

## Die Internationale Gesamtschule Heidelberg als Friedensschule und als UNESCO-Projektschule<sup>1</sup>

Hermann Röhrs

- 1 -

Die Einrichtung von Modellschulen ist ein bildungspolitisch fundamental wichtiges Verfahren, weil es die kritische Erprobung neuer Bildungsinhalte und Schulformen erlaubt. In der Überzeugung, daß Friedenserziehung und internationale Verständigung bildungspolitisch vordringliche Bildungsziele in einer Zeit der Hochrüstung und permanenter kriegerischer Auseinandersetzungen darstellen, wurde die Internationale Gesamtschule Heidelberg als Friedensschule des Landes Baden-Württemberg beschlossen. Das Gründungsgutachten wurde von mir im Auftrag des damaligen Kulturministers, Wilhelm Hahn, erstellt.<sup>2</sup>

Die Grundsteinlegung erfolgte 1974 durch den Oberbürgermeister der Stadt Heidelberg, Reinhold Zundel, der auch den weiteren Ausbau der Schule tatkräftig unterstützte. Diese Tradition wurde fortgesetzt, nachdem Beate Weber 1993 das Amt als Oberbürgermeisterin in Heidelberg übernahm; sie ist eine ehemalige Lehrerin der Internationalen Gesamtschule Heidelberg (IGH), also ein Glücksfall für die Schule, der (durch Erfahrung gereifte) Verantwortung und Einsatzbereitschaft gewährt. Die Internationale Gesamtschule wurde in ihrer Aufbauphase zu einem bildungspolitischen Beispiel wirkungsvoller Kooperation zwischen der Stadt als Schulträger, dem Kultusministerium und der Planungsgruppe. Die vom Kultusminister berufenen Mitglieder der Planungsgruppe sind Angehörige der Universität, der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie des Studienseminars Heidelberg.

Die Internationale Gesamtschule wurde 2001 (nach 25jähriger Wartezeit<sup>3</sup>, die aufgrund unterschiedlicher Auffassungen im Ministerium und in der Schule entstanden, offiziell in den Kreis der UNESCO-Projektschulen aufgenommen. Sie ist jedoch als Friedensschule keine elitäre Institution, die die anderen Schulen zu Kriegsschulen degradiert, wie in der Bürgerschaftsdebatte um diese Schule in Heidelberg anfangs zu hören war, sondern ein beispielhaft angelegter Versuch, um bisher weitgehend übersehene Möglichkeiten der Friedenserziehung exemplarisch für alle Schulen zu klären. Sie verkörpert somit einen neuen Schultyp, der

herausgewachsen ist aus einer breiten Schultradition und dennoch mehr darstellt als die Summe der in der geschichtlichen Entwicklung auftretenden Reformmotive. So will das Schulkonzept einmal verstanden sein als eine Neuauslegung der Gesamtschulidee unter Berücksichtigung des internationalen Aspekts. Erstaunlich bleibt, daß dieser Aufgabenbereich bisher übersehen oder doch zumindest arg vernachlässigt wurde. Daher wird die Erziehung in der modernen Welt, in der die internationale Kooperation zum Alltagsgeschehen gehört, den anderen in der Vielfalt seiner nationalen Spielarten nachdrücklicher und bewußter einbeziehen müssen. Die Internationale Gesamtschule fühlt sich zum anderen der Reformpädagogik als internationaler Bewegung<sup>4</sup> verpflichtet, die bis in die 40er Jahre die Schulgestaltung bestimmt hat. Aus dem Geiste dieser Reformbewegung ist letztlich die Schulreform in England, Schweden, Frankreich und den USA gestaltet worden, deren Initiatoren alle - John Dewey, Torsten Husén, Henri Wallon, Paul Langevin, Alexander S. Neill - in entscheidendem Maße der Reformpädagogik verpflichtet waren.

Schulen sind historische Gebilde, und sie sollten ihr Selbstverständnis aus der Besinnung auf dieses historische Zusammenspiel gewinnen. Das besagt, daß die Schule sich um eine gegenwartsnahe Antwort auf ihren Bildungsauftrag bemüht. Ein historisch orientiertes Selbstbewußtsein als Schule schließt indessen aus, daß der Bildungsauftrag über die Zeitspezifika das Gültige und Bündige im Auftrag der Menschenbildung unterschätzt. Es gibt nur wenige Schulen, die die im Rahmen dieser Entwicklung gewachsenen Einsichten und Erkenntnisse bewußt in ihr Konzept hineinnehmen und damit über den schulischen Routinemechanismus hinausgehend pädagogisch hellseherischer und wissender die tägliche Arbeit beginnen. Dazu gehören die Dalton- und Winnetkaplan-Schulen in den USA, ein Teil der Comprehensive Schools und der Secondary Schools in England - soweit sie an diese Tradition bewußt anknüpfen - die Hermann-Lietz-, Jenaplan- und Waldorf- Schulen in Deutschland und Holland - um nur einige Modelle zu nennen.

Eine langsam durchsichtiger werdende dialektische Auseinandersetzung hat in den USA als einem der Ursprungsländer der Reformpädagogik zu einer heftigen Kritik und radikalen Abwendung von der Progressive Education geführt. Die Wirklichkeit sieht allerdings so aus: Man beruft sich bei der Praxis der Open, New and Free Schools weitgehend auf die englischen Modelle und neuerdings auch auf die Montessori-Pädagogik statt die reiche

Vorgeschichte der Progressive Education im eigenen Lande zu studieren. Dabei wird übersehen, daß hinter den englischen Modellen häufig die Parkhurst-Methode wirkt - allerdings in der selbst in England weitgehend unbekannt gebliebenen Tradition durch A. J. Lynch. Die Ideen Deweys, Kilpatricks und Parkhursts, der Schülerin Montessoris, stehen faktisch hinter vielen Neugründungen in den USA, ohne daß sie in den Konzepten ausgefaltet werden. In der Pädagogik der USA scheint dieser Wurzelgrund weitgehend vergessen oder verdrängt worden zu sein.<sup>5</sup> Erst eine produktive Auseinandersetzung mit der Progressive Education wird wieder mehrdimensionale Maßstäbe für die Schulgestaltung freilegen.

Wer die internationale Schulentwicklung in ihren Wendepunkten überschaut, der weiß, wieviel pädagogische Orientierungskraft von diesen Reformschulen auf allen Kontinenten ausging und noch ausstrahlt. Als Schulmodelle setzen sie einen Maßstab für das erzieherisch Mögliche und damit für das im Schulprogramm Erstrebenswerte, das von dem um diese Entwicklung Wissenden nur mit einem schlechten Gewissen zu unterbieten ist. So ist der Gedanke der internationalen Kooperation zwischen den Reformschulen seit der Gründung des International Bureau of New Schools durch Ferrière eine geläufige Zielsetzung, die bewußt durch den Internationalen Plan von Kees Boeke auf dem Hintergrund seiner Schule Werkplaats in Bilthoven bei Utrecht erneuert wurde. Ein weiteres Ziel einiger Reformschulen ist darüber hinaus die internationale Verständigung und Friedenserziehung als verbindlichem und übergreifendem Aspekt der Schule, die den Gedanken der Menschenbildung real zu verstehen versucht.

Die Internationale Gesamtschule als Friedensschule stellt sich bewußt in diese Tradition, ohne dadurch das pädagogische Eigengewicht und -gesicht zu verkennen. Es besteht einmal darin, daß sie die *internationale Verständigung und Friedenserziehung zum Mittelpunkt der Schularbeit* erhebt. Die Ansatzpunkte dazu werden in umweltorientierter Einstellung in den Begegnungen, Friktionen, Konflikten und intendierten Kooperationen gesucht.

- 2 -

Die Internationale Gesamtschule soll unter drei Gesichtspunkten charakterisiert werden. Erstens gilt es, von der Entwicklungsgeschichte jene Erfahrungen zu erörtern, die instruktiv für die weitere Entfaltung und für Nachfolgeprojekte sein können.

Zweitens soll die friedenserzieherische Arbeit in der Alltäglichkeit des Schullebens eine Darstellung finden, und drittens gilt es, sie aus der Sicht der Mitbeteiligten zu beleuchten.

1) Nach der Eröffnung der Schule zeigten sich erste Schwierigkeiten. Während die Internationalität als prinzipielle Ausrichtung der Schule von allen Seiten unumstritten war, wurde die die Internationalität konkretisierende Aufgabe der Friedenserziehung bald angefochten. Viele Eltern befürchteten, daß die Schule zwar friedensfähige Menschen erziehen würde, die aber gesellschaftspolitisch zu Problemnaturen in der Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft werden könnten.

Diese Befürchtungen griff die Planungsgruppe auf und versuchte, sie in mehreren Elternversammlungen zu begrenzen - mit dem Erfolg, daß der größere Teil der Elternschaft zustimmte. Da aber auch mehrere Lehrer - insbesondere von Seiten der gymnasialen Richtung - abwartend bis skeptisch in ihrem Verhalten blieben, waren die retardierenden Kräfte so groß, daß kaum davon gesprochen werden konnte, daß ein funktionsfähiges Modell einer Friedensschule entstehen könnte. Was aber die Arbeit am nachhaltigsten belastete, war die Tatsache, daß das Kultusministerium selber die friedenserzieherische Arbeit nur selten aktivierend oder motivierend begleitete, was den Lehrern nicht verborgen bleiben konnte.

Der Argwohn, daß mit der Friedenserziehung eine permanente Unruhe die Schularbeit belasten könnte, ist in Heidelberg selbst im Ansatz nicht spürbar geworden - auch nicht in jenen Phasen, als die Schule voll von dem Geist der Friedenserziehung inspiriert war und als sie in den Interessenkreis der Studentenbewegung geriet. Somit kann die Internationale Gesamtschule als Friedensschule als ein Schulkonzept erörtert werden, das unabhängig von seiner Verwirklichung hier und dort eine pädagogische Bündigkeit besitzt. Diese Feststellung ist umso notwendiger, als die ursächlichen Notstände für die Entfaltung einer derartigen Schule nicht geringer geworden sind. Das Ziel des Modells ist einmal die Vorreiterfunktion für weitere Friedensschulen und zum anderen der modellhafte Nachweis, *daß und wie* Friedenserziehung in *allen* Schulen grundsätzlich möglich ist.

In einer innerlich und äußerlich bedrohten Welt werden internationale Verständigung und *Friedenserziehung* zu zentralen Aufgaben - nicht nur, weil sie im Dienste des Gemeinwohls

notwendig sind, sondern weil eine Bildung, wenn sie sich selber ernst nimmt, sich an diesen Zielen und Inhalten zu orientieren hat. Friedenserziehung ist kein Prozeß neben der Erziehung; vielmehr ist sie eine auf ihre eigenen unabdingbaren Voraussetzungen und Ziele zurückgeführte Erziehung. Wenn der Mensch in einer zu sichernden Epoche des Weltfriedens ein friedensbereites, friedensfähiges und friedensfertiges Wesen werden soll, dann muß er durch Friedenserziehung auf diesen Zustand vorbereitet werden. Die drei genannten Stadien sind aufeinander abzustimmen.

*Friedensbereitschaft* umschließt die allgemeinemenschliche Aufgeschlossenheit, Konflikte als solche zu erkennen und an ihrer Lösung mitzuwirken, so daß die Kooperationsbasis eine Festigung erfährt. Dementsprechend beschreibt die *Friedensfähigkeit* die menschliche Qualifikation, den Frieden als sozialen Prozeß hinsichtlich seiner Möglichkeiten im eigenen Lebenskreis zu gestalten und seine Gefährdungen auf Grund menschlicher Unzulänglichkeiten vorausschauend zu begrenzen. Friedensfähigkeit ist ein Merkmal menschlicher Umsicht und politischer Reife. *Friedensfertigkeit* ist letztlich die produktive Summe aus Friedensbereitschaft und Friedensfähigkeit; sie beinhaltet das wichtige Können zur Umsetzung der Friedensbereitschaft und -fähigkeit durch entsprechende Handlungen.

Daher will die Friedensfertigkeit kritisch eingeübt und erprobt werden: Sie ist keine natürliche Größe, sondern das Ergebnis einer planmäßigen friedenserzieherischen Arbeit. Gelingen kann sie nur auf der Basis eines fundierten friedenserzieherischen Wissens- und Erfahrungsstandes. Dazu muß eine Friedensschule ausreichende Gelegenheit schaffen. Die zentrale Aufgabe der Internationalen Gesamtschule ist die exemplarische Erprobung der Möglichkeiten einer Friedenserziehung auf allen Schulstufen. Dazu bedarf es mehrerer Ansatzpunkte: Einmal den verständnisvollen Einbezug der Elternschaft. Während vieler Elternabende wurden daher Ziel und Aufgabe der Friedenserziehung möglichst beispielhaft erörtert. Die Internationale Gesamtschule erweist sich immer wieder als eine *offene Schule*, die auch Fragen der Gemeinde aufgreift und Lösungsbeiträge zu gemeindespezifischen Aufgaben - sei es hinsichtlich der Umweltfragen oder sei es hinsichtlich der Altenprobleme - zu entfalten versucht.

Zum anderen ist die Internationale Gesamtschule bestrebt, ein *Schulleben zu konstituieren*, in dem die friedenserzieherisch

nahegelegten Aufgaben und Ziele schrittweise durch Üben von Toleranz und Hilfsbereitschaft ihre Verwirklichung finden. Der dritte Schritt ist schließlich die *didaktische Aufbereitung der Fächer* unter dem Blickpunkt der friedenserzieherischen Zielstellung. Alle drei Verfahren haben sich zu ergänzen, um so zur Begründung eines *besonderen Schulstils* und einer *Schulatmosphäre* zu führen.

Ein Schulmodell bedarf der wissenschaftlich begründeten Planung und Kontrolle durch eine wissenschaftliche Projektgruppe, die möglichst schon an der Konstituierung des Modells beteiligt sein sollte. Die Projektgruppe wurde daher frühzeitig durch das Kultusministerium berufen; ihr gehörten Egon Röhmsch und nach dessen Tode Frau Meyer-Kramer als Vorsitzende sowie Albrecht Abele, Horst Hörner, Heinrich Kratzmeyer, Ernst Meyer, Hermann Röhrs, Hans Stadler und später als Vertreter des Kollegiums Gerhard Schnaitmann an.

Die Aufgaben begannen mit ausführlichen Gesprächen mit dem Architekten, um ein pädagogisch konzipiertes Schulhaus zu sichern. Diese kooperative Vorgehensweise darf bildungspolitisch als beispielgebend bezeichnet werden, weil auf diese Weise die Architektur in den Dienst pädagogischer Aufgaben gestellt wurde. Es wurde gleichsam kein Stein verlegt, der nicht hinsichtlich seiner pädagogischen Funktion bedacht war.<sup>6</sup> Daß dennoch viele der entstandenen pädagogischen Nischen und Freiräume in der Realität des Schullebens nicht jene Bedeutung erlangten, die auf Grund bisheriger reformpädagogischer Erfahrungen vermutet werden durften, zeigt, daß jede Schule ihr eigenes Gesetz entfaltet und daß der Lernprozeß hinsichtlich der Ausfüllung der architektonisch vorgegebenen Möglichkeiten und der Umsetzung des pädagogischen Konzepts ein in eigener Verantwortung fortlaufender sein muß. Dafür stellt die Internationale Gesamtschule ein instruktives Beispiel dar.

Im Rahmen der Aufbauphase plante die Projektgruppe mit den Lehrern *friedenserzieherische Sequenzen*, die nach der unterrichtserzieherischen Darbietung gemeinsam kritisch analysiert wurden. So gelang im Ansatz die *friedenserzieherische Modellierung* einer Schule, in der die friedenserzieherische Zielsetzung zu einer Lebenseinstellung führte, die von Nachsicht und Kooperationsbereitschaft geprägt war. Kräftige Impulse gingen von den wiederholt gestalteten „Friedenswochen“ aus, die als didaktische Beispiele die Möglichkeit einer friedenserzieherischen

Gestaltung des Schullebens der breiteren pädagogischen Öffentlichkeit demonstrierten. Eine friedenserzieherisch motivierte Schule wird Streit, Konflikt und Auseinandersetzung in der Alltäglichkeit nicht unterdrücken dürfen, wohl aber Verfahrensweisen zu ihrer altersspezifischen Lösung einüben müssen. Wie fundamental wichtig dieses Verfahren ist, offenbaren gegenwärtig die zunehmenden brutalen Gewaltakte an unseren Schulen.

Dennoch zeigten sich bald die Grenzen des Modellierungsprozesses, die offen angesprochen werden müssen. Eine elementare Voraussetzung für einen Modellversuch ist die Einweisung von Lehrern, die über Ziel und Inhalt des Modells informiert sind und es somit bejahen können. Dazu gehört ergänzend eine Administration, die um das Gelingen des Projekts - zusammen mit der Schulleitung und Lehrerschaft - ringt. Fraglos darf ein Modell nicht auf Grund von Ausnahmebedingungen in seiner Existenzweise ungebührlich begünstigt werden; aber optimale Bedingungen sind zuzubilligen, zu denen auf jeden Fall die bildungspolitische Bejahung seiner Notwendigkeit und der pädagogische Wille zu seiner Gestaltung gehören.

Bereits ein einzelner Lehrer, der sich gegen das Modell mit der Begründung stellt, daß er vom Ministerium nicht auf die spezifische Zielstellung der Schule aufmerksam gemacht wurde und daher nur bedingt zur Mitarbeit bereit sei, kann das Modell und seine Entfaltung belasten. Die Berufung auf die fachwissenschaftliche Ausbildung (frei von Friedenserziehung) liefert dazu sogar eine pseudopädagogische Legitimation.

2) Frieden und Friedenserziehung sind Themenbereiche, die jedermann zentral angehen; sie wurden jedoch häufig von politisch radikalisierenden Kräften geprägt und erwiesen sich daher zuweilen als ein Unruheträger. Dennoch ist in der Internationalen Gesamtschule Heidelberg niemals eine einseitig politisch gesteuerte Unruhe aufgekommen, wohl aber in den friedenspädagogisch fruchtbarsten Zeiten eine Unruhe um das Suchen nach den rechten Inhalten und Verfahren. Insgesamt ist die friedenserzieherische Arbeit bei den am Projekt beteiligten Lehrern - und es waren leider nicht alle - stets aufgeschlossen und sachorientiert verlaufen, und das wirkte sich in dieser Form auf das gesamte Schulleben aus.

Somit wurde eine bildungspolitische Chance während der ersten Entwicklungsphase zwar nicht verpaßt, wohl aber nur partiell genutzt, so daß die Aussagemöglichkeit hinsichtlich einer Übertragbarkeit ihre Grenzen hat. Die beabsichtigte Kooperation mit weiteren Schulen zur Klärung einer möglichen Transformation kam über erste verheißungsvolle Ansätze nicht hinaus. Allzu früh stellten sich die formalen administrativen Schwierigkeiten ein. Aber gerade darum ist die Schule zu einem bildungspolitischen Lehrstück geworden.

Dennoch ist in der Internationalen Gesamtschule Heidelberg die Entfaltung eines friedenserzieherischen Schullebens in optimaler Weise gelungen. Es wird ergänzt durch mehrere gut gestaltete Patenschaftsverhältnisse mit ausländischen Schulen, die zu Gedankenaustausch und Begegnung führen und vor allem durch eine differenziert gestaltete Arbeit mit sogenannten Vorbereitungsklassen. Die Schüler dieser Vorbereitungsklassen sind Asylanten bzw. Asylbewerber (u.a. aus dem Iran) und spätausgesiedelte Kinder (u.a. aus der UdSSR, aus Polen und Rumänien) sowie ausländische Kinder anderer Herkunft. Diese Arbeit stellt eine willkommene harte Prüfung für die Friedenserziehung und die internationale Verständigung dar. Daß die Schule auf diesem Felde besonders erfolgreich ist, darf auf die Erfahrungen zurückgeführt werden, die durch die Praxis der Friedenserziehung und internationalen Erziehung gewonnen wurden.

Zur Vermeidung von Mißverständnissen ist noch die folgende Feststellung wichtig: Friedenserziehung und internationale Verständigung befürworten keinen abstrakten Internationalismus, der mit der Heimat einen entscheidenden Halt nimmt, ohne neue tragfähige Beziehungen zu knüpfen. Internationale Verständigung kann heimatliche Bindungen und Verpflichtungen nicht aufheben, aber dort relativieren, wo sie als Schranke gegenüber dem Außenstehenden und Fremden wirken. Die übernationale Begegnung kann jedoch nur fruchtbar gestaltet werden, wenn sie getragen ist von Wissen und Liebe um die heimatliche Bindung, die in dieser Begegnung eine Bereicherung und keineswegs eine Minderung erfährt. Gerade das Erleben von Menschen anderer Nationen, die in weltbürgerlicher Haltung sich dem heimatlichen Bezirk dennoch tief verbunden fühlen, weil sie ihm ihre Existenzweise verdanken, vermag ein neues Licht auf die eigene Situation und ihre Verwurzelung in der eigenen Geschichte, die immer ein Teil der Menschheitsgeschichte ist, zu werfen.

Die Friedenserziehung kann nur gelingen, wenn sie umfassend angelegt ist und möglichst früh beginnt. Friedenserziehung ist eine Aufgabe der Öffentlichkeit, die in der Schularbeit mitbedacht sein will. Um weitere Teile der Öffentlichkeit erreichen zu können, hatte ich ergänzend das Konzept eines Friedensmuseums entfaltet und dem Ministerium (unter Befürwortung der Stadt) unterbreitet. Der Plan wurde mit dem Hinweis auf die Existenz eines Friedensmuseums in einem Vorort von Lindau abgelehnt, - obwohl das (der Thematik entsprechend) differenziert historisch-politisch-pädagogisch entfaltete Heidelberger Konzept eine grundsätzlichere Aufbereitung versprach und der Standort eine größere Resonanz von Seiten der Öffentlichkeit erwarten ließ. Für die Entfaltung eines friedenspolitischen Staatsbewußtsein ist es von entscheidender Bedeutung, daß die Friedenserziehung ein konstitutiver Bestandteil der Bildung von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter darstellt, und das Friedensmuseum sollte einen Teil dieses komplexen Aufgabenbereichs einlösen.

Die Kooperation mit einem Altersheim, das in unmittelbarer Nachbarschaft zur Schule liegt, hatte eine Tradition gestiftet.<sup>7</sup> Nach anfänglichen Verständnisschwierigkeiten war ein von gegenseitiger Fürsorge geprägtes Verhältnis entstanden. Musikalische Darbietungen und Lesungen sowie das daraus resultierende Gespräch, in dem die Frage nach Krieg, Frieden und Lebenssinn wiederholt eine Rolle spielte, vermittelte beiden Seiten wichtige Anregungen, die durchaus als Lebenshilfe bezeichnet werden dürfen. Einige Partien der Gespräche wirkten wie ein kinder- und jugendnahes Philosophieren.

Als die Begegnungen aus schulinternen Gründen eine Unterbrechung erfuhren, wurde von Seiten des Altersheims ein Brief geschrieben, der die Bedeutsamkeit der bisherigen Beziehungen betonte. Seither haben auf beiden Seiten Überlegungen eingesetzt, die einen Wiederbeginn des wichtigen Erfahrungsaustauschs zwischen Alt und Jung mit neuen Vorstellungen ermöglichen sollen.

Insgesamt kommt darin ein weiteres Charakteristikum zum Ausdruck: Die Internationale Gesamtschule versucht einen Lebensraum zu entfalten, in dem sich der junge Mensch wohlfühlt und auf natürliche Weise zum Lernen motiviert wird. Eine derartige Schule wird notwendigerweise das Gespräch mit den Eltern als erzieherische Partner bewußt und fortlaufend führen. Elternarbeit ist

daher ein wichtiger ergänzender Bestandteil des erzieherischen Auftrags. Die Internationale Gesamtschule ist aber zugleich eine Gemeindeschule, die das Geschehen im größeren Lebensrahmen der Kinder reflektierend in das Schulleben einbezieht.

International ist die Gesamtschule darum orientiert, weil sie den anderen in seinen verschiedenen nationalen Lebensweisen bewußt in das Schulleben einbezieht. Von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe wird sie daher bemüht sein, den Vertreter anderer Völker - sei es als Schüler oder Lehrer - in der Schule anwesend zu haben.

Dennoch ist das gewichtige Ziel der Internationalen Gesamtschule als Friedensschule weder durch die Anwesenheit von Ausländern noch durch die Vermittlung eines friedenspädagogischen Wissensbestands zu verwirklichen; es wird sich vielmehr in der Gestaltung des täglichen Lebens in der Schule zu erweisen haben. Ein wichtiger Gradmesser für das Gelingen dieser Arbeit wird darin zu sehen sein, welche Stellung den schwächeren Kindern - sei es hinsichtlich der Auffassungsgabe, der sozialen Rolle oder der nationalen Zugehörigkeit - zugebilligt wird.

Neben der Friedenserziehung sind die weiteren (einander ergänzenden) Spezifika der Internationalen Gesamtschule zu nennen: der frühe Englischunterricht, beginnend in der Grundschule, die Umwelterziehung sowie der Ganztagscharakter. Unter diesen didaktischen Rahmenbedingungen können Projekte gestaltet werden, die durchaus erziehungspraktische Rückwirkungen auf das Schulleben haben. So wurde im Zusammenhang mit der Umweltverschmutzung ein Projekt thematisiert, das den Ursachen der Verschmutzung des Neckarwassers und der möglichen Besserung dieses Zustands nachging. Dazu wurde ein Neckarwehr besucht, das das Auffangen der Schmutzteile des Wassers in einem Drahtgitter und das Verladen in Loren erwirkt. Die ursächlichen Zusammenhänge wurden von den zuständigen Fachkräften erläutert. Die Kinder stellten dazu Fragen, berichteten über ihre eigenen Erfahrungen und machten sich Notizen. Abschließend entnahmen sie dem Neckar eine Wasserprobe. Das Wasser wurde in der Schule durch verschiedene fraktionierende Destillationsverfahren hinsichtlich seiner Verunreinigung untersucht. Zur weiteren Information wurden Gespräche mit Vertretern des Hygienischen Staatsinstituts sowie mit der Wasserschutzpolizei geführt. Abschließend wurde gemeinsam ein Text verfaßt, der über die

Gefahren der Umweltverschmutzung am Beispiel des Neckars aufklärt und sich appellierend an die Schülerschaft sowie an die Eltern wendet. Die Analogie zum Typhus-Projekt von Dewey und Kilpatrick ist deutlich, obgleich diese Nähe nicht gesucht wurde. Sie ergibt sich vielmehr aus der folgerichtigen Anlage eines pädagogischen Projekts.<sup>8</sup>

Das Grundgesetz der Schule heißt Kommunikation mit allen Mitmenschen in allen Lebenslagen. In natürlicher Folgerichtigkeit dieses Prinzips entsteht das Bedürfnis nach einer Verbreiterung der Kommunikationsbasis durch das Englische als Weltsprache. Der pädagogischen Intention entsprechend soll das Sprechen in den wechselnden Situationen des Schullebens das didaktische Fundament bilden.

Das Konzept der Internationalen Gesamtschule hinsichtlich des frühen Englischunterrichts in der Grundschule trägt pionierhaften Charakter, denn die Versuche in Kassel, Berlin, Karlsruhe waren zeitlich nur kurz vorangegangen. Die Tatsache, daß in einer Internationalen Schule mit einem Ausländeranteil von 25% das Englische eine reale Funktion (neben dem Deutschen) als Kommunikationsmittel wahrnehmen kann, vermittelt dem Versuch ein günstiges Vorzeichen. Diese besonderen Voraussetzungen werden in Heidelberg (unter Berufung auf das psychologische Argument, daß Fremdsprachen am günstigsten in der Entwicklungsstufe der vollen Kindheit von 6 bis 10 zu erlernen sind, weil unter Voraussetzung eines natürlichen Lernwillens der Nachahmungstrieb auch im Sprachlernprozeß voll entfaltet ist und die Sprache sich in den Dienst des stärker werdenden Kommunikationsbedürfnisses stellt), bewußt ausgenutzt.

Daher werden die Dialogform und spielerische Situationen bevorzugt. Dazu heißt es: „Dem Besucher der Grundschule der IGH bietet sich bisweilen ein überraschendes Bild, wenn er in der Pause über die Flure streift oder in eine der dritten und vierten Klassen hineinschaut. Die Tätigkeit der Kinder ist es nicht, was ihn stutzig macht, sie spielen, wie man es normalerweise erwarten würde; vielmehr ist es die Tatsache, daß die Kinder in englischer Sprache miteinander kommunizieren, während sie in ihr Spiel vertieft sind.“<sup>9</sup>

Angestrebt wird ein „aural-oral approach“, der eine Dominanz von Hören und Sprechen gegenüber dem Lesen und Schreiben sichert. Der Schüler soll gleichsam den kommunikativen Charakter der

Sprache unmittelbar durch ein „language bath“, durch ein völliges Eintauchen in die Sprachwelt, erfahren.<sup>10</sup> Verstärkt wird diese Erfahrung durch die bereits erwähnte multikulturelle Schulsituation: „Mit der ersten Englischstunde wandelt sich diese Situation grundlegend: hier sind alle Schüler auf einmal gleichgestellt, die dominante Kultur und ihre Sprache treten zurück, die Kinder begegnen sich auf neutralem Boden.“<sup>11</sup>

Der einsetzende Lernprozeß kann treffend als „playing with language“<sup>12</sup> bezeichnet werden. Konkretisiert wird er im spontanen Dialog in spielerischen Situationen, aber auch in der sprachlichen Reflexion über Sprüche, Bilder sowie Lieder.

Zur Integration dieser vielfältigen Aktivitäten ist die Internationale Gesamtschule eine *Ganztagsschule*. Erst auf diese Weise vermag der Schulalltag so gegliedert zu werden, daß ein Optimum lebensnaher Anforderungen entsteht. Das schließt allerdings eine pädagogische Akzentuierung des Schullebens ein, so daß die Unterrichtsarbeit des Vormittags durch die freien Aktivitäten und die Auditoriumsarbeit des Nachmittags abgelöst wird. Während die freien Aktivitäten die selbsttätige Arbeit (weitgehend als Substitut für die Hausarbeit), das gestaltende Schaffen und den Sport umschließen, sind unter der Auditoriumsarbeit das Einüben von Laienspielen, die Formen der Selbstverwaltung sowie das Musizieren - insbesondere die orchestralen Übungen - zu verstehen.

Erst die Ganztagsschule erlaubt eine natürliche Zäsur auf Grund der *meditativen Haltepunkte*, die vorbereitet sein wollen und die ausklingen müssen. Dazu zählt einmal die erzieherische Situation, die jeweils besonders strukturiert werden kann, wenn ein im Schulleben auftretendes Problem es erfordert. So gehören das Verletzen der selbstgegebenen Klassen- und Schulregeln, ein entstandener Konflikt, ein verursachter Zwischenfall, vor das Forum der Klasse, um angesichts der Realsituation reflektierend gemeinsam die Kriterien für eine zukünftige einsichtigere Gestaltung des Schullebens zu finden.

Die potentiell gefährdenden Rückwirkungen der Ganztagsschule auf die Familie müssen durch einen aktivierenden Einbezug der Eltern in das Schulleben relativiert werden, so daß das Gespräch zwischen Eltern und Kind eine neue Motivation hinsichtlich der Lern- und Erziehungsproblematik als anthropologisches Problem erfährt.

Durch den Wochenschluß- und Wochenanfangskreis am Freitag bzw. am Montag, die jeweils die Funktion der Überleitung aus der Tagesarbeit auf das Wochenende sowie der kritischen Sichtung der jeweiligen Erlebnisse haben, werden Kriterien für die Freizeit vermittelt, die auch die Eltern zur Reflexion anregen können. Schließlich sollte auch die Auditoriumsarbeit so exemplarisch angelegt sein, daß sie motivierend für den weiteren Lebensrahmen wirkt.

Die Internationale Gesamtschule versteht sich als ein *heuristisches Modell*<sup>13</sup>, das auf dem Hintergrund des Grundkonzepts die differenzierte Gestaltung der Übergänge von der kritischen Aufbereitung der bisherigen Erfahrungen abhängig macht. Diese Bedingung gilt in erster Linie hinsichtlich der Struktur der Gesamtschule, ob additiv, kooperativ oder integrativ. Unabhängig von politisch präjudizierten Formen wird die Gesamtschule wegen ihres komplexeren sozialen Feldes gewählt, wobei die spezielle Struktur eine Folge der kritisch gesichteten Erfahrungen darstellt. Unter diesem Aspekt ist zweierlei sehr ernsthaft zu beachten: einmal müssen die bergenden und orientierenden Kräfte der Klasse als Altersgruppe erhalten bleiben. Die größere Dynamik und Flexibilität unseres Gesellschaftslebens sollte zwar in pädagogischer Übersetzung in wechselnden Gruppen vorgeübt werden - soweit dadurch humane Grundstrukturen eine Förderung erfahren; zweitens gilt es aber auch, einseitigen gesellschaftlichen Entwicklungen entgegenzuwirken durch eine stärkere Akzentuierung der reflexiven und meditativen Haltepunkte. Die Schule ist nicht nur ein Annex der Gesellschaft und als solcher ihr bildungspolitisches Vollzugsorgan, sondern als Bildungsinstitution ist sie auch dem Gesetz der pädagogischen Verantwortung unterstellt.

Eine Erziehung zur Eigenständigkeit und Urteilsfähigkeit erfordert darüber hinaus eine Vorübung selbständiger Arbeitsweisen und kooperativer Übungsformen in altersgerechter Weise. Wichtige Orientierungshilfen zur didaktischen Gestaltung dieses Verfahrens vermögen die Assignments zu vermitteln, die - in der Parkhurst-Methode entwickelt und von A.J. Lynch im Modell der West-Green-School in London-Tottenham für England adaptiert - gegenwärtig häufig in den englischen Comprehensive Schools ihre Anwendung finden.<sup>14</sup> In exemplarischer Form werden die Assignments als didaktische Hilfsmittel zur Gewährleistung der Einzelarbeit als ein begrenzter Vorvollzug des Studiums in den Daltonplan- und Montessori- Schulen in Holland angewandt. Diese freieren

Arbeitsweisen sollten nicht als Selbstzweck entfaltet werden, sondern hinsichtlich ihres Bildungswertes, der die personale Förderung und die Fachgerechtigkeit betrifft, die im Grunde zusammengehören, immer wieder kritisch überprüft werden. Das setzt voraus, daß diese Arbeitsweise didaktisch voll entfaltet wird, denn schlecht geübte Verfahren geben keine Auskunft über ihre Wirkungsmöglichkeit.

Auf diese Weise bietet die Internationale Gesamtschule einen *sozialen Lebensrahmen*, der jedem Kinde gerecht werden will, indem er ihm ein Optimum an Motivation und Entwicklungschancen gewährt. Diese sozialerzieherische Grundeinstellung spiegelt sich in der Architektur, die neben dem Klassenraum vielfältige Wirkstätten für Einzel- und Gruppenarbeit sowie für extracurriculare Aktivitäten bereitstellt. Dieser Einklang zwischen dem pädagogischen Konzept und der architektonischen Gestaltung ist eine besonders gute Voraussetzung für eine Schule, die die zwischenmenschliche Kooperation nicht nur fördern will, sondern bewußt zum Gegenstand der Reflexion erhebt.

So wird insbesondere die Friedenserziehung als eine sach- und begegnungsorientierte Zielsetzung verstanden. Gerade die täglichen Konflikte und Aggressionen geben in erfahrungsbezogener Reflexion mehr her für eine Revision der Einstellungen und Verhaltensweisen als von theoretischen Exkursen über die Konfliktstrategie oder die Entwicklung der Friedensidee zu erwarten ist. Friedenserziehung - soweit sie Einfluß nehmen will auf die Handlung des einzelnen - muß mit einer Sichtung und Revision der jeweiligen Verhaltensweisen nach gemeinsam definierten Kriterien beginnen. Je konkreter die friedenserzieherische Reflexion unter dem Aspekt einer möglichen Reform der Verhaltensweisen einsetzt, umso größer ist die Aussicht auf eine Revision der Einstellungen als Folge der gewonnenen Einsicht. Der theoretisch weiterführende und informierende Exkurs ist dann immer noch möglich. Unter der Voraussetzung einer personalen Offenheit und Engagiertheit erfolgt er indessen unter ungleich günstigeren Bedingungen. Sie können erwirken, daß auf dem Hintergrund der individuell gereiften friedenserzieherischen Einstellung selbst die Theorie zu einem konstitutiven Element einer aktionsbereiten Haltung wird, wenn sie eine Perspektive für zukünftiges Handeln sichert.

Grundlegend dazu wird die gesamte Erziehungsarbeit darauf zu richten sein, die Einsicht in die Sinnwidrigkeit des Krieges zu einer

verpflichtenden Direktive der menschlichen Existenz zu machen, d.h. sie nicht nur kognitiv zu verarbeiten, sondern orientierend in die Existenzgestaltung aufzunehmen. Dazu gehört dann auch das Erörtern der möglichen internationalen Sicherheitsmaßnahmen gegen den Krieg. Die Sicherung des Friedens durch ein System einander ergänzender Maßnahmen, wie Abschreckung, internationale Regelungen durch permanente Gesprächs- und Verhandlungsbereitschaft sowie durch die völkerrechtlich sanktionierten internationalen Organisationen, muß den Kindern in einem immer wieder gedanklich zu vollziehenden Planspiel einsichtig werden.

Abgesehen davon, daß die Erziehung zum Frieden in allen Fächern und in allen Schulsituationen wahrgenommen werden muß, wird ein besonderer Schwerpunkt im fremdsprachlichen und im sozialkundlichen Unterricht sowie in der Geschichte liegen.<sup>15</sup> Ergänzend wird die *Friedenserziehung weitgehend als Unterrichts- und Lebensprinzip* wahrzunehmen sein, das überall dort aufgegriffen wird, wo sich konkrete Anhaltspunkte bieten. Soweit die Friedenserziehung beispielhaft thematisiert wird, sollte sie mit jenen Problemen beginnen, die jedes Kind lebendig nachvollziehen kann.

3) Die Charakteristik der *Schule aus der Sicht der Mitbeteiligten* ist darum so wichtig, weil sie auf dem Hintergrund langjähriger Erfahrungen erfolgt. So schreibt Beate Weber als Oberbürgermeisterin der Stadt Heidelberg, die vor ihrer Wahl und Ernennung Lehrerin an der Internationalen Gesamtschule war, in ihrem Beitrag zum (höchst lesenswerten) Heft anlässlich des 20jährigen Jubiläums der Schule: „Diese Schule ist keine Lehranstalt alter Prägung, sondern eine moderne Einrichtung, in der nicht nur Unterrichtsstoff vermittelt wird. Hier wird Chancengleichheit praktiziert, Kinder haben darum Zeit und Möglichkeiten, sich zu entwickeln und stehen nicht unter dem Druck, in einem zu frühen Alter eine später zu erreichende Reife schon vorweisen zu müssen. Dieser Aspekt zeichnet die Schule aus, und darüber hinaus die Fülle von Angeboten, die über den traditionellen Fächerkanon weit hinausreichen und die ganze Person wachsen lassen. Lernen wird als individueller Reifungsprozeß eines Kindes verstanden.“<sup>16</sup>

Wie in den wegweisenden Comprehensive Schools in England bildet auch in der Internationalen Gesamtschule die Schulbibliothek den Mittelpunkt des Schullebens. Es ist schon eindrucksvoll zu sehen, wie zu jeder Tageszeit Schüler in der Bibliothek studieren, um für

ihr Projekt zu arbeiten oder einen Kurzvortrag vor der Gruppe vorzubereiten. Daher ist es verständlich, daß in Gesprächen mit Schülern oder Lehrern die Bibliothek - von allen abkürzend fast liebevoll - Bibi genannt wird.

Dazu soll ein ehemaliger Schüler zu Wort kommen, der nach dem Abitur an der IGH und dem Abschluß des Studiums als Studienreferendar an die Schule zurückkehrte. Wegen des besonderen Stellenwerts soll seine Stellungnahme geschlossen angeführt werden: „Zwei Ziele hatte die Internationale Gesamtschule von Anfang an: international zu sein und Friedenserziehung zu leisten. Beides läßt sich bis heute am Siegel der Schule ablesen. Diese Ziele hat sie während meiner Schulzeit auch verwirklicht. Sie hat es geschafft, Schüler aus vielen verschiedenen Nationen in einer Klasse zu halten, und dies schon lange vor dem Fall der Mauer und der Liberalisierung der Ost-West- Beziehungen. Da saß ein Amerikaner neben einer Russin und diese neben einer Laotin u.s.w., und mir ist nicht bekannt, daß bis zu meinem Abitur im Jahre 1984 Probleme mit nationalistischem Hintergrund auftraten.“<sup>17</sup>

Die Internationale Gesamtschule wurde niemals ernsthaft durch das Stigma einer „Chaotenschule“ gefährdet, wie so viele andere Gesamtschulen. Diese Entwicklung führte dazu, daß der Ruf der Gesamtschulen vielfältig belastet wurde und in Baden-Württemberg neben der IGH nur noch wenige Gesamtschulen bestehen. Zu dieser Frage nimmt der Schulleiter Gerd Hammer, der dieses Amt als langjähriger Stellvertreter im Jahr 2001, dem 25jährigen Jubiläum, übernahm, folgendermaßen Stellung: „Ich wußte damals beim Wechsel von dem renomierten altsprachlichen Kurfürst-Friedrich-Gymnasium in Heidelberg zur IGH sehr schnell und weiß es heute noch viel genauer, daß die IGH nie eine Chaoten-Schule war, keine ist und auch in Zukunft keine sein wird. Sie ist ganz im Gegenteil eine Schule, die das Chaotentum gar nicht zuläßt. Sie erzieht ihre Schülerinnen und Schüler so, daß sie Achtung voreinander haben, egal welcher Herkunft sie sind, daß sie Achtung haben vor ihrem Lebensraum Schule und daß sie vor allem Achtung haben vor ihrer Umwelt. Und das macht mich stolz auf diese meine Schule.“<sup>18</sup> Und er fügt den pädagogischen Wunsch - verbunden mit einem Gelübde - hinzu: „Ich wünsche der IGH, daß sie immer mehr von der Achtung erfährt, die ihr auf Grund der Leistungen, die sie erbringt, gebührt. Daran will ich in den Jahren, in denen ich Schulleiter der IGH bin mit ganzem Herzen mitwirken.“<sup>19</sup> Ein wichtiger pädagogischer Erfolg dieser Schule mit einer Gesamtpopulation von 1650

Schüler/innen und einem Anteil von 25% ausländischen Kindern besteht darin, daß dem alltäglichen Selbst- und Lebensempfinden entsprechend in ihr keine „Fremden“ existieren. Im Jahre 2001 war eine Engländerin Schulsprecherin.

Zu diesem Sinneswandel tragen in einem entscheidenden Ausmaß die meditativen Haltepunkte bei, die immer dann wahrzunehmen sind, wenn Störungsfaktoren das Schulleben gefährden oder (im positiven Sinne) soweit sich Möglichkeiten ergeben, den Geist der Schule durch spontane Beiträge zu stärken. Die meditativen Haltepunkte sind am wirksamsten, wenn sie situativ wahrgenommen werden, an reale Vorkommnisse anschließen und möglichst von den Schülern vorgeschlagen und gestaltet werden. So beschlossen die Abiturienten des Jahrgangs 2001, statt scherzhafter Demonstrationen einen Friedensappell für die Schülerschaft der Internationalen Gesamtschule zu formulieren und allen bekanntzugeben. Situation und Text werden folgendermaßen beschrieben: „In der 4. Stunde wurden alle Klassen in den Schulhof geleitet, wo mit Absperrbändern ein großes Friedenszeichen markiert war. Als die Schülerkette sich zum Peace-Zeichen formiert hatte, verlas eine Abiturientin einen kurzen Text, in dem sie auf die Verpflichtung der IGH als Friedens- und UNESCO-Projektschule einging und die Schulgemeinschaft aufforderte, weiterhin für Toleranz, Frieden, Menschenrechte und die Bewahrung der Schöpfung einzutreten. Nach einer Schweigeminute löste sich die Menschenkette, die jüngeren Schüler wurden von den Schulabgängern mit Süßigkeiten beschenkt und mit Liedern bis zur großen Pause unterhalten. Anschließend übergaben die Sprecher des Abiturientenjahrganges der Schulleitung eine stattliche Geldsumme, die sich aus dem Überschuss aus dem Abiturball und einer Spendensammlung zusammensetzte. Das Geld wird einem Hilfsprojekt der IGH für eine Schule in Tuzla (Bosnien), die im Bürgerkrieg zerstört worden war, zugute kommen.“<sup>20</sup>

- 3 -

Eine kooperative Einstellung als Ergebnis einer praktisch entfalteten Sozial- und Friedenserziehung kennzeichnet die Haltung an der Internationalen Gesamtschule. Sie bestimmt das alltägliche Schulleben mit seinen selbstregulativen Kräften, die Konflikte und Aggressionen nur selten aufkommen lassen, weil sich keine Angriffsziele bieten. Dazu bilden die Partnerschulen der Internationalen Gesamtschule ein breites Netz internationaler

Kooperation. Es reicht in Europa von der Krim, Montpellier/Frankreich, Budapest/Ungarn, Tuzla/Bosnien, Dunblane/Schottland, Upper Hutt/Neuseeland bis nach Mittelamerika, wobei die Partnerschule in Nicaragua sogar den Namen einer Internationalen Gesamtschule als Friedensschule angenommen hat. Diese internationale Mischung zeigt sich auch in der Schülerschaft.

Etwa 50 Nationalitäten bilden die Schülerschaft der IGH, sodaß die Vorstellung von einem Ausländer gar nicht recht aufkommen kann, weil das Zusammengehörigkeitsempfinden dominiert. Die Eltern dieser Schüler sind Angestellte in internationalen Betrieben, Forschungszentren sowie der Universität, aber auch Gastarbeiter, Kriegsflüchtlinge und Asylbewerber. Sie alle bilden ein optimales Abbild der vieldiskutierten Globalisierung. Das Ziel ist die pädagogisch zu gestaltende Integration. Dieser Prozeß vollzieht sich in der Internationalen Gesamtschule tagtäglich auf natürliche Weise. Sie wird in der Festschrift zum 25. Jubiläum folgendermaßen beschrieben: „Die Vielfalt der Nationalitäten in unserem Haus führt dazu, daß Berührungspunkte zwischen sich fremden Menschen abgebaut werden oder gar nicht erst entstehen. Das Phänomen der unterschweligen oder offenen Ausländerfeindlichkeit ist bei den Jugendlichen unserer Schule in der Regel nicht festzustellen. Im Gegenteil: Sie leben uns vor, wie man trotz äußerer Unterschiede, verschiedener Herkunft und Kultur friedlich zusammen leben und miteinander arbeiten und spielen kann.“<sup>21</sup>

Ein fundamental wichtiger Prozeß auf diesem Wege ist das Erlernen der deutschen Sprache und Kultur. Darüber heißt es in der Festschrift der Schule anlässlich des 25jährigen Jubiläums: „Beherrschen diese Kinder die deutsche Sprache noch nicht ausreichend, um dem Unterricht folgen zu können, werden sie in einer unserer drei Förderklassen an die deutsche Sprache und das Leistungsniveau wichtiger Unterrichtsfächer herangeführt. Ihrem Arbeits- und Leistungsstand entsprechend wird ihnen neben der Förderklasse eine deutsche Regelklasse als Begleitklasse zugewiesen. Ansonsten nehmen sie an außerunterrichtlichen Unternehmungen ihrer Begleitklasse teil. Durch dieses Verfahren werden die Kinder und Jugendlichen weitgehend ihren Fähigkeiten entsprechend der ihnen gemäßen Klassenstufe und Schulart zugewiesen. So zählt die IGH zu den wenigen Schulen, bei denen

auch Kindern ohne anfängliche Deutschkenntnisse alle Schullaufbahnen offen stehen.“<sup>22</sup>

Die Internationale Gesamtschule Heidelberg ist als Friedensschule eine relativ offene Institution, in der Instruktion, Administration und Organisation eindeutig als pädagogische Maßnahmen im Dienste des reifenden jungen Menschen stehen - ohne bloße Regulierungs- und Disziplinierungsabsichten. Dabei erweist sich für die Friedenserziehung die Anwesenheit von Kindern anderer Nationalitäten in der Gruppe als außerordentlich fruchtbar, weil das Zusammentreffen verschiedener Standpunkte unmittelbar eine Klärung erfordert.

Die Umsetzung des Konzepts der Internationalen Gesamtschule ist allerdings nicht von der Anwesenheit eines bestimmten Prozentsatzes ausländischer Kinder abhängig. Der Charakter der Internationalität der Arbeit ist vielmehr eine curriculare Angelegenheit der Ausrichtung des gesamten Lehrgangs auf die internationalen Probleme und Aufgaben. Das bedeutet indessen weniger ein Aufgeben bisheriger Lerninhalte als ihre schärfere Akzentuierung hinsichtlich der Fragen der internationalen Verständigung und Friedenserziehung. Zur Sicherung dieser optimalen Voraussetzungen gibt es viele Möglichkeiten, die bewußter als bisher zu nutzen sind: das Einladen von Gästen aus der Gemeinde, Gedankenaustausch mit Schülern anderer Länder, Schüler- und Lehreraustausch als planmäßige didaktische Maßnahme. Gerade der Lehrer- und Schüleraustausch bietet auf dem Hintergrund gepflegter Patenschaftsverhältnisse mit ausländischen Schulen reale Chancen, die ohne Schwierigkeiten gewahrt werden können, wenn sie als didaktische Maßnahmen in die curricularen Planungen einbezogen werden.

Das Ergebnis dieser Arbeit zeigt sich weniger in einem stets abfragbaren Wissen über Friedensprozesse, Schlichtungsverfahren von Konflikten in wechselnden gesellschaftlichen Situationen und historischen Konstellationen, als vielmehr (auf dem gesicherten Fundament der daraus resultierenden Einsichten) im Verhalten der Beteiligten in der Alltäglichkeit, auf dem Schulweg, in der Kooperationsbereitschaft in der Klasse und Gruppe sowie in den sozialen und kreativen Beiträgen zum friedenserzieherischen Prozeß der Schule; gerade weil diese Einsichten organisch im Innenraum der Schule reifen, wirken sie vorbeugend gegenüber dem Aufkommen von Konflikt und Aggression.

Der Friede ist in seiner Grundbefindlichkeit kein statischer Zustand wie vielfältig angenommen wird; er ist vielmehr ein höchst dynamischer Vorgang, der auf die permanente Mitwirkung der ihn tragenden Menschen angewiesen bleibt. Insofern ist er so gefestigt und gestaltungsfähig wie die Menschen, die sich zu ihm bekennen und für ihn eintreten.

Der Friede ist ein Kulturgut wie viele andere. Seine herauszuhebende Einmaligkeit besteht darin, daß er die Grundvoraussetzung für die Entfaltung menschlichen Lebens darstellt. Ohne die Gestaltung des Friedens und der ihm korrespondierenden individuellen Friedensgesinnung, die ihm erst Dauer und Lebenskraft vermitteln, ist eine organische Entfaltung menschlichen Lebens nicht möglich. Erst der Friede schafft die Voraussetzungen für eine menschenwürdige Existenzweise in dieser Welt.

Das findet seinen besonders instruktiven Ausdruck in der Epoche nach einem Krieg und dem unsicheren, aber hoffnungsvollen Wiederbeginn einer Friedensära. Ich erinnere mich noch lebhaft an das Ende des Zweiten Weltkriegs 1945 und den zaghaften, aber allseits erwartungsvoll begleiteten friedlichen Wiederbeginn in einer noch in Trümmern liegenden Welt im völlig zerstörten Hamburg. Die Universität war gerade wieder eröffnet worden, und der Strafrechtler Rudolf Laun hielt seine Antrittsvorlesung als Rektor der Universität mit dem alle zum Nachdenken aufrüttelnden Thema "Kants Idee des Ewigen Friedens." Die Gegensätzlichkeit, aber auch Lern- und Wandlungsfähigkeit der Menschen fand äußerlich darin ihren Ausdruck, daß ein großer Teil der männlichen Teilnehmer in provisorisch umgeschneiderten Militäruniformen erschien sowie in der ungewöhnlichen Aufmerksamkeit, mit der die Ausführungen, gleichsam wie die Verkündung eines neuen Lebensweges, aufgenommen wurden. Nur selten hat eine Rektoratsrede eine so breite und tief wirkende Resonanz gefunden. Es war, als sei das Grundübel einer irrenden Menschheit mit dem Aufweis des stets übersehenden Losungsworts vom "Ewigen Frieden" gedeutet worden. Im Anschluß an die Vorlesung zeigte sich eine ungewöhnliche Gesprächsbereitschaft, weil eine Fragestellung berührt wurde, die alle existentiell unmittelbar betraf.

Der Friede ist in der Tat eine Aufgabe, an der alle mitzuwirken haben. Zumindest muß das Bewußtsein dafür geweckt und Lösungswege aufgezeigt werden. Das ist jedoch zentral eine Aufgabe der Schule in Kooperation mit einem einsichtigen Elternhaus.

- 5 -

Streit und Konflikt können das Leben erheblich belasten, besonders wenn sie strategisch gezielt instrumentalisiert werden. Daher ist es wichtig, bereits früh Verfahren der Streitschlichtung und -überwindung einzuüben. Dazu wurden in der IGH seit 1998 Arbeitsgemeinschaften gebildet, in denen in die Methoden der Mediation eingeführt wird. Um eine möglichst wirksame Basis zu gewinnen, gehören dazu neben den Schülern der Klassen 8 bis 13 auch Eltern und Lehrer, die in das klärende Gespräch einbezogen werden können. Konflikte lassen sich nur lösen bzw. vermeiden, wenn möglichst alle beteiligten Personen mit der Problematik vertraut gemacht werden.

Die Win-Winner-Einstellung, wie sie allgemein genannt wird, realisiert gleichsam das Gleichheitsprinzip, denn bei einer konfliktbewußten Einstellung, kann es nur Gewinner geben, weil die gemeinsinnige Schlichtung mit dem Ziel einer von allen akzeptierten Streitkultur das Ziel ist. Nicht verkannt werden darf allerdings, daß der Erfolg gemindert wird oder gar ausbleibt, wenn die kooperative Einstellung und der gute Wille nicht bei allen Beteiligten vorausgesetzt werden kann. In einem solchen Fall sind vertrauensbildende Gespräche mit dem Ziel der Förderung einer kooperativen Einstellung zusätzlich notwendig. Das Gesprächsklima sollte verständig sowie so offen und anmutigend sein, daß sich ihm keiner entziehen kann. Daß die Animation in dieser Form auch die allgemeine Gesprächskultur zu fördern vermag, wird damit einsichtig.

Seit dem 17. Februar 1999 wurde in Zusammenarbeit mit dem Münchner Institut für Mediation eine SchülerInnengruppe und eine Erwachsenengruppe als Mediatoren ausgebildet. Aufgrund der vermittelten Anweisungen des gerade angelaufenen Mediationsprogramms nahm das Interesse an dieser Arbeit zu. Daher mußte bald ein Sonderraum für eine ungestörte Mediation zur Verfügung gestellt werden. Somit wurde die Mitwirkung im Rahmen der Mediation ein natürlicher Teil des Schulprogramms - nicht völlig

konfliktfrei, aber doch unbelastet von ungelösten und unkontrollierten Problemen. Das hatte ein relativ gelöstes Arbeitsklima zur Folge.

Ein anderer Schwerpunkt der friedenserzieherischen Arbeit der IGH liegt im Bereich der Umwelterziehung. Die Umwelt des Menschen repräsentiert einen wichtigen Teil seines Lebensraumes, den er verantwortungsbewußt zu gestalten hat und in dem er seine Selbsterfüllung zu finden vermag; beide sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Auf Grund des vorbildlich gepflegten Schulgartens der IGH ist eine gute Voraussetzung geschaffen, weil bereits hier Umweltbewußtsein und -verantwortung als wichtigster Teil des menschlichen Umfelds bewußt eingeübt werden können. Da jede Klasse eine überschaubare Region zu pflegen hat, können ein persönlich gereiftes Verantwortungsbewußtsein vorausgesetzt werden.

Die IGH hat als Friedensschule das Ziel, einen entscheidenden Beitrag zur Festigung der Lebensgrundlagen für Mensch, Tier und Pflanzen zu leisten. Nach dem Motto "ökologisches Lernen in einer ökologisch gestalteten Schule" ist für die neunte und zehnte Klasse das Fach "Naturwissenschaft und Technik" eingeführt worden; es soll auf die elfte Klasse ausgedehnt werden. In diesem Fach erziehen die Lehrer der IGH zu umweltbewußtem Denken und Handeln. Darunter sind Unterrichtseinheiten zu verstehen, die sich mit den in Unterrichtspolitik diskutierten Bildungseinheiten zu den Themen "Boden, Wasser, Energie, Abfall, Materialien, Verkehr und Ernährung sowie Gesundheit" beschäftigen. Die Unterrichtseinheiten sollen neben der fächerübergreifenden, projektorientierten Vermittlung von umweltrelevanten Lerninhalten und der Anwendung moderner Unterrichtsmethoden auch die "Ist-Zustands-Untersuchungen in den Unterricht integrieren."<sup>23</sup>

Mit der Umwelterklärung 2003 legt die IGH bereits die vierte Rechenschaftsablage ab, die den Stand der Bemühungen um eine ökologisch begründete Schule dokumentiert. Es geschieht einmal, um ein sichtbares Beispiel zu setzen, das auf das Umfeld wirken kann; zum anderen aber auch, um die Möglichkeiten der Kooperation mit weiteren Institutionen anzubahnen; sie ist gleichsam eine "Einladung" zu einer wirksamen Kooperation. Um eine organisatorische Offenheit dafür zu gewährleisten wurde ein "Managementsystem" entwickelt, das in seiner Grundstruktur kooperativ angelegt ist, wie in einem Managementhandbuch erläutert

wird. Eine wichtige zusätzliche Motivation für diese friedenserzieherisch relevante Arbeit erfolgt durch eine enge Zusammenarbeit mit Stadt und Ministerium sowie durch die regelmäßige Teilnahme an Tagungen, auf denen auch das eigene Modell zur Diskussion gestellt wird.

Man spürt dieser Form der Umweltarbeit an, daß ein bewährtes Team am Werke ist, das nicht nur über gediegene Sachkenntnisse verfügt, sondern sich in einem traditionell bewährten Rahmen auch auf eine solide Vorarbeit stützen kann. Diese wohltuende Kontinuität ist das Ergebnis eines von Verantwortung getragenen Selbstbewußtseins, das auch vielfältige Anerkennung verschiedener Art findet, so daß sich eine Tradition bilden kann. Auf diese Weise wurde die Umweltpolitik in der IGH zu einem Kernstück der Schulgestaltung, dem sich Schüler und Lehrer letztlich gemeinsam verpflichtet fühlen.

Eine Schule ist ein äußerst dynamisches Gebilde,<sup>24</sup> das sich fortlaufend weiterentwickelt. Eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis dieser Entwicklung ist das vorbehaltlose Sicheinlassen auf das, was sich zeigt, und auf eine Auslegung drängt. So können Lösungsansätze vorübergehender, aber auch dauerhafter Art entstehen. Von der letzteren Art ist der Klassenrat, der im Jahre 1999 ein erstes Mal der Schulgemeinde vorgestellt wurde. Seither hat der Klassenrat eine stete Entwicklung und Klärung seiner Grundstrukturen erfahren, so daß er zu den fundamentalen Instrumentarien der IGH gehört; er versucht sich im kleinen Kreise zu bewähren.

Der Klassenrat umschließt die Aufgabe, alle in der Gruppe auftretenden sozialen Fragen in umfassender Erörterung in der Klasse zu lösen. Dazu ist eine formale demokratische Arbeitsordnung notwendig, die streng eingehalten wird. Von Mitschülern wird der Antrag gestellt, einen bestimmten Problemkreis, der das Denken einer Gruppe bereits eine Weile beschäftigt hat, ohne daß eine Lösung gefunden wurde, zu erörtern. Über die Annahme wird entschieden und nach positivem Ergebnis sogleich ein Arbeits- und Zeitplan vorgelegt.

Als Gast habe ich an einigen Sitzungen teilgenommen und sie stets nachdenklich und angeregt verlassen. Es ist eine Einrichtung, die viele Schulen bereichern könnte und Ähnlichkeit mit der Pädagogik Berthold Ottos zeigt.



---

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Der Aufsatz bezieht Teile aus früheren Studien in überarbeiteter Form ein. Gesammelte Schriften Bd. 4: Idee und Realität der Friedenspädagogik. Weinheim 1994. - Modelle der Friedenserziehung in Kindergarten und Schule. Weinheim 1995 sowie Gesammelte Schriften Bd. 6: Außerschulische Forschungsbereiche (Darin: Friedenserziehung - eine zentrale Aufgabe der Menschwerdung). Weinheim 1996.
- <sup>2</sup> Hermann Röhrs: Erziehung zum Frieden. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1971 (Darin: Die Internationale Gesamtschule als Stätte der Friedenserziehung, p. 66-110). Wegen der grundsätzlichen Bedeutung wurde die Schrift bei der Grundsteinlegung der Schule 1977 in das Fundament eingemauert. - Vgl. ergänzend Hermann Röhrs: Gesammelte Schriften. Bd. 8: Modelle der Friedenserziehung in Kindergarten und Schule. Weinheim 1995. - Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 4: Idee und Realität der Friedenspädagogik. Weinheim 1994. - Gerhard W. Schnaitmann: Der Friedensbegriff aus der Sicht der Schüler. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris 1991.
- <sup>3</sup> Die Mitgliedschaft wurde bereits im Gründungsgutachten thematisiert. Vgl. Erziehung zum Frieden. Ibid., p. 88. - Neudruck: Gesammelte Schriften. Bd. 8: Modelle der Friedenserziehung in Kindergarten und Schule. Weinheim 1995, p. 211.
- <sup>4</sup> Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim 2001, 6. Aufl. (UTB).
- <sup>5</sup> Hermann Röhrs: Die progressive Erziehungsbewegung in den USA. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund. 1977. - Neudruck: Gesammelte Schriften. Bd. 10: Bildungsreformen und Bildungsbestrebungen in den USA. Weinheim 1996, p. 119-278. - Jürgen Oelkers: Ursprung und Verlauf (der Reformpädagogik) in Zentraleuropa. In: Hermann Röhrs, Volker Lenhart (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1994, p. 29-50 sowie die englische Ausgabe Jürgen Oelkers: Origin and Development in Central Europe. In: Hermann Röhrs, Volker Lenhart (eds.): Progressive Education across the Continents. A Handbook. Frankfurt am Main 1995, p. 31-50. - Sol Cohen: Der Einfluß der Reformpädagogik auf die Schulreformen in den USA. In: Hermann Röhrs, Volker Lenhart (Hrsg.): Die Refrmpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Wien 1994, p. 359-372 sowie die englische Ausgabe Sol Cohen: The Influence of Progressive Education on School-Reform in the USA. In: Hermann Röhrs, Volker Lenhart

---

(eds.): Progressive Education across the Continents. Frankfurt am Main 1995. p. 321-331.

- <sup>6</sup> Peter Perlick: Architektur im Dienste der Pädagogik. Ratingen 1969. - Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zum Schulbau. 1969 - Mit Architektur Schule machen? Zum Basler Stadt-Bau-Tag 1997 mit dem Thema Schulbau - Stadtleben. Thomas Haberthür. Basel 1997.
- <sup>7</sup> Initiator dieses Projekts war Ernst Meyer, der die (für die Friedenserziehung so wichtigen) gruppenunterrichtlichen Aktivitäten anzuregen mußte. Vgl. Ernst Meyer: Gruppenunterricht: Grundlegung und Beispiel. Oberursel 1975, 7. Aufl.
- <sup>8</sup> Horst Hörner war Initiator und Gestalter dieses Umweltprojekts. Vgl. hierzu von ihm: „Alle wollen leben.“ Überlegungen zur Friedens- und Umwelterziehung. In: Unterrichten erziehen. Die Zeitschrift für kreative Lehrerinnen und Lehrer. 19 Jg. 2000, p. 79-83.
- <sup>9</sup> Gerhard Bach, Harry Käpernick: Englischunterricht in der Grundschule. In: Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und Pädagogischen Weiterbildung. Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 29, Sommersemester 1985, p. 4.
- <sup>10</sup> Gesine Fay, Karlheinz Hellwig: Englischunterricht in der Grundschule. Hannover, Dortmund 1971, p. 19.
- <sup>11</sup> Gerhard Bach, Harry Käpernick: Ibid., p. 8.
- <sup>12</sup> H.H. Stern: Foreign Languages in Primary Education. The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children. Report on an International Meeting of Experts, 9.-14. April 1962. Hamburg (UNESCO-Institute for Education) 1963, New revised edition, London 1967.
- <sup>13</sup> Hermann Röhrs: Das heuristische Modell der Gesamtschule. In: Gesammelte Schriften. Bd. 14: Studien zur Pädagogik der Gegenwart. Weinheim 2000, p. 160-167.
- <sup>14</sup> Klafki, Rang, Röhrs: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Braunschweig 1972. - Neudruck des eigenen Beitrags über die Comprehensive School. In: Gesammelte Schriften. Bd. 3: Die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft. Weinheim 1995, p. 269-340.
- <sup>15</sup> Hermann Röhrs: Gesammelte Schriften. Band 4: Idee und Realität der Friedenspädagogik. Weinheim 1994 (Darin: Die Friedenserziehung im Kontext der Schulfächer der Sekundarstufe I und II, p. 224-321).

- 
- <sup>16</sup> Beate Weber: Von der Oberbürgermeisterin der Stadt Heidelberg. In: Internationale Gesamtschule Heidelberg. Eine Friedensschule. 20 Jahre IGH (Festschrift), p. 2.
- <sup>17</sup> Manfred Höfler: „Das Herz der Schule - die Schulbibliothek“. In: Die Internationale Gesamtschule Heidelberg. Eine Friedensschule. 1976-1996. 20 Jahre. Heidelberg 1996, p. 6, (Festschrift).
- <sup>18</sup> Gerd Hammer: 25 Jahre IGH ... was mir dazu einfällt. In: Internationale Gesamtschule Heidelberg. Eine Friedensschule. 1976-2001, p. 4, (Festschrift).
- <sup>19</sup> Gerd Hammer: Ibid., p. 4.
- <sup>20</sup> Pressebericht des Schulleiters. In: Internationale Gesamtschule Heidelberg. Eine Friedensschule. Heidelberg 1976-2001, p. 86, (Festschrift).
- <sup>21</sup> Internationale Gesamtschule. Treffpunkt der Nationalitäten. In: Internationale Gesamtschule. Eine Friedensschule. 1976-2001, p. 85, (Festschrift).
- <sup>22</sup> Ibid., p. 85.
- <sup>23</sup> Margrit Knapp-Meimberg: Umwelterklärung 2002. In: Internationale Gesamtschule Heidelberg 2002, p. 11.
- <sup>24</sup> Gerhard W. Schnaitmann: Konfliktmanagement in der Schule: erfolgreich kommunizieren und handeln. Hannover 2002. - Friedrich Glasl: Konflikt-Management. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern, Stuttgart 2002<sup>7</sup> - Jan M. Harris and Mary Lee Morrison: Peace Education. North Carolina and London. 2003<sup>2</sup>. Volker Lenhart: Pädagogik der Menschenrechte. Opladen 2003. - Özkan Ergen, Volker Lenhart (Hrsg.): Konflikt und pädagogische Intervention. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien 2004.