

SCHULE LEBENSWERT MACHEN - EIN ZWISCHENRUF

Wolfgang Müller-Commichau

Hochschule RheinMain, Wiesbaden, Deutschland

mueller-commichau@widadat.de

***Zusammenfassung** - Der Autor erinnert an ein Bildungsideal, der mit dem, was im Zuge der Bewertung von PISA-Ergebnissen diskutiert wird, kaum kompatibel ist: die reformpädagogische Betonung von "Kopf, Herz und Hand".*

In der Folge geht es ihm um die Reflexion der Frage, wie die Schule lebenswert gemacht werden kann. Dabei werden zum einen die räumlichen Rahmungen, zum anderen die Kompetenzen der Lehrenden thematisiert.

In einem weiteren Kapitel wird mit der Frage provoziert, ob die „Zwergschule“ wiederzubeleben sei, ehe am Ende in Stichworten zusammengetragen wird, welches Profil Lehrerinnen und Lehrer heute haben sollten, damit sie ihren Teil zu einer "lebenswerten Schule" leisten.

Schlüsselbegriffe: Bildung, Schule, Zulassen, Begegnung, Transformation

Kopf, Herz und Hand

Als Wilhelm von Humboldt und andere europäische Bildungsreformer zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Schule neu entwarfen, hatten sie keine Erziehungsinstitution im Kopf, wie sie jetzt vor dem Hintergrund der PISA-Studien nach und nach in den europäischen Ländern heranwächst). Ihnen war vielmehr ein Bildungsbegriff zu eigen, der die ganze Vielfalt menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten umfasste: Soziale, emotionale wie kognitive Potentiale. Auch die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts votierte bereits für eine ausgeglichene Berücksichtigung von "Kopf, Herz und Hand". Immer wieder ging es ihr um eine Balance zwischen kognitiven, emotionalen und sozialen Leistungen.

Heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, aber besteht die Gefahr der einseitigen Berücksichtigung intellektueller Förderung zu Lasten all dessen, was

Menschen in den anderen Segmenten ihres So-Seins¹ an (oft unentdeckten) Ressourcen zur Verfügung steht. Ich plädiere in diesem Aufsatz für die “Re-animation” eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs, bei dessen Umsetzung Schule wieder zu einem lebenswerten Ort zu werden vermag.

‘Bildung ist Bürgerrecht’ betont kämpferisch der schweizerische Schulpädagoge Jürgen Oelkers und meint damit jenen Typus von Bürger, dem es zusteht, sich an den Angelegenheiten der Societas als Souverän zu beteiligen. Der Bürger im so verstandenen Sinne ist aktiver Teilnehmer, weil er teilhat. Dafür braucht er Qualifikationen, die ihm bzw. ihr die Schule nahebringen kann. Qualifikationen, die den Einzelnen in die Lage versetzen, auf kognitive und emotionale Kompetenzen zurückzugreifen und die in sozialem Handeln quasi zu verdichten.

Erst die Schule vermittelt intellektuelles Lernen. Das, was in der Zeit davor bzw. außerhalb der Institution Schule geschieht, ist in der Regel ein mehr intuitives Lernen, bei dem die lustvolle Affinität eine zentrale Rolle spielt.

Intellektuelles Lernen aber spricht gezielt die kognitiven Möglichkeiten der Lerner an. Das kann als Zumutung, aber auch als Bereicherung erlebt werden, letzteres vor allem dann, wenn Lerner die Chance bekommen, intellektuelle Lernangebote mit lustvollen Affinitäten zu verknüpfen. Dann ist das “Dreigestirn” aus Kopf, Herz und Hand wieder deutlich am Himmel motivierten Lernens erkennbar, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass entsprechende Lernprozesse vom Lerner positiv erinnert werden.

Schule spiegelt in Regeln, Forderungen und Zielen die Welt außerhalb ihrer Mauern, schafft sich aber auch eine eigene Welt, die nicht zuletzt durch Herausforderungen und Zumutungen geprägt ist. Dabei haben die Mauern idealtypisch eine schützende Funktion, können jedoch auch – das ist die Ambivalenz von Mauern – in höchstem Maße einengend wirken. Schule hat die Aufgabe, den Kindern Instrumentarien zu vermitteln, damit die Welt für sie “handhabbarer” wird. Dafür muss Schule die Welt außerhalb in ihrer Komplexität reduzieren, so dass Kinder die Chance erhalten, zumindest langfristig mit der komplexen Welt auf eine möglichst schmerzarme Weise zurechtzukommen.

Schulen sind öffentliche Erfahrungsräume, denen eine spezifische Intimität innewohnt. Ein vermeintliches Paradox, von dem allerdings ein besonderer Erkenntnisgewinn ausgeht: In der Pendelbewegung zwischen Öffentlichkeit und Intimität liegen Chancen, die zu wenig genutzt werden. Erinnert sei an die spezifische Intimität, die andere öffentliche Räume, wie Flughafen-Restaurants oder Altstadt-Kneipen, bereit halten:

1 Der Begriff des “So-Seins” stammt aus der Terminologie eines Martin Heidegger und wird bei ihm dem “Da-Sein” gegenüber gestellt.

- ◆ Zwei Menschen sitzen zusammen und reden intensiv miteinander, während die Fluggäste um sie herum Nervosität entfalten.
- ◆ Ein verliebtes Paar sitzt an einer Theke, ineinander versunken, schaut sich unentwegt versonnen an, während die Gäste drum herum ihren mehr oder weniger lärmintensiven Feierabendaktivitäten nachgehen.

In beiden Fällen ist es eine Art unsichtbare Grenze zwischen Draußen und Drinnen, die die Akteure wie ein Schutzwall umgibt. Darüber hinaus haben die drinnen die Chance, die draußen zu beobachten, sie zu kopieren, zu bestaunen, sich über sie lustig zu machen. Ebenso kann Unterricht funktionieren, wenn er die Intimität des Öffentlichen zu nutzen versteht.

Umgeben von dem oft unverständlichen Chaos des Außen, richten die Beteiligten den Blick auf die spezifischen Interaktionen des Innenraums.

Schule ist damit in der Lage, Settings zu bauen, in denen Schülerinnen und Schüler die Welt außerhalb und das Verhalten der Menschen dort nachspielen, letzteres auf seine Stimmigkeit hin überprüfen, seine Absurditäten identifizieren und alternative Verhaltensweisen erproben.

Wenn an dieser Stelle von "Schule als lebenswertem Ort" die Rede ist, so geschieht das mit der Überzeugung, dass sie in einer Weise wahrgenommen werden kann, die sie in den Rang eines zentralen Elements von Leben erhebt. Aktuell hat man hingegen oft den Eindruck, dass Schule die Nutzung eigentlicher Lebensräume zumal in der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen eher behindert. Danach findet Leben nämlich erst dann statt, wenn Schule endlich (sic) vorüber ist:

Am Ende eines Tages, kurz vor den Ferien, am Ende der Jugend.

Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts hat Schule und Leben nicht in der Weise getrennt, wie uns das heute normal erscheint. Dabei wäre es doch auch angesichts der häuslichen Misere, mit der viele Kinder zurechtkommen müssen, mehr als plausibel, wenn Kinder in der Schule eine Alternative erblicken, in der es sich lohnt, Lebenszeit zu verbringen. Schule scheint das nur begrenzt zu wollen.

Bildung hat mit Moral und Verantwortung zu tun; Lehrerinnen und Lehrer haben den Auftrag übertragen bekommen, in einer durchgängig wertschätzenden Weise mit Kindern umzugehen. Damit pflegen sie Moral, ohne dass Mitmenschlichkeit zum Utilitarismus verkommt. Denn Mitmenschlichkeit macht nicht nur deshalb Sinn, weil mit ihrer Hilfe das Zusammenleben besser "klappt". In ihr drückt sich vielmehr die Überzeugung aus, es sei gut, dass der Andere ist, und zwar so, wie er ist – in all seiner Verschiedenheit.

Verantwortung - um einen weiteren Terminus zu nutzen, der neben dem der Moral in der Reflexion von Schule eine wichtige Rolle spielt – Verantwortung also artikuliert sich nicht zuletzt darin, dass Schulpädagogen Antworten auf entstehende Fragen parat haben, diese Antworten aber den Lernern nicht

aufdrängen, sondern sie ihnen als eine Wissens- bzw. Überzeugungsoption anbieten. Verantwortung kann somit auch darin bestehen, die potentiellen Antworten der Schülerinnen und Schüler zu errahnen und ihnen in sensibler Weise angemessene (dem Kinde wie dem Thema angemessene) Sprache zu verleihen.

Bedeutsam erscheint darüber hinaus die Vermittlung von „Entrepreneurship“ in der Schule, das Einüben einer unternehmenden Grundhaltung - nicht, um die Schülerinnen und Schüler frühzeitig in das ökonomisch bestimmte System einzupassen, sondern, um ihnen Gelegenheit zu bieten und Handwerkzeug zu vermitteln, dass sie sich ausprobieren und an den dabei gewonnenen Erfahrungen wachsen können. Etwas machen, etwas unternehmen, heißt auch, sich selbst als Material zu begreifen, an dem und mit dem gearbeitet werden kann – so, wie der Bildhauer Stein oder Metall bearbeitet, um daraus Skulpturen entstehen zu lassen (Müller-Commichau, 2007). Zu sehen, wie etwas wächst, zu erleben, dass ich selbst wirksam bin, ist eine Erfahrung, die nachhaltig zu stabilisieren vermag. Dabei ist es möglich, auch sich selbst als das Wachsende wahrzunehmen. Selbstwirksamkeit bedeutet – so verstanden – auf sich, auf die eigene Entwicklung in einer selbst bestimmten Weise einzuwirken.

Entwicklung und Wachstum von Kindern lassen sich nicht in erster Linie am Vergleich mit den Anderen, sondern weitaus wirkungsvoller im Vergleich mit sich selbst messen. Bewertung in der Schule, auch Notengebung, hat das gebührend zu berücksichtigen. Eine Lehrerin im Bayerischen handelte nach dieser Einsicht und bekam daraufhin Ärger mit ihrer vorgesetzten Behörde. Sie verstoße gegen die geltenden Normen, müsse stattdessen dafür sorgen, dass ein breites Spektrum an Leistungen und Leistungsfähigkeit bei den Kindern erkennbar werde.

So aber sind Kinder nicht! Sie lassen sich nicht in eine Gauß'sche Verteilungskurve pressen, nur weil es die Statistik so will. Statt sie zu bestrafen, sollte dieser Lehrerin der Orden für gute Lehre und für Zivilcourage verliehen werden, aber in unseren atomisierten Gesellschaften gehört es offenbar zur Norm, die Kinder auf Konkurrenz mit den anderen und nicht auf die Wahrnehmung eigenen Wachsens hin zu konditionieren. Das hat fatale Folgen, was uns nicht zuletzt die aktuelle Weltwirtschaftskrise zeigt: Fixierung auf Konkurrenz von frühester Jugend an produziert einen „Raubtierkapitalismus“, der irgendwann an seiner eigenen Bestialität zu Grunde geht. Dennoch erfordert es – wie man sieht - nach wie vor Zivilcourage, dagegen zu steuern.

Die Bedeutung der Lehrer

Von herausragender Bedeutung für die Institution Schule wie für alle Bildungseinrichtungen sind die dort tätigen Pädagogen, weshalb es von Generation zu Generation neu Sinn macht, über deren Ausbildung nachzudenken.

Sie sind es, die den nachhaltigsten Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler ausüben. Sie sind es, die Schülerkarrieren befördern, behindern oder gar verhindern können. Mal mehr, mal weniger systematisch bekommen Lehramtsstudentinnen und -studenten vermittelt, wie sie didaktisch am geschicktesten vorgehen sollten. Dabei werden im wesentlichen Aktivitäten verschiedenster Art eingeübt, Passivitäten aber vernachlässigt. Dennoch gehört (vermeintliche) Passivität, der Mut zur hellhörigen Zurückhaltung zu den zentralen Tugenden guter Lehre.

Martin Buber spricht vom "Tun des Nichtstuns", das wiederkehrend die Haltung von Lernpartnern bestimmen sollte. Gemeint ist eine innere Disposition auf der Mitte zwischen Aktivität und Passivität. Das kann bedeuten, dass Lehrende im Grunde nichts tun und doch ganz aufmerksam und damit sehr präsent sind.

Hier lohnt es sich, auf das Konzept einer "Pädagogik des Zulassens" (Müller-Commichau, 2007) zurückzugreifen, einer Pädagogik, die sparsam mit Interventionen umgeht, stattdessen ausgesprochen ressourcenorientiert ist. Seine wesentlichen Bestandteile sind die folgenden:

- ◆ Zulassens-Pädagogen vertrauen darauf, dass sie nicht nur über konstruierte Settings, sondern mindestens ebenso stark über die eigene Person wirken.
- ◆ Deshalb wagen sie es auch, immer wieder einmal die pädagogische Absicht, das Lernziel zu vernachlässigen und stattdessen auf pädagogisch wirkende Begegnung zu setzen. Sie lehren damit, ohne zu belehren.
- ◆ Dafür ist es maßgeblich, im Sinne Bubers ein offenes Zwischen zuzulassen, das von den jeweils miteinander Interagierenden frei fließend genutzt wird. Das Zwischen ist der Raum, in dem Begegnung stattfindet, aber auch verweigert werden kann.
- ◆ Zulassens-Pädagogen begreifen sich in der Nachfolge des großen Sokrates als Einsichts- und Versprachlichungs-Hebammen. Sie unterstützen Schülerinnen und Schüler dabei, zu ihren Einsichten zu gelangen und nicht vorrangig zu denen, die der Lehrplan vorgibt.
- ◆ Sie machen Versprachlichungs-Angebote, damit Lernende für das, was sie bewegt, den ihnen angemessenen Ausdruck finden.
- ◆ Sie bejahen damit eine implizite Didaktik, die sich aus den Segmenten Auftreten, Handeln und Nicht-Handeln zusammensetzt.

Zentrales Kommunikationsmittel dafür ist der Dialog, der bei Martin Buber eine Begriffserweiterung hin zur Dialogik erfährt. Wenn Buber neben dem eigenen Selbst den jeweils Anderen anspricht - die Partnerin, den Freund, die Nachbarin, den Kollegen, die Vorgesetzte - den Menschen also, der in der christlich-jüdischen Tradition und Semantik als der Nächste bezeichnet wird, so nutzt er den Terminus Gegenüber und betont damit die generell herstellbare

“Face-to-face-Beziehung” zwischen zwei Personen, die in irgendeiner Weise miteinander zu tun haben. Bei aller wünschenswerten Nähe müsse aber zwischen ihnen eine gewisse Distanz bestehen, da man nur zu einem distanziert Seienden, genauer, zu einem ein selbständiges Gegenüber gewordenen Du in Beziehung treten könne². Dann erst kann Hinwendung geschehen. Hinwendung meint hier die ganzheitliche Ausrichtung auf das begegnende Gegenüber, das ebenfalls in seiner Ganzheitlichkeit wahrgenommen wird. An dieser Stelle, in dieser Wendung hin zum anderen, realisiert sich für Buber das, was er die dialogische Grundbewegung nennt.

Wichtig dabei das Element der Mobilität, die Hervorhebung der menschlichen Bewegung und Bewegtheit: Die eine mit dem gesamten Körper, die andere ein Angerührtsein menschlichen Innenlebens. Das heißt, die Realisierung des dialogischen Anspruchs ist für Buber nie etwas Statisches, ein für allemal Festgeschriebenes, sondern besteht in einem Prozess, der sich immer neu - wenn man so will: in einer pendelnden Bewegung – durch Handeln aufbaut. Damit hat ‘dialogische Grundbewegung’ ganz besonders viel mit der Bereitschaft zur Innovation, ganz wenig hingegen mit einer Wiederholung des Immergleichen zu tun.

Dabei wird von Buber das begegnende Gegenüber niemals als weitgehend erkenntnis- und handlungsarmes oder gar in Wahrnehmung und Aktion tendenziell unfähiges Objekt definiert, zu dem sich das Subjekt des Handelnden beziehungsweise Erkennenden quasi wohlwollend hinab beugt, sondern als ein dem Ich des Subjekts gleichberechtigtes, in gleicher Weise erkenntnis- und handlungstüchtiges Subjekt angesehen, dessen eigene je spezifische Sinn- und Zweckhaftigkeit es uneingeschränkt zu respektieren gilt. Im Gefolge dieser anthropologischen Festlegungen ist für Buber jedes Mensch-zu-Mensch-Verhältnis zumindest tendenziell eine Beziehung zwischen zwei eigenständigen Subjekten.

Hier verwandelt sich eine *Ich-Es*- in eine *Ich-Du*-Relation:

Ich-Es ist die Haltung, mit der die Phänomene nur als Objekte wahrgenommen werden, in der Ich-Du-Relation hingegen mutiert jedes Gegenüber zum eigenständigen Subjekt.

Schulpädagogik hat viel mit dem Gegenüber von Weg und Ziel zu tun. Immer wieder geht es darum, entweder das eine oder das andere zu fokussieren. Dabei wird schnell deutlich, dass sich schulisches Agieren mit Bewegung bzw. Bewegungen auseinandersetzen muss, denn ihr Anspruch ist es, den Entwicklungsprozess von Menschen zu thematisieren. Und der Terminus ‘Prozess’ lässt sich in diesem Zusammenhang als Synonym für ‘Bewegung’ lesen. Schule ist verinstitutionalisierte Pädagogik, von daher auch verinstituti-

2 Vgl.: Martin Buber. *Urdistanz und Beziehung*, Heidelberg 1978, 11

onalisierte Bewegung. Bei den wichtigsten Bewegungen, die in der Schule zu berücksichtigen sind, handelt es sich um

- ◆ Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden zum einen,
- ◆ um biografische Weiterentwicklungen von Schülern und Lehrern zum anderen,
- ◆ um gesellschaftliche Bewegungen zum dritten.

Eigene Bewegungen, aber auch die der (sie) umgebenden Institutionen bzw. Gesellschaften versetzen Menschen regelmäßig in die Situation, sich in einem Transformationsprozeß zu erleben. Sie nehmen wahr, wie sie sich von einem Ausgangspunkt aus auf ein Ziel zu bewegen. Sie spüren, wie sich Schule, Familie und andere gesellschaftliche Institutionen weiter entwickeln. Besonders in (ökonomischen) Krisensituationen müssen sie zur Kenntnis nehmen, dass ganze Gesellschaften Umwandlungen erfahren.

Immer neu haben sie es mit Transformationen zu tun, für deren Bewältigung sie Begleitung benötigen. Lehrerinnen und Lehrer wären prädestiniert, Transformations-Begleiterinnen bzw. -begleiter zu sein, wenn sie sich als Spezialisten des Zwischen begreifen würden.

Institutionelle Umsetzungen oder: Lässt sich die “Zwergschule” wiederbeleben?

Wenn die Lehrerinnen und Lehrer gut ausgebildet sind, kann die einklassige Grundschule oder “Zwergschule”, die übrigens in der Schweiz als “Gesamtschule” bezeichnet wird, ein Modell für dialogische Pädagogik sein, für ein Wirken, das sowohl lehrende als auch nichtlehrende Anteile hat. Hier können die Kinder von den älteren Schülern lernen, zum anderen aber auch erfahren, wie es ist, in manchem den Älteren voraus zu sein. Das vermag das Selbstbewusstsein ungemein zu stärken, was bekanntlich so etwas wie eine Produktivkraft in einer Gesellschaft darstellt, die zukünftig verstärkt auf die selbstbewusst entfaltete Eigeninitiative ihrer Bürgerinnen und Bürger verwiesen ist.

Zum anderen haben die Lehrerinnen und Lehrer dort die Möglichkeit, in besonderer Weise ganzheitlich auf die Kinder einzuwirken:

Ihr berufliches wie privates Sozialverhalten wird zur Kenntnis genommen, bietet die Chance, sich an ihm abzarbeiten. Das beinhaltet zwar auch die Gefahr eines Missbrauchs, nämlich dann, wenn die Lehrpersonen sich als mehr oder weniger omnipotent wahrnehmen. Dem kann aber durch gediegene Ausbildung und regelmäßige Supervisionen entgegengewirkt werden.

Eine Ausbildung dieses Lehrer- und Lehrerinnen-Typs muss deshalb mehr umfassen als Qualifizierung im Fach und Vorbereitung auf methodisch-didaktisches Handeln, schließt vielmehr die Themenfelder Selbstverständnis, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein ein.

Selbstverständnis meint in diesem Kontext die Frage nach der beruflichen Identität: Welche Rolle habe ich als LehrerIn? Wo liegen die Möglichkeiten, wo die Grenzen meines Wirkens?

Unter der Überschrift "Selbstwirksamkeit" sollte es zum einen um ein Bewusstsein dafür gehen, wie die Lehrkraft wirkt, zum anderen um mögliche Impulse, die die Lehrenden aussenden können, damit Schülerinnen und Schüler die Erfahrung machen, selbst wirksam zu sein. Männliche Jugendliche zumal, die gefährdet sind, in der virtuellen Welt des Computers "abzutauchen", sollten so oft wie möglich erleben können, dass von ihnen eine reale konstruktive Wirksamkeit ausgeht. Und solch ein Erleben kann durch entsprechende Lehr-Lernsettings herbeigeführt werden. Oft besteht die Aufgabe der Pädagogen aber viel mehr darin, unwillkürlich entstandene Situationen, die die entsprechenden Erlebensmöglichkeiten beinhalten, durch unaufdringlich förderliches Verhalten zu begleiten.

Im Themenfeld "Selbstbewusstsein" schließlich würde es um die Einübung von "selbstbewusster Bescheidenheit" gehen: Die Fähigkeit, Understatement zu leben, ohne dass es zu Selbstverleugnung wird, Selbstbewusstsein zu artikulieren, ohne dass es andere beiseite drängt.

Zu einem kindgemäßen Umgang mit dem jeweils nahe zu bringenden Stoff gehört die Verfügbarkeit von Zeit. Rousseau hat gesagt: "Zeit verlieren heißt Zeit gewinnen." Und Maria Montessori meinte "Lass dem Kind seine Zeit!" Deshalb ist es unabdingbar, dass die Ganztagschule mittelfristig zur Regelschule wird. Da steht genügend Zeit zur Verfügung, und es muss nicht alles in einen vormittäglichen Zeitkorridor von 6, höchstens 7 Stunden gezwängt werden. Allerdings reicht es methodisch-didaktisch nicht aus, lediglich die zur Verfügung stehende Zeit auszuweiten, sondern die Lehrenden sollten immer wieder einmal neue Ideen für eine Intensivierung des Lernens anbieten. Eine Möglichkeit besteht zum Beispiel in der sogenannten "Stillarbeit", einem Lehr-Lerngeschehen, bei dem Lehrende als Ansprechpartner zur Verfügung stehen, in der Regel aber nicht aktiv eingreifen, Lerner hingegen ihren eigenen Impulsen folgen. Das geht erstaunlich gut, wie in zahlreichen Schulprojekten beobachtet werden konnte.

Die physiologische Grunderfahrung der Kinder hingegen ist Tempo. Filme, die sie betrachten, sind "kurz getaktet", Handy-Botschaften an Kumpel und Freunde fokussieren das Wesentlichste, warten gar mit einer eigenen Sprache auf. Von daher braucht auch Schule Angebote, die dieser Tempo-Erwartung - zumindest zunächst einmal - entsprechen.

Kinder, die in der Schule die Beweglichkeit und Bewegung fortsetzen, die sie bislang in ihrem außerschulischen Alltag gewöhnt waren und praktiziert haben, sind nicht automatisch Kinder, denen man Defizite in ihrer Fähigkeit zur Aufmerksamkeit bescheinigen muss (ADS-Syndrom).

Deshalb sollte über Angebote nachgedacht werden, die an die habitualisierte Beweglichkeit anknüpfen, darüber hinaus aber ein Entschleunigungsmoment enthalten. Denn Kinder und Jugendliche sollen auch die Möglichkeit bekommen, sich mit innerer Ruhe einem einzelnen Phänomen zu widmen. Ein "Sowohl als auch" als Angebots-Horizont ist empfehlenswert.

Ende

Ein guter Lehrer ist ein zulassender Lehrer, ein Pädagoge, der zwischen Intervention und Begleitung zu pendeln versteht. Eine gute Lehrerin ist eine unternehmende Lehrerin, die im eigenen Leben die Chance sieht, "Entrepreneurship" walten zu lassen – ohne dass das zu einem MUSS wird. Ein guter Lehrer weiß in seiner täglichen Arbeit das Beschreiten von Wegen zu schätzen, ohne dabei das Erreichen von Zielen als sekundär zu missachten. Gemeinsam mit den anderen am großen Erneuerungsprojekt Beteiligten ist es möglich, Schule zu dem werden zu lassen, was es sein kann: Lebenswert.

LITERATUR

- Buber, M. (1978), *Urdistanz und Beziehung*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (2001), *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Heidegger, M. (2006), *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Montessori, M (2008), *Grundlagen meiner Pädagogik*. 10. Auflage. Wiebelsheim: Quelle und Meyer.
- Müller-Commichau, W. (2006), *Lebenskunst lernen. Annäherungen an eine Pädagogik des Zulassens*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Oelkers, J. (2006), *Gesamtschule in Deutschland*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rousseau, J. J. (1998), *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.

MAKING THE SCHOOL WORTH LIVING

Wolfgang Müller-Commichau

Summary - *The author recalls an educational ideal almost entirely incompatible with what is being discussed in terms of the evaluation of PISA results: the emphasis on “head, heart and hand” found in reform pedagogy. Thus it is important to him to address the question of how school can be made worth living. In doing so, he discusses matters of physical structure of schools and teacher competencies. Another chapter begins with the provocative question of whether the “one-room school” can be revitalised and ends with a list of key qualifications teachers today should have in order to be able to contribute to a “school worth living”.*

Key words: *Education, School, Permittance, Encounter, Transformation*

ŠKOLA KAO ŽIVOTNA VRIJEDNOST

Wolfgang Müller-Commichau

Sažetak - *Autor podsjeća na obrazovni ideal reformske pedagogije u kojem je naglasak na „glavu, srce i ruke“, a koji se gotovo u potpunosti suprotstavlja onome o čemu se raspravlja u projektu PISA. Stoga se postavlja pitanje kako školu učiniti vrijednu opstanka. Postavljajući to pitanje autor raspravlja o fizičkom izgledu škole i kompetencijama učitelja. Slijedi provokativno pitanje može li se oživjeti „škola s jednom prostorijom“. Rad završava listom kompetencija koje učitelj danas treba posjedovati kako bi mogao doprinijeti školi čiji je opstanak vrijedan.*

Ključne riječi: *obrazovanje, škola, dopuštenje, susret, transformacija*