleiter wurde kurz nach seiner Amtseinführung von einer Schülerin und einem Schüler interviewt. Am Ende der Befragung gaben die Schüler mehrere Schlagworte vor, zu denen dem Befragten spontan etwas einfallen sollte:

- „Paragrafen: - Paragrafen sind nicht alles, aber dennoch nicht unwichtig, sie müssen beachtet werden, und zwar von

Lehrern und Schülern, auch, wenn es manchmal unbequem ist.

- Pünktlichkeit: - Davon halte ich viel.
- Eine wichtige Charaktereigenschaft: - Fleiß.
- Musterschüler: - Musterschüler braucht es nicht zu geben! Aber ein Schüler muß schon Fleiß und Einsatzbereitschaft aufbringen, um sein Ziel, das Abitur, erreichen zu können.
- Ein Ideallehrer: - Ein Lehrer, der seine Pflichten sehr ernst nimmt, schülerorientiert arbeitet, der weiß, daß er in jeder Hinsicht ein Mensch ist, der auch seine Fehler hat.“ (Jahresbericht 1989, Ehemaligen-Vereinigung „In der Wüste“)



Hans-Günter Kruppa

Hans-Günter Kruppas Ansprüche gelten aber nicht nur den anderen, sondern vor allem sich selbst. „Exempla trahunt“ ist sein oft wiederholter ethischer Leitsatz für das eigene Handeln. Man kann ihn wahrscheinlich am besten so übersetzen: Eigenes gutes Verhalten zieht gutes Verhalten der anderen Menschen nach sich.

Die antiautoritäre Herausforderung

Die Vorstellungen darüber, wie der Unterrichtsstil demokratisierend gestaltet werden könnte, beherrschte die Diskussion im Kollegium vielfältig während all der Jahre. Die diesbezüglichen Forderungen der Bildungskommission blieben völlig ohne praktische Hilfsangebote für die Unterrichtenden. Vieles wurde erprobt, manches gelang, anderes blieb ohne hinreichende Beachtung. Hier einige Beispiele:

Über einen Erfolg mit freien, nicht lehrerorientierten Formen im Unterricht der Oberstufe berichtet eine Abiturientin des Jahres 1974:

„Susanne (=Freundin S. Thiele) hat dies ‚freiwilliges Lernen‘ genannt, wie wir in Arbeitsgruppen miteinander außerhalb des Unterrichts zusammengehockt haben, das Bemühen um demokratisches Miteinanderumgehen, SV, mitreden wollen, sich einbringen mit Wünschen und Forderungen, mitbestimmen, wie es weitergehen soll, ausgetretene Pfade verlassen, in Bewegung kommen, in Bewegung bringen. – Für mich hat es noch einen anderen Akzent: Kooperationsbereitschaft in einem schulischen Rahmen kennengelernt zu haben, über die Schule hinauszugehen, in außerschulischem Rahmen (ohne Zensuren und Zwänge) miteinander reden, entwickeln, etwas erarbeiten und gemeinsam umsetzen. Dabei am eigenen Leib erfahren, wie es auf einmal Spaß macht zu lernen, wie man aus eigenem Antrieb mehr wissen will, wie sehr es motiviert, wenn man etwas gemeinsam auf die Beine stellt und wie sehr man andere auch erreicht, wenn man selbst voll Begeisterung ist, und wie wichtig es ist, beim Kennenlernen von Neuland für alle Beteiligten individuelle Wege und Zugänge offenzulassen. – (...) Ob sich ihr Klassenlehrer daran erinnere, „wie wir alles Offizielle zum Abitur und zur Abiturfeier boykottiert haben“, fragt die Schreiberin am Ende ihres Briefes. (Nicolay II)

Antiautoritäre Erziehung, das hieß nicht, sich als Lehrer den Schülern anzubiedern oder daß Schülern alles erlaubt werde, daß es modern sei, weniger Anforderungen an die Schüler zu stellen und mit unverdient guten Zensuren um sich zu werfen oder lediglich auf einer „linken“ Welle mitzuschwimmen ohne zuverlässige Auseinandersetzung mit und Vorbereitung auf den Stoff. – Versucht wurde, der Persönlichkeit von Schülern, ihren Bedürfnissen und Aktivitäten mehr Raum im Unterrichtsprozeß zu geben als bisher, die Amtsautorität des Lehrers wei-



Abiturfeiern in der Schule wurden boykottiert

ter zurückzunehmen, flachere Hierarchien zu erproben und vor allem, Einstellung, Sprache und Verhalten den Schülern gegenüber ständig mitzureflektieren.

Sehr lange Zeit brauchten entsprechende Umstellungen im Mittelstufenunterricht. Eine Schülerin des Abiturjahrgangs 1980 berichtet:

„Spätestens in der Mittelstufe wurden meine liberalen Erwartungen an den Unterrichtsstil enttäuscht. Die Unterrichtsmethoden waren zumindest teilweise so autoritär, so streng, so dominant, daß ich für mich mit Ausnahme des Sportunterrichts keinen Entfaltungsspielraum gefunden habe. Ganz im Gegenteil – ich hatte ständig Angst. Demgemäß galt ich im Urteil meiner Englischlehrerin als eine der ‚silent muses‘. Nur mit größter Überwindung und nur, wenn ich mir hundertprozentig sicher war, beteiligte ich mich mündlich am Unterricht. Die ständigen Tests und z. T. täglichen Kontrollen der äußerst umfangreichen Hausarbeiten, die bei Mißfallen den Schülern auch ab und zu um die Ohren gehauen wurden, trugen nicht zu einer entspannten Unterrichtssituation bei. – Beliebt war es außerdem, im Zweifelsfall aus ‚pädagogischen Gründen‘ die schlechtere Note zu geben, damit man sich demnächst mehr anstrengt und lerne, daß man ‚sich im Leben nicht so durchklavieren könne‘; das Ergebnis war, daß ich am liebsten gar nicht mehr zur Schule gegangen wäre. Dazu kam, daß wir mehrfach einen Lehrer, eine Lehrerin in zwei oder gar drei Fächern hatten und das über mehrere Jahre. Für mich bedeutete das, aus meinem

eigenen Rollenverhalten überhaupt nicht mehr herauszukommen. Erst die reformierte Oberstufe bot eine ganz neue Chance, weil ich selbständig und freier an selbst gewählten Themen und mit freier Lehrerwahl arbeiten konnte. – Heute ist mir klar, daß viele Lehrer in solch autoritären Methoden vermutlich ihre einzige Chance sahen, sich in den koedukativen Klassen noch durchzusetzen. Wahrscheinlich wäre ich während der Mittelstufenzeit in einer reinen Mädchenklasse besser aufgehoben gewesen, hätte dort vielleicht einen größeren Entfaltungsspielraum und für mich geeignetere Lernformen gefunden.“ (Gottfried, C.)

Einen ehemaligen Schüler beschäftigt das Problem generell unter dem Aspekt: Abbau von Autorität auf dem Wege der Selbsthilfe. (Nebenbei weist er darauf hin, daß er heute in seiner Praxis als Psychotherapeut öfter mit schulgeschädigten Erwachsenen zu tun hat.)

„Worüber lachen Schüler?“ fragt er. „Sie lachen über Schwächen derer, die in der Rolle des Stärkeren sind, die begeistern uns: ein Deutschlehrer mit Ausdrucksschwäche: ‚Wollen wir das jetzt mal so machen, daß wir das so machen, daß wir jetzt Gruppenarbeit machen.‘ Da fällt sie in sich zusammen, die eigenhändig untergrabene Autorität! Eine große Befreiung der Pennälerseele von der Über-Ich-Verkörperung ‚Pauker‘ ist die plötzlich hereinbrechende Erkenntnis, daß es sich bei den Rollenspielern um Menschen handelt. Ein solcher Augenblick ist da, wenn die gestreßte Mathematiklehrerin wider Willen zweideutig bekennt: ‚Zu Hause mache ich noch Garten und Kinder.‘ (Sie hat

es gut gemacht, ich kenne ihre Töchter inzwischen). Ein solcher Augenblick ist auch da bei der Feststellung, daß ein Physiklehrer, der den Unterricht in Anzug und Krawatte bestreitet, ein Privatleben in Jeans führt oder auf die Frage, was er davon hielte, wenn Franz Josef Strauß Kanzler würde (Kandidatur 1980), lapidar erwiderte: ‚Den Zustand kann man wohl nur im Suff ertragen.‘ Damit wurde er zu einem guten Vorbild, vor dem Schüler nicht ängstlichen Respekt haben können. Erst in der Uni habe ich mir die Sicht zu eigen gemacht, daß Professoren Personen mit viel Fachwissen sind, die für mich arbeiten. – Im übrigen entwickeln Schüler ein technisches Repertoire an kollektiven Bewältigungsversuchen von Schwierigkeiten: Sie tauschen aggressive Phantasien über Lehrer aus. Ich erinnere mich an einen Mitschüler, der gern Sprengstoffe synthetisierte und einmal den Physiklehrer fragte, wieviel TNT wohl nötig sei, um eine Masse von 80 kg zum Mond zu befördern.“ (Bettenbrock)

Die Erinnerungen an übertriebene Anpassungen der Lehrer an Schülerwünsche oder auch an Hilflosigkeiten in der eigenen Rollenausfüllung sind heute amüsant zu lesen:

„Ich erinnere mich an Debatten über die Schädlichkeit von Zensuren, an Stunden, die Schüler mit der Zensurierung ihrer eigenen Aufsätze verbrachten. Ich gehörte nicht zu den Lehrern, die sich von den Schülern duzen ließen, aber ich hörte doch immer ein wenig neidvoll zu, wenn ich das vertraute Gespräch zwischen einigen Lehrern und Schülern beobachtete. (...) Ich frage mich, was aus der Unmenge von selbstgestrickten Pullovern geworden ist, die auch während des Unterrichts angefertigt wurden, und ich erinnere mich mit Erheiterung, wie wir auf einer Gesamtkonferenz ernsthaft und lange über die Zulässigkeit des Strickens im Unterricht debattierten. Ein Vorschlag ist mir dabei noch in besonders guter Erinnerung: Das Stricken sollte erlaubt sein – aber nur

rechts/links, keine komplizierten Muster.“ (Kanngießer)

Versäumnisse

Bei allen gemeinsamen Bemühungen, eine humane, freiere, demokratische und offene Schule zu fördern, sind dennoch die Bedürfnisse vieler Schülerinnen und Schüler nicht gesehen worden. Auch das gehört in eine Bilanz der Zeit.

Am deutlichsten: Die durch Jahrhunderte tradierte Benachteiligung der Mädchen, ihre Behandlung nach gängigen alten Vorstellungen über angeblich immer gültige Geschlechterrollen ist auch in den 70/80er Jahren kaum verändert worden. Dies galt für alle Schulen, selbstverständlich auch für das Gymnasium „In der Wüste“. (Der Beitrag Kanngießer befaßt sich ausführlich mit dieser Problematik). Wahrscheinlich setzten die Reformer als selbstverständlich voraus, daß die Geschlechterfrage im Zuge allgemeiner Aufklärung und Emanzipation gleichsam mitgeregelt würde. Im Verhalten von Lehrern und Lehrerinnen, auch der meisten Schüler änderte sich fast nichts, und dies im besten Glauben, richtig zu handeln.

Ob die Probleme, die ausländische Kinder und Jugendliche hatten und haben, genügend reflektiert wurden, ist weniger deutlich zu sagen. Die Regel war, daß diese Schüler ihre sicher vorhandenen Schwierigkeiten kaum benannten und den Eindruck vermittelten, alles in der Schule sei für sie in Ordnung. Lehrer und Lehrerinnen sahen sich nicht oft veranlaßt, genauer nachzufragen, oder wollten sich auch ungern in die sehr abgeschirmten Lebenszusammenhänge einmischen. Auch diesbezüglich ist kein Hilfsangebot durch Fortbildung erinnerbar. Für diesen aktuellen Anlaß der kritischen Auseinandersetzung hat sich trotz vieler Hinweise von seiten der Verfasserin dieses Artikels niemand zu Integrationsproblemen geäußert.

Über Schwule und Lesben wurde höchstens in Ausnahmefällen, eher gar nicht geredet

– so als gäbe es sie in der Schule weder unter Lehrern noch unter Schülern. Ein „coming out“ war unter diesen Umständen fast unmöglich, also war eine Befreiung der betroffenen Menschen damals kaum denkbar. Einer von ihnen stellte seine Geschichte in einer Zuschrift von 1997 dar:

„Ein Außenseiter berichtet

Ich war 13, als ich 1974 nach unserem Umzug nach Osnabrück erstmals meine neue Klasse betrat: Großes Gelächter! Irgend etwas an mir mußte falsch sein! Sprach ich anders? Ging ich anders? Fehlender Stallgeruch? Erst nach einem Jahr gelang es mir, erste Freundschaften zu schließen.“ – Bald danach war sich der Schüler seiner homosexuellen Neigungen bewußt geworden: „Ich wußte, sprechen darfst du mit niemandem darüber. Schon wenn man in der Schule einen anderen Jungen berührte, konnte es geschehen, daß irgend jemand ‚schwul‘ skandierte. Großes Gelächter folgte. Das durfte mir nie passieren. (...)“

Dann kam ich in die reformierte Oberstufe, der alte Klassenverband war aufgelöst, und damit war meine Außenseiterposition zuende. In meinen Kursen gab es mehr Mädchen als Jungen. Der Umgang mit ihnen fiel mir wesentlich leichter als der mit den unsicher protzenden pubertierenden Jungen in der alten Klasse. (...) In meinem Lieblingsfach Geschichte wählte ich den Kurs ‚Judentum‘. Als einführende Lektüre wurde Hans Meyers ‚Außenseiter‘ empfohlen. Die Lehrerin erwähnte als natürlichste Sache von der Welt, daß dieses Buch auch von (...) Homosexuellen handele. Kein Buch und kein Seminar haben mich in meiner Schulzeit mehr bewegt! Endlich hatte ich einen Ansatz, meine Minderheitenposition rational verarbeiten zu können. (...)“ (anonym)

„Unsere Schule“ – ein Lebensraum?

Die Frage ob die reformveränderte Schule noch unsere Schule oder auf eine neue Weise unsere

Schule sein kann, wird in mehreren Zuschriften und Gesprächen aufgenommen.

Ältere Abiturientinnen mit Abschluß in den 50er oder 60er Jahren sprechen noch heute von „unserer Schule“ und meinen die Erinnerung an eine sehr deutliche Persönlichkeitsprägung, die ihr Leben weitgehend bestimmt habe. Ältere Lehrerinnen äußern manchmal, sie hätten ein Leben für die Schule geführt, und pflegen sehr herzliche Kontakte zu ihren ehemaligen Schülerinnen.

In den 70er Jahren veränderte sich deutlich die vormalige Bedeutung der Schule: Etwa so: „Lebensraum Schule? Die Antwort ist einfach: natürlich ja! In der Schule wird nicht nur gelernt; es wird gelernt und geliebt, gehaßt, gefeiert, gemogelt und geweint; es werden Freundschaften geknüpft, Pläne geschmiedet, Weichen für die Zukunft gestellt und mit ein paar Federstrichen u. U. wieder zunichte gemacht. (...) Wenn das kein Lebens- und Lebensraum ist!“ (Gottfried, M.)