

Elementar: Worauf alles gründet, was verbindet!

Schulpädagogische Fachtagung in Jena – Ein Bericht von Wolfgang Beutel

„Was ist elementar?“ fragt eine Fachtagung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, zu der der Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung im Zusammenwirken mit seinen Schulentwicklungsprojekten „Demokratisch Handeln“, EULE und IMAGINATA eingeladen hatte, um grundlegende „Fragen an die Erziehung“ zu diskutieren. Gekommen waren über 200 Fachleute aus der Schulpädagogik in Wissenschaft und Praxis sowie Lehrerinnen und Lehrer, die in diesen Entwicklungsprojekten arbeiten. Diskutiert hat ein Kreis von Kolleginnen und Kollegen, die als Weggefährten und Kooperationspartner von Peter Fauser – Lehrstuhlinhaber und zugleich Leiter, Begleiter und Initiator der Projekte – anlässlich seines 60. Geburtstags gemeinsam Bilanz gezogen und Perspektiven für die weitere Arbeit entwickelt haben.

Das Thema „Was ist elementar?“ wurde in einer offenen und breiten Perspektive aufgegriffen, da in den elementaren Fragen von Lern- und Schulqualität, von Demokratiepädagogik und Vorstellungsdenken, von praktischen und theoriehaltigen Anteilen des Schulcurriculums und entsprechenden Bestandteilen einer pädagogisch fundierten Professionskompetenz des Lehrerberufs die gegenwärtigen Bezugspunkte der Projekte und der Forschungsaktivitäten des Jenaer Lehrstuhls liegen. Anthropologie der Erziehung, Schul- und Unterrichtsqualität sowie Kinderrechte als Fundament der Demokratiepädagogik gaben drei Blickrichtungen vor, die in Grundlagenvorträgen entfaltet worden sind.

Elementare Orientierungen für Schule: Menschenbild und Schulqualität

„Erziehung ist immer personal, damit hat sie immer auch ein Menschenbild“, postuliert Friedrich Schweitzer, Theologe und Religionspädagoge an der Universität Tübingen eingangs seines Eröffnungsvortrages zu der dreitägigen Veranstaltung. Dieses pädagogische Menschenbild begründe zugleich, was für das menschliche Dasein fundamental ist. „Das Elementare“, so Schweitzer weiter, „gibt dem Menschsein das Fundament“. Friedrich Schweitzer problematisiert diese Bestimmung vor dem Hintergrund einer christlichen Wertebindung und dekliniert sie in Blick auf die zunehmende Pluralisierung von Welterfahrung dennoch neu. Es geht ihm nicht um eine normative Dominanz christlicher Werte, sondern um Elementaria der Anthropologie, die über das menschliche Individuum und seine zeitgebundene, subjektive Situation hinausgehen. Das Elementare muss „angesichts der Herausforderung der Pluralität neu bestimmt werden in Blick auf Kultur, Religion und Herkunft“, folgert Friedrich Schweitzer. Er spricht von einem „differenzsensiblen Ethos“, das Schulen ausbilden müssen und betont zugleich, dass „Elementares in der Bildung sich daran erkennen lässt, dass es nicht für sich alleine in einem Schulfach, einer Lerndomäne zu bestimmen ist, sondern als das Verbindende hervorgehoben werden muss“. Der Umgang mit dem Elementaren im Menschenbild sei für Schule angesichts ihres institutionellen Gewichts und ihrer Dominanz im Kinder- und Jugendleben jedoch unausweichlich. Schule müsse infolgedessen weniger ihre Curricula und Fächer, sondern die Kinder und Jugendliche, die sie besuchen, als Subjekte der Elementarisierung wahrnehmen, ihnen also für ihr Leben Grundlegendes bieten. Mit einer bekannten These gesprochen: Schule unterrichte nicht Fächer, sondern Menschen, „sie muss deshalb die Kinder und Jugendlichen als Subjekte der

Elementarisierung wahrnehmen“. Die Werte, die das Handeln und die Normorientierung der Kinder und Jugendlichen schließlich mitbestimmen, hängen davon ab, wie die Schule dieser Unausweichlichkeit ihres wertbefördernden Elementar-Verhältnisses zu den Schülerinnen und Schülern begegne. „Elementar ist deshalb“, bilanziert Friedrich Schweitzer seine Überlegungen, „was eben nicht didaktisierbar und von einem Curriculum her lehrbar ist – sondern was sich ereignet“. So kann es kaum verwundern, dass der Tübinger Religionspädagoge im Ethos einer Schule, in ihrer Individualität und kulturprägenden Kraft die erste Quelle des Elementaren für die anthropologische Dimension der Institution sieht. Er erinnert damit an die Arbeiten von Wolfgang Klafki, Michael Rutter und Helmut Fend aus den 1980er-Jahren sowie auch an das Tübinger Projekt „Praktisches Lernen“, das er in Zusammenarbeit mit Peter Fauser in dieser Zeit mitbegründet hatte.

Was ist elementar für Schul- und Lernqualität?

Eine zunächst ganz anders scheinende Perspektive nimmt nachfolgend Manfred Prenzel ein, Direktor des IPN der Universität Kiel und gegenwärtig Koordinator des deutschen PISA-Konsortiums. Prenzel geht von den sechs Qualitätsbereichen der Schule aus, die der von ihm und Fauser gemeinsam moderierte Deutsche Schulpreis benennt. Doch hält er sich nicht lange an den qualitativen Bestimmungen der dort sichtbar werdenden Einzelfälle auf, sondern bezieht seine Überlegungen auf die Schulqualitätsfrage, wie sie auf der Ebene der internationalen Vergleichsstudien zur Schulleistung und damit in der praktischen Arbeit mit PISA diskutiert wird. Punktuell greift er Ergebnisse dieser mit empirischen Methoden arbeitenden Qualitätsstudie auf und belegt einen verblüffend nonchalanten Umgang unserer Schule mit der Lebenszeit der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen: „Wir haben bei der jüngsten PISA-Studie in einem Längsschnitt zur Mathematik-Kompetenz im Wechseln von Klassenstufe 9 zu 10 so gut wie keine Lernzuwächse nachweisen können“, betont Prenzel und fragt danach, ob in diesem immerhin einen Schuljahr die Grundfunktion des Unterrichts, „zielbezogen Lernen wahrscheinlich zu machen“, überhaupt als erfüllt angesehen werden könne. Die Schule in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit führe dazu, „dass Schülerinnen und Schüler zwar viel lernen, aber am Ende wenig davon übrig bleibt“. Aus dieser erschreckenden, gleichwohl nicht überraschenden Mängeldiagnose leitet Prenzel ab, „dass es für die Schul- und Unterrichtsqualität elementar ist, ausreichend Zeit und intelligente Lernarrangements zur Verfügung zu stellen“.

Verblüffend sind an Manfred Prenzels Ausführungen zwei Beobachtungen. Die erste liegt darin, dass die Konsequenzen aus PISA in dieselbe Richtung zeigen wie die Folgerungen, die qualitativ orientierte Einzelschulforschung und wissenschaftliche Begleitung von Reformmodellen aus ihrer Arbeit ziehen: „Wir müssen die Schulkultur stärken als gemeinsamen Hintergrund professionellen pädagogischen Handelns und effektiven lernförderlichen Unterrichts“. Daraus lassen sich auch einzelne Hinweise für Teilbereiche professionellen Unterrichtshandelns entwickeln. Zum zweiten müssen „die Diagnoseinstrumente der Schule differenziert werden, denn Individualdiagnose und Systemdiagnose sind verschiedene Dinge: Wenn in der Schule die Vergleichsarbeiten – die ja einen Effekt auf Systemebene beschreiben sollen – zur Individualdiagnose des Schülerlernens im Einzelfall herangezogen werden, unterliegen Schulen, in denen das läuft, einem schwerwiegenden Fehler“, so Prenzel. Die Botschaft ist sichtbar, die Befürchtung, dass es in weiten Bereichen des Schulwesens genau so läuft, wie es infolgedessen nicht laufen sollte, ist aber nicht auszuräumen. Manfred Prenzel

geht noch weiter und erinnert daran, „dass professionelles schulisches Handeln im Unterricht zwischen Lernen und Leistungsdiagnose unterscheiden muss“. Bemerkenswert bleibt, dass der PISA-Koordinator ein Plädoyer für pädagogische Professionalität im Lehrerhandeln als Voraussetzung für elementare Qualität von Schule im Einzelfall und auf Systemebene beschreibt, „und das kostet Geld, mehr Geld, als die Entwicklung weiterer Testreihen, wie sie die Politik fordert“, so sein skeptischer Ausblick, „denn nur dann können wir Schul- und Unterrichtsqualität so verbessern, dass wir den bisherigen liederlichen Umgang mit der Lebenszeit der Schülerinnen und Schüler verändern. Für Schul- und Unterrichtsqualität ist das aber elementar“, bündelt Manfred Prenzel seine tour d’horizon durch den gegenwärtigen Stand der politisch motivierten empirischen Bildungsforschung.

Was verbindet: Kinderrechte und Demokratiepädagogik

Lothar Krappmann hat in seinem die Tagung abschließenden Vortrag die elementare Bedeutung der Kinderrechte für eine demokratiepädagogisch fundierte Bildungspraxis herausgestellt. Die Menschenrechte und v.a. die für die alltägliche Praxis schulischen Lernens wichtigen Kinderrechte sind aus Krappmanns Perspektive die für den Zugang zum Lernen elementare Basis.

„Menschenrechte“, so Krappmann, „definieren die Bildung als Möglichkeit davon, dass die Kinder in der Schule ein Bewusstsein von Menschenwürde entwickeln können“, infolgedessen eine normative Orientierung und die Möglichkeit zur Anerkennung von Differenz für die Demokratie erwerben. Der Bildungsforscher und Soziologe ist seit 2003 als deutscher Repräsentant im UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes aktiv und hat sein Thema aus der Perspektive der praktischen politischen Erfahrung im Rahmen der UN beleuchtet, ohne die grundlegenden theoretischen Konzepte aus dem Auge zu verlieren. „Bildung ist ein großes Thema für die Menschenrechte“, so Krappmann, denn es gehe darum, endlich alle Kinder und Jugendlichen dieser Welt in eine gute Schule zu bringen. Der UN-Ausschuss hat bislang den Zeithorizont bis 2015 im Auge, wobei jetzt schon absehbar sei, dass rund 100 Länder Schwierigkeiten haben dürften, dieses Ziel zu erreichen. Diese entwicklungspolitischen Grundlagenforderung ist elementar, denn „der Mächtige kann auch das Elementare übergehen“, sagt der UN-Experte in Blick auf den bisweilen nur unzureichend ausgeprägten politischen Willen zur Umsetzung des Kinderrechts auf Bildung.

In der Praxis des supranationalen politischen Prozesses, in dem sich der UN-Ausschuss engagiert, der zugleich „nicht bestimmen kann, sondern nur überzeugen“, bleibe aber nur das Grundlegende. Die Schule als emanzipationsförderliche Bildungsinstitution also ist aus der Sicht der praktischen UN-Politik im vollen Wortsinne „elementar“. Dabei ist den Akteuren im UN-Kinderrechts-Ausschuss klar, dass Menschenrechte und damit Kinderrechte nicht der Begründung, sondern v.a. der Anerkennung bedürfen und ihre Verwirklichung nicht Sache des einzelnen Staates, sondern der Staatengemeinschaft ist. Die Kinderrechte als Elementaria einer politischen Bereitschaft zur Verwirklichung von grundlegenden Menschenrechten seien aber nicht nur auf dieser politischen Ebene ihrer Anerkennung und des damit verbundenen praktischen Geltungsanspruchs berührt. Vielmehr gebe es auch eine in vielen – zudem auch in den entwickelten, modernen – Kulturen gängige Praxis ihrer Begrenzung und der damit verbundenen Diskriminierung von Kindern. Das gelte v.a. in Blick auf die Mädchen und auf Migrantinnen und Migranten in den jeweiligen Gastgeberländern.

Zudem gebe es vielerlei Formen indirekter Diskriminierung, die ganz praktisch Kinderrechte beschneiden. Davon werde durchaus auch der Lebens- und Bildungsalltag in Deutschland berührt. Krappmann erinnert an die der UN-Konvention der Kinderrechte widersprechende bundesdeutsche Praxis der Abschiebung von Asylbewerberkindern, deren Eltern keine Anerkennung erhalten. Er verweist darauf, dass die Bundesregierung im UN-Bildungspakt zwischen Deutschen und Ausländern in Blick auf die Reichweite von Rechtsansprüchen unterscheidet – auch hierin liege ein Verstoß gegen die UN-Kinderrechtskonvention. Man könne darüber hinausgehend mit guten Gründen „diskutieren, ob die in Deutschland gängige frühe Aufteilung der Kinder nach Leistungsgruppen im gegliederten Schulwesen gegen die Kinderrechtskonvention verstößt“, so eine weitere provozierende These des Referenten.

Lothar Krappmann verweist darauf, dass „die Menschen- und Kinderrechte eine Essenz von Schule sind, ihr eigentlicher normativer Kern, und nicht eine beliebige Ergänzung“. Deshalb ist Menschenrechtsbildung in modernen Schulen als curricularer Auftrag zwar hilfreich, aber keine praktische Garantie für eine Schule im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention. Nicht der Unterricht in der Sache ist entscheidend, sondern die aufgeklärt-humane Qualität der Institution Schule im Sinne der alltäglich nachvollziehbaren Gültigkeit von Kinder- und Menschenrechten. Die Kinderrechte sind also, folgt man Krappmanns Argumentation, für die Schule als Institution elementar, weil Bildung zur Anerkennung und Verwirklichung von Menschenwürde unabdingbar ist. Umgekehrt ist zugleich die Schule in globaler Perspektive elementar für die Konkretisierung der Kinder- und Menschenrechte.

Zwischen den elementaren Vorträgen: Diskussionen und Gespräche

Unübersehbar haben die drei großen Vorträge einen gemeinsamen Bezugspunkt in ihrer perspektivenvarianten Begründung. Sie diskutieren das Ziel der Schulqualität in Blick auf ein pädagogisches Schulethos und auf der Basis von politischem und bürgerschaftlichem Engagement durch Zeit, Professionalität, Politik und Geld. In Hinsicht auf eine solche Qualitätstheorie von Schule haben zwei die Tagung bereichernde Podiums-Gespräche zur Schulreform und Schulqualität sowie zur Frage von Aufgabe und Wirkungskreis bürgerschaftlichen Engagements von Stiftungen und Initiativen in diesem Feld eine wichtige Ergänzung bieten können.

Unter dem Motto „Lebenserfahrungen und Lebenszeugnissen“ haben in einer morgendlichen Runde drei Führungspersonen von Reformschulprojekten miteinander gesprochen: Gisela John, Leiterin der Jenaplan-Schule in Jena, Wolfgang Harder, langjähriger Leiter des Landerziehungsheimes Odenwaldschule sowie früherer Geschäftsführer der LEH, und Enja Riegel, vormals Leiterin der Gesamtschule Helene Lange in Wiesbaden und aktuelle Mitbegründerin einer neuen freien Schulinitiative, dem „Campus Klarenthal“, ebenfalls in der hessischen Landeshauptstadt.

Dieses natürlich auch von biographischen Prägungen unterlegte Gespräch hat interessante Aspekte reformpädagogischer Praxis aufscheinen lassen. So wurde von Gisela John unterstrichen, dass die Dynamik der Veränderung Anfang der 1990er-Jahre bei der deutschen Wiedervereinigung nicht nur Bereicherung erbracht, sondern auch manche Wahrnehmung zugedeckt oder verzerrt habe: „Ich musste begreifen, dass die Reformschule auch in Westdeutschland nicht der Normalfall war und ich musste verstehen lernen, dass wir in Mitteldeutschland – vor dem Hintergrund der DDR-

Einheitsschule – zwar Gerechtigkeit wollten, aber dabei zu sehr nach dem Gymnasium verlangt haben, das in der ehemaligen DDR eben nicht allen lernstarken Schülerinnen und Schülern offenstand“, argumentierte die Jenaplan-Schulleiterin. Dabei ist sie von ihrem Leitmotiv nicht abgerückt, demzufolge „jede Schule versuchen kann, jedem Schüler und jeder Schülerin gerecht zu werden“.

Wolfgang Harder hat daran erinnert, dass die reformorientierten Landerziehungsheime zwar gute Erziehungsarbeit geleistet haben und leisten, aber immer wieder die Frage bearbeiten müssen, „wie auch gute Unterrichtsqualität sichergestellt werden kann“. Vielfältige Initiativen sind hierfür ergriffen worden, zuvorderst der Reformschulverbund „Blick über den Zaun“, der seit über 15 Jahren die Entwicklungsqualität wechselseitiger Schul- und Unterrichtshospitationen hervorhebt, denn – so Harder – „Erfahrung entsteht, wenn man sich wechselseitig besucht“.

Enja Riegel wiederum betont, dass es schon jetzt für jede Schule sehr viele Freiräume gibt, die eben durch engagiertes und professionelles Handeln im Sinne von Schulqualität aktiv genutzt werden müssen. „Der Wandel der Helene-Lange-Schule vom Gymnasium zur Gesamtschule vollzog sich innerhalb des Regelschulsystems mit anfangs der Duldung, später der Unterstützung der Schulverwaltung“, sagt sie. Viele Einwände und Befürchtungen entsprächen eher vorweggenommenen Hinderungsgründen und Ängsten der Personen, die in der Schule nicht wirklich etwas Neues wagen wollten. Dabei sei es immer um eine nicht technokratische Form der Gesamtschule gegangen, die eben nicht nur nach äußeren Kriterien differenziere, sondern pädagogisch und individualisierend arbeite, „denn als Gesamtschullehrerin war ich maßlos davon enttäuscht, dass in den Gesamtschulen der ersten Generation niemand wusste, wie man mit den Unterschieden bei den Kindern umgeht“.

Alle Beteiligten – auch die Kommentatoren Heike Kahl und Helmut Frommer – haben dabei das enge Beratungs- und Entwicklungsverhältnis zwischen begleitender wissenschaftlicher Reflexion und praxisnahem Ideenfundus hervorgehoben. Sowohl Anregungen als auch kritisch fragende Korrekturen würden dabei sichtbar und zeigten, wie effektiv die Kooperation zwischen universitärer Schulpädagogik und praktischer Reformpädagogik sein könne.

Eine weitere – durch die Rundfunkjournalistin Kate Maleike moderierte – Diskussionsrunde hat sich dem Verhältnis zivilgesellschaftlichen Engagements von Initiativen und Stiftungen zur staatlichen Aufgabe im Bildungswesen gewidmet. Hierbei hat sich natürlicherweise auch die vielfältige Verknüpfung der reformpädagogischen Entwicklungsarbeit für die Schule am Fauserschen Lehrstuhl mit den Partnern aus der Stiftungs- und Vereinswelt widerspiegeln können. Nicht nur die großen Eigenprojekte – wie die IMAGINATA und das Förderprogramm Demokratisch Handeln – sind in Vereinsform etabliert, sie bedürfen von Anbeginn ihrer praktischen und wissenschaftlichen Wirkung auch der Partnerschaft und Förderung durch Stiftungen. Günter Gerstberger, Bereichsleiter Bildung der Robert Bosch Stiftung GmbH, die gegenwärtig das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Schulqualität (EULE) ebenso begleitet wie sie den vom Jenaer Lehrstuhl mit moderierten „Deutschen Schulpreis“ gemeinsam mit der Heidehof Stiftung verantwortet, verwies auf die Unabhängigkeit und Initiativkraft von Stiftungen gerade auch auf Bundesebene in Zeiten des gestärkten Bildungsföderalismus mit seinen desintegrierenden Nebeneffekten: „Stiftungen können bundesweit Akzente setzen und Bildungs-Themen etablieren, aber sie können natürlich nicht die Aufgabe und

Verantwortung des Staates für das Bildungswesen schultern“. Heike Kahl, Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung hat hervorgehoben, dass eine entscheidende Wandlung der letzten Jahre darin liege, „dass zwischen den im Bildungssektor tätigen Stiftungen ein Klima der Kooperation entstanden ist und vermehrt an die Stelle der früheren Konkurrenz tritt“. Daraus resultiere eine Stärkung von Einfluss und Gestaltungskraft der schul- und jugendbezogenen Stiftungen. Dass durch das Renomé etablierter Stiftungen zudem die Schulen und die für die Projektträgerschaft verantwortlichen Personen ermutigt werden, mehr zu wagen und zu riskieren, als im normalen Modus ihres Lehrerberufs, liege zudem auf der Hand – so Alexander Urban von der Heidehof Stiftung, die von Anfang an die IMAGINATA fördert.

Kurt Edler, Vorstandsmitglied der Dt. Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) hat allerdings im affektiven Hochflug dieser Einschätzungen davor gewarnt, die Gestaltungskraft zivilgesellschaftlicher Initiative zu überschätzen. „Wir sollten uns da keiner Reichweiten-Illusion hingeben“, sagt Edler und hat dieses neue Wortgeschöpf sogleich dem Jubilar Peter Fauser gewidmet. Der – wenig verlegen – konterte sofort mit dem Bonmot, anstelle der Reichweiten-Illusion ermutige er gerne zu einer „weitreichenden Imagination“, also einer ideenreichen Vorstellungskraft, die sich nicht allzu früh angesichts begrenzender bildungspolitischer Realitäten mit dem Vorhandenen zufriedengeben sollte. So mischte sich verhaltene Anerkennung für die fortgeschrittene Einfluss- und Gestaltungsmacht von zivilgesellschaftlicher Initiative mit ebenso verhaltener Skepsis. Jan Hofmann, stellv. Vorsitzender der Akademie für Bildungsreform, und Kurt Edler haben unterstrichen, dass die Diskriminierung gegenüber Kindern in der alltäglichen Schulwirklichkeit – von der Leistungsbeurteilung bis zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht – ein Alltagsproblem unseres Schulwesens bleibt, dem alle Stiftungsinitiative bislang wenig entgegensetzen konnte.

Zwischen Vorträgen und Diskussionen: Workshops und Feiern

Neben diesen öffentlichen Beiträgen zur Frage „Was ist Elementar?“ wurden in einer Fülle von 19 Workshop-Angeboten die pädagogische Bandbreite von erziehungswissenschaftlichen Grundlagen über Arbeitsergebnisse bis hin zu Projektpräsentationen und Trainingsangebote aus den vier Handlungsbereichen der Jenaer Arbeitseinheit aufgezeigt. Elementare pädagogische Grundfragen wie der Zusammenhang zwischen Armut und Bildungsbenachteiligung, das selbstbestimmte Lernen und die Frage nach dem Verstehen spiegeln Aufgaben der Universität. Trainingsangebote zur Vorstellungsbildung sowie die Auseinandersetzung mit dem Stationenpark reflektieren die Arbeitslinie der IMAGINATA. Die Struktur des Lehrerlernens, der pädagogischen Intervention und die Umsetzung von Verstehens-Konstrukten in didaktisches Handeln dokumentieren die Ansätze und Erfahrungen des Programms EULE. Die Auseinandersetzung mit dem Konzept, den Erfahrungen und praktischen Schulprojekten der Demokratiepädagogik, die Diskussion von Kinderrechten und Schule in Projekten sowie das gemeinsame Erarbeiten gegenständlicher „Elementar-Teilchen“ zeigen Arbeitsergebnisse und Gestaltungsformen, wie sie im Förderprogramm Demokratisch Handeln konstitutiv sind.

Schließlich wurde auch Kultur geboten. Die Irritation, die von der „Emanzipation der Klänge des Alltäglichen“ ausgehen kann, wurde virtuos und ernsthaft zugleich im Programm der

„Avantgardistischen Hausmusik“ inszeniert durch das Ensemble für Intuitive Musik Weimar. Röhrenradios, Staubsauger, Föhn und eine gekonnt gehandhabte Trompete mit Dämpfung sowie ein Harmonium haben den Gästen verstörende und bereichernde Klangerfahrungen ermöglicht. Das Auditorium hat sich zudem durch den Ensemble-Leiter Michael von Hintzenstern aktiv in das musikalische Geschehen einbinden lassen. Damit wurden zugleich beste Voraussetzungen geschaffen für eine aufmerksame Rezeptionsattitüde, die Mozarts „Kegelstatt-Trio“ – von drei Studentinnen der Weimarer Musikhochschule klangsensibel und mit großer formaler Gestaltungskraft vorgetragen – eine interessierte Hörerschaft geben konnte. Die Gedicht- und Text-Lesungen zwischen der Musik wurden dankbar aufgenommen. Kultur bot – ganz dem Leitmotiv des Abends, der Fermate, folgend – eine Atempause, ein Innehalten im schulreformerischen Dauerdiskurs.

Auch das miteinander Feiern kam nicht zu kurz: „Kurz nach Acht und Sechzig“ war das Motto eines Abends, bei dem viele Freunde, Kolleginnen und Kollegen aus den Projekten, den damit verbundenen Schulen und der erziehungswissenschaftlichen Zunft dem Jubilar zur vollendeten sechsten Lebensdekade gratuliert haben. Das Östringer Schülerkabarett „Eulenspiegel“, Begleiter des Förderprogramms Demokratisch Handeln seit dessen Beginn 1989, feierte unter seinem Leiter Rolf Schwarz in einer kleinen Besetzung ein witziges Bühnenintermezzo. Jan Hofmann moderierte einen kurzweiligen und dennoch lange dauernden Abend, an dem ebenfalls sichtbar geworden ist, wie stark die Praxisprojekte unter Moderation von Peter Fauser insbesondere in Thüringen mit der aktuellen Schulentwicklungslinie verbunden sind. Kultusstaatssekretär Kjell Eberhardt und ThILLM-Direktor Bernd-Uwe Althaus haben diese dem öffentlichen Handeln verbundene Linie der Lehrstuhlarbeit positiv gewürdigt.

Was bleibt unterm Strich? Die Frage „Was ist Elementar?“ taugt nicht nur als Grundlagenperspektive für das pädagogische Geschäft. Sie zeigt auch die Grenzen der pädagogischen Handlungsfelder, erlaubt – wie es Käthe Meyer-Drawe ausgedrückt hat – die Grenzen der Elemente zu erfahren. Pädagogische Intervention ist so gesehen immer auch die Wahrnehmung begrenzter pädagogischer Gestaltungsmacht. Sie erlaubt aber auch – mit adäquaten schulpädagogischen Praxiskonzepten umgesetzt – Anerkennungszusammenhänge herzustellen gerade auch angesichts dessen, was oftmals nicht passt.

Die Frage nach dem Elementaren ermöglicht zudem ganz bodennahe Einblicke in ein Projektnetzwerk an der Jenaer Friedrich-Schiller-Universität, in dem unterschiedliche Ansätze nicht gesondert ihr jeweiliges Handlungsfeld erschließen, sondern in einer auf Integration zielenden Perspektive ihre Ergänzungsverhältnisse sichtbar werden lassen. Elementar ist eben doch „was allen nützt, was Schwäche stützt“ und „was wirklich zählt in der Welt“, wie es das Leitmotto der diesjährigen IMAGINATA ausweist. Bleibt zu hoffen, dass diesem vielseitigen pädagogischen Entwicklungs- und Praxiszusammenhang eine dauerhafte Perspektive beschieden sein wird.