



Thilo Fitzner  
Peter E. Kalb  
Erika Risse  
(Hrsg.)

# Reformpädagogik in der Schulpraxis

FITZNER / KALB / RISSE  
REFORMPÄDAGOGIK  
IN DER SCHULPRAXIS



# REFORMPÄDAGOGIK IN DER SCHULPRAXIS

herausgegeben von  
Thilo Fitzner, Peter E. Kalb  
und Erika Risse

VERLAG JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN 2012

**k**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung  
und der Stiftungs- und Fördergemeinschaft Modellprojekte GmbH (Weinheim)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2012.Ki. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverfoto: © Claudia Paulussen - Fotolia.com

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2012.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1848-3

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	9
---------------	---

### Teil A Konzepte

<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Wurzeln der Reformpädagogik .....	13
<i>Klaus-Jürgen Tillmann</i> Erziehungswissenschaft und Reformpädagogik auf der Anklagebank? .....	19
<i>Ulrich Herrmann</i> Verantwortung und Bewährung. Demokratiepädagogische Praxis in der Reformpädagogik .....	24
<i>Jürgen Oelkers</i> Kritische Fragen an die Geschichte der Reformpädagogik .....	38
<i>Theodor Schulze</i> Gute Gründe für Reformpädagogik – damals und heute .....	63
<i>Wolfgang Edelstein</i> Verantwortungspädagogik. Eine reformpädagogische Perspektive .....	77
<i>Micha Brumlik</i> Jüdische Reformpädagogik? .....	84
<i>Joachim Bauer</i> Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen .....	95
<i>Werner Esser</i> Begabtenförderung als reformpädagogisch angelegter Prozess der Persönlichkeitsförderung im Internat .....	102

### Teil B Praxis

#### I. Unterricht

<i>Erika Risse</i> Umgang mit Heterogenität – auch am Gymnasium .....	113
<i>Susanne Thurn</i> Lohnende Leistung .....	124

<i>Dirk Kamps</i>	
Schülerinnen und Schüler wollen autonom lernen!	
Personalisiertes Lernen: das Institut Beatenberg und seine Lernkultur .....	132
<i>Andreas Müller</i>	
Jedem seine eigene Schule in der Schule .....	141
<i>Ingrid Ahlring</i>	
Individuell Fördern – Zwischen Sisyphusarbeit und Selbstverständlichkeit.....	148
<i>Ulrike Kegler</i>	
„Eine Jugendschule“ .....	156
<i>Erika Risse</i>	
Die Reformpädagogik hat das digitale Zeitalter erreicht –	
... und bleibt sich dennoch treu – .....	162
<i>Ulla Kreutz</i>	
Der gemeinsame Unterricht im Team-Kleingruppenmodell (TKM)	
der Gesamtschule Holweide in Köln .....	171

## II. Überunterrichtliches Lernen

<i>Hartwig Henke</i>	
Die »High Seas High School« – eine Schule auf dem Meer .....	181
<i>Bettina Karstens</i>	
GeoCaching mit Schülern – gemeinsam lernen, forschen, entdecken .....	188
<i>Marco Fileccia und Tina Dietrich</i>	
Schüler übernehmen Verantwortung als Medien-Scouts:	
von Peers zu Peers .....	195
<i>Jörg Allhoff</i>	
„Plötzlich ist er ein ganz anderer Schüler“	
Außerschulische Lernorte – ein indirekter Erzieher .....	202
<i>Christine Biermann</i>	
Kinder und Erwachsene stärken – das Präventionskonzept der	
Laborschule gegen sexuellen Missbrauch .....	207
<i>Barbara Hanusa</i>	
Verstehen heißt: Einsehen wie es kommt!	
Ein Beitrag zu Nähe und Distanz in der Ecole d'Humanité .....	215
<i>Thomas Häcker</i>	
Portfolio – ein Medium zur Optimierung und Humanisierung des Lernens..	221

### III. Organisation

<i>Erika Risse</i>	
Reformpädagogik und Schulleitung .....	234
<i>Wolf-Dieter Hasenclever</i>	
Reformpädagogik – Bildung für Nachhaltige Entwicklung .....	243
<i>Inge Hansen-Schaberg</i>	
Geschlechterkonstruktionen in reformpädagogischen Kontexten .....	250
<i>Christof Laumont</i>	
Wie ich lebe und mich gebe – Internat versus Ganztagschule .....	257
<i>Helga Boldt</i>	
Gegründet 2009: Die Neue Schule Wolfsburg .....	263

### IV. Voneinander lernen

<i>Hans Brügelmann, Axel Backhaus und Hans Kroeger</i>	
»Blick über den Zaun«	
Selbstorganisation und Weiterentwicklung reformpädagogischer Praxis .....	271
<i>Josef Watschinger</i>	
Der Schulverbund Pustertal .....	278
<i>Christian Petry</i>	
Aus der Wundertüte – reformpädagogische Initiativen der Forschungsgruppe Modellprojekte .....	291

### Teil C Perspektiven

<i>Ulrich Herrmann</i>	
Die Zukunftsschule .....	299
<i>Schulverbund »Blick über den Zaun«. Reformpädagogische Arbeitsstelle</i>	
Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards .....	307
<b>Autorenspiegel .....</b>	<b>350</b>



## Vorwort

Der Plan zu diesem Praxishandbuch entstand im Rahmen einer Tagung zur Reformpädagogik in der Evangelischen Akademie Bad Boll im Dezember 2010. Auf dieser Tagung wurde deutlich, welche Kraft die Ideen der Reformpädagogik haben und wie sehr sie heute gute Schulen gestalten. Ein „Praxishandbuch“ sitzt zwischen allen Stühlen und fühlt sich dort wohl: Es soll kein weiteres Handbuch zur Entstehungsgeschichte der Reformpädagogik sein – davon sind in ausreichender Anzahl Beispiele auf dem Buchmarkt; von ihnen soll Gebrauch machen, wer unter der Perspektive historischer Pädagogik und ihrer erziehungswissenschaftlichen Einordnung Fachwissen zur Reformpädagogik braucht.

Dieses Buch beschreitet einen anderen Weg. Den Herausgebern geht es darum, vor allem den reformpädagogischen Alltag sprechen zu lassen: Was zeigt sich an bewährter Praxis in den Schulen und in anderen pädagogischen Feldern? Wie sehen dort aus der jeweils reformpädagogischen Perspektive das Lernen und eine schülerbezogene Unterrichtsgestaltung aus? Was brauchen Lehrerinnen und Lehrer und andere Mitarbeiter in solchen Schulen?

Die Zielgruppen dieses Praxishandbuchs sind Studierende im Lehramtsstudium, in den einschlägigen Diplomstudiengängen, in der Erziehungswissenschaft. Das Buch richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die die Inhalte der Reformpädagogik spannend finden, die in ihrer Praxis des Schulalltags auf reformpädagogische Überlegungen, Vorschläge, Modelle und Konzeptionen zurückgreifen wollen, die Schulentwicklung durch die reformpädagogische Brille sehen.

Dass dem ausführlicheren Teil B mit der Schulpraxis ein Teil A vorgeschaltet wird, der die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Reformpädagogik bringt, dient der Einbettung der folgenden Praxis in einen größeren Ideen-Zusammenhang. Unterschiedliche Blicke der Erziehungswissenschaft auf die Reformpädagogik beschreiben die Komplexität dieses – ja, was denn? – Ansatzes, der Konzeption, der Theorie, des Modells. In den genannten Zielgruppen in der Leserschaft werden sich viele überzeugte Anhänger der Reformpädagogik finden, die schon vielfach positive Erfahrungen im Schulalltag gemacht haben. Aber es mag auch Leserinnen und Leser geben, die angesichts der Folgediskussion um den sexuellen Missbrauch in Bildungseinrichtungen solchen Stimmen glauben, die einen Zusammenhang zwischen der Reformpädagogik und dem Missbrauch herstellen wollen.

Die Herausgeber sehen keinen solchen Zusammenhang. Da sie aber mit diesem Praxishandbuch eine umfassende Information erreichen wollen, darf auch ein Beitrag mit einer Gegenmeinung nicht fehlen, weshalb dem Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers umfassend Raum für seine Ausführungen gegeben wird. Die Herausgeber setzen gelassen auf die Urteilsfähigkeit der Leserinnen und Leser.

Der Praxisteil B zeigt eine große Bandbreite heutiger reformpädagogischer Praxis. Bei den Beispielen handelt es sich nicht nur um besondere Schulen, Schulmodelle oder Landerziehungsheime, sondern vielfach auch um normale, öffentliche Schulen. Dies zeigt, dass Ideen und die Praxis der Reformpädagogik längst Einzug in den Schulalltag unserer Schullandschaft gehalten haben und dort nicht mehr wegzudenken sind – wenn auch (noch) nicht überall. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn methodische Ansätze oder schulorganisatorische Vorschläge vorgestellt werden, die schon „normal“ geworden sind. Gibt es das Lernen an Stationen nicht überall? Ist der Klassenrat nicht der Normalfall in einer demokratisch orientierten Schule? Hat das Portfolio als Instrument der Lernreflexion nicht schon die Klassenzimmer erobert? Und hat das alles mit der Reformpädagogik zu tun? Die Antwort auf die letzte Frage ist: Ja, so ist es.

Und doch bleibt in der deutschen Schullandschaft noch viel zu tun. Die hier beschriebenen Ansätze – und solche sind es doch noch immer trotz aller guter Praxis – sind es wert, ausgeweitet zu werden, Rückenwind zu bekommen; dafür haben sich hier Herausgeber, Autorinnen und Autoren und der Verlag zusammengefunden.

Bei Überlegungen, wie es denn mit der Reformpädagogik weitergehen wird, was bleibt, was hinzukommt, was sich verändert, gilt die alte Weisheit, dass jede Prognose riskant ist. Im Text von Ulrich Herrmann wird deutlich sichtbar, dass die Zukunft unseres Schulsystems ohne reformpädagogische Ansätze nicht denkbar ist. Dieser Auffassung schließen sich die Herausgeber an.

Bei der Erstellung des Praxishandbuchs Reformpädagogik gab es viele Helfer und Unterstützer im Hintergrund. Ihnen allen sei herzlich gedankt: Frau Rita Dols von der Geschäftsstelle der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime in Oberhausen, Frau Brigitte Engert von der Evangelischen Akademie in Bad Boll, Herrn Christian Petry von der SFGM in Weinheim, Herrn Professor Ulrich Herrmann nicht nur für seinen Text, sondern für manchen guten Ratschlag, sowie dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Berlin für die Hilfe bei der Drucklegung dieses Buches.

Erika Risse, Thilo Fitzner, Peter E. Kalb

# Teil A

## Konzepte



Heinz-Elmar Tenorth

## Wurzeln der Reformpädagogik

»Reformpädagogik« hat mehrere Wurzeln und unterschiedliche Gestalten: *historisch*, als längst versunkene pädagogische Reformaktivitäten im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert vor allem in Westeuropa und den USA; *aktuell*, als Etikett für eine Vielzahl durchaus heterogener Programme »guter« Erziehung, auf die historische Reformpädagogik meist nur noch locker bezogen; *diskursiv*, als eine professionell gepflegte, sich selbst anregende Überlieferung.

Die Wurzeln der Reformpädagogik finden sich in unterschiedlicher Gestalt, in Dogmen und Ideologien, zum Teil erst nachträglich zugeschrieben, geklärt oder beansprucht, aber auch in pädagogischer Praxis und ihren Kontexten. Ideengeschichtlich und ideologiekritisch wird gelegentlich der Anschein erweckt, als seien die Dogmen zentral, als könne man hier quasi Reformpädagogik ableiten. Im historischen Prozess und für die langfristige Wirkung ist, wie gebrochen immer, die Genese der Reformpädagogik aus dem Strukturwandel von Bildungssystemen und pädagogischer Arbeit viel bedeutsamer. Beide, Ideengeschichte und Praxis, sind bis heute Thema intensiver Analysen und insofern ist die Historiographie eine eigene Wurzel unseres Bildes von Reformpädagogik geworden, und sie zeichnet ein variables Bild. Die historische Bildungsforschung hat dabei gelernt, Praxis und Selbstwahrnehmung der Reformpädagogik zu unterscheiden und sie kann auch die Frage nach Distanz und Nähe beantworten, wesentlich als eine Frage nach der kritischen Selbstbeobachtung, die Reformpädagogik sich selbst gegenüber entwickelt hat. Aber auch die bleibt unsichtbar, wenn man nicht zunächst die historische und diskursive Gestalt der Reformpädagogik aus der Beobachterperspektive wahrnimmt.

### Ursprung in der Krisenerfahrung

Der Reformbegriff sollte – *historisch* – zunächst nicht dazu verführen, alle Veränderung im Erziehungsbereich als Einheit zu fassen; sonst hätte man die Kontinuität einer reformorientierten Pädagogik von *Luther* und *Melanchthon* (»Reformation«) über *Comenius*, *Rousseau* und die Philanthropen bis zur Gegenwart. Alle Pädagogik ist offenbar immer auch Reformpädagogik, mit dem Gegebenen nie zufrieden, an anderen Zukünften oder besseren Vergangenheiten interessiert. Die

aktuell diskutierte Reformpädagogik würde man dabei übersehen. Ihr Ursprung liegt in der Krisenerfahrung der westlichen Kulturen und Gesellschaften seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert, es ist die Erfahrung einer Modernisierungskrise, zumal in der öffentlichen Erziehung und für die pädagogischen Berufe. Reformpädagogik wird dabei zunächst zu einem Titel für schulbezogene Aktivitäten, und die Krise wird der historischen Situation entsprechend gespalten erfahren, in bürgerlichen Milieus und den Gymnasien anders als in der Volksbildung. Reform als Programm und Praxis findet sich aber auf beiden Seiten.

Noch um 1930 werden unter »Schulreform« vor allem Veränderungen in der höheren Schule zusammengefasst, die Versuche z.B., neben dem »klassischen«, »humanistischen«, Gymnasium auch andere höhere Schulen und ihr Abitur gleichwertig (das gelingt 1900) und das System bis zum Abitur durchlässig zu machen; dafür stehen »Reformanstalten«, die einen »einheitlichen Unterbau« der höheren Schule entwickeln und neuen Inhalten – den modernen Fremdsprachen, den Naturwissenschaften, nach 1920 dem Deutschen, der Kunst, der Musik – Anerkennung im Lehrplan verschaffen. Die heute viel diskutierten Landerziehungsheime werden historisch in diesem Kontext verortet, als komplexe Versuche, neben der Bildung des Intellekts auch die Erziehung zu stärken – als Internat, in neuen Lebensformen, aber mit den Lehrplänen der modernen Gymnasien und natürlich mit dem für die bildungsbürgerlichen Eltern wesentlichen Versprechen, das Abitur zu erwerben. Zur reformerischen Praxis der höheren Schulen zählt auch eine andere methodische Arbeit der Lehrer, d. h. die Pädagogisierung des Oberlehrerstandes. Gegen das reine »Memorieren« z.B. im Deutschunterricht und gegen das tote Wissen polemisiert Rudolf Hildebrandt schon 1867; gegen die fehlende Sprachpraxis im neusprachlichen Unterricht werden scharfe Attacken von Wilhelm Viëtor bereits 1882 geritten usw. Retrospektiv wird »Reformpädagogik« dagegen häufig mit dem Bereich der Volksbildung gleichgesetzt, nicht zuerst von Lehrplan und Schule, sondern von den Lernenden aus. Das ist historisch falsch, hat aber starke Anlässe für sich, denn hier wird das Massenproblem der Erziehung brisant. Die Volksschulen und ihre Lehrer erfahren die neue Lage zunächst an ihrer Klientel. In der Praxis pädagogischer Arbeit liegt deshalb eine wesentliche Quelle der Reformprogramme.

## **Einheitsschule, Einheit der Nation**

Die Heterogenität der Kinder wird nämlich ein Problem – für die Lehrer. Sie treffen auf Kinder, die in die Schule wie in eine fremde Welt eintreten; auf solche, die durch starke Binnenmigration, wie in Deutschland, in die Städte gespült werden, solche, die durch die Einwanderung aus ganz unterschiedlichen Kulturen z.B. in die USA kommen, solche, die eine sich radikal modernisierende Gesellschaft erleben, wie in Japan. Die definitive Durchsetzung nationalstaatlicher Bil-

dungssysteme erzeugt also das zentrale Problem und sie wird zugleich als dessen Lösung verstanden. »Reformpädagogik« arbeitet an dieser neuen Aufgabe und findet dafür ganz unterschiedliche Antworten, kulturell und national geprägt. Die Konstruktion von »Gemeinschaft« ist die überwölbende Definition der Aufgabe, »Sozialpädagogik« in dem umfassenden Sinne, dass Staat, Nation und Gesellschaft über pädagogische Arbeit und in Schule konstruiert werden – abgegrenzt von der reinen »Individualpädagogik« (jedenfalls nicht als »Fürsorgeerziehung«, wie das nach 1920 heißen wird und dann Pädagogik bei abweichendem Verhalten meint). In diesen Kontext gehören Debatten über »Moralerziehung«, und zwar international, über »Einheitsschule«, in einem sehr breiten Sinn aller Versuche, mit Schule die »Einheit« der Nation zu konstruieren, den innerstaatlichen Feind, die Sozialdemokratie, zu bekämpfen und über den »Aufstieg der Begabten« Ungleichheit zu legitimieren, weil Schule jedem eine Chance eröffnen soll.

Für diese umfassenden Ziele muss natürlich eine Arbeitsform gefunden werden. Pädagogische Formen von Gemeinschaft gelten deshalb zugleich als Ziel wie als operative Lösung. Die »Gruppe« z.B. soll das konkret leisten, die weder amorphe Clique noch chaotische Bande sein darf, sondern ein förderliches Lernmilieu darstellen soll, Moral einübt und das Lernen ermöglicht oder stärkt, z.B. durch Heterogenität selbst, durch das produktive »Bildungsgefälle«, wie in der Jena-Plan-Pädagogik seit 1923, oder durch Kursorganisation. Schule als produktive Form der Vergesellschaftung findet sich ebenso bei John Dewey seit 1890. Seine Schule ist »embryonic society«, in der man lernt, und zwar durch »Erfahrung« und nicht durch Anleitung, was man in der Gesellschaft braucht. Hier wie in Europa soll Schule zugleich für die Benachteiligten kompensieren, was bildungsbürgerliche Milieus in der Sorge für ihre heranwachsenden Kinder immer schon gefördert hatten. Diese Reformambitionen greifen schon weiter aus, auch in die Lebenswelt der Lernenden ein.

Aber die Organisation regelt nicht alles von selbst, man braucht konkrete Ziele, Themen in der Schule und Kriterien für gute Arbeit. Die professionelle Praxis der Lehrer sucht dabei unterschiedliche Referenzen in ganz vielfältigen, nicht mehr im Konsens bezeichneten Kontexten. Damit werden die lagerspezifischen Wahrnehmungen erzeugt, die bis heute tradiert werden.

## Das Verstehen des Kindes

Im höheren Schulwesen sind es die Traditionen der Fächer und der wissenschaftspropädeutische Anspruch des Gymnasiums und des Abiturs, die Kriterien vorgeben; man unterrichtet »Fächer«, nicht Kinder. Emphatische »Reformpädagogen« dagegen denken »vom Kinde aus«, versuchen von hier aus Lehrpläne zu konstruieren, jenseits der Fächer, als »Gesamtunterricht«, suchen Arbeitsformen, die »Selbsttätigkeit« befördern, »Individualisierung« stärken. »Arbeit« wird dafür

als Form ins Recht gesetzt (die Pädagogik hatte damit Erfahrung), die Schule als »Arbeitsschule« verstanden, bei den Sozialisten nach 1920 als »Arbeits- und Produktionsschule«, mit unterschiedlichen Formen von Arbeit: handwerklich, industriell, aber auch intellektuell, immer ist »Selbsttätigkeit« das Kriterium. Nicht zufällig rücken »Kunst« und »Kunsterziehung«, auch die kreative Konstruktion von Texten oder Musik ins Zentrum des pädagogischen Interesses – man will den »Genius des Kindes« befreien, gegen die Schule, die Begabungen vernichtet, wie die Debatte über den »Schülerselbstmord« vermutet. Mit Sigmund Freud weiß man dann, dass es die Schule nicht hinreichend rechtfertigt, dass sie die Schüler nicht umbringt. Das Verstehen des Kindes löst die Suche nach besserer Theorie aus, in der Psychoanalyse, die im pädagogischen Milieu eher skeptisch betrachtet wird, oder in der geisteswissenschaftlichen Lehre vom Verstehen des Kindes im »pädagogischen Bezug«, die näher am eigenen Alltag scheint, aber weniger selbstkritische Reserven mobilisiert, allenfalls moralisch kontrolliert wird. Wissenschaft ist auch in einem weiteren Sinne beteiligt, sie klärt, was »Begabung« ist und was die »Natur« des Kindes, aber auch, was »mindersinnig« bedeutet, wenn sie auf nicht befriedigende Lernleistungen trifft. Mit der Intelligenzdiagnostischen Analyse wird dann geklärt, wie andere Schulen, »Hilfsschulen«, darauf antworten; die Sonderpädagogik wird als Reformprojekt erfunden. Andererseits schreiben sich Teile der reformpädagogischen Bewegung ihre eigene Theorie, wie das für sektenhafte Absonderungen typisch ist, bei *Rudolf Steiner* z.B., der seine Waldorfpädagogik »anthroposophisch« begründet, oder bei *Berthold Otto*, der organologisch argumentiert. Distanz gegenüber Wissenschaft und solchen Wissenssystemen ist jedenfalls asymmetrisch verteilt, meist nur bei den Opponenten vorhanden.

## Die neue Erziehung der Jugend

*Diskursiv*, in der zeitgenössischen und historiographischen Beobachtung werden diese schulbezogenen, professionseigentümlichen Aktivitäten früh als »Richtungen« der »Reformpädagogik« bezeichnet. Sie werden auch früh als Problem erlebt, im Wesentlichen aber von außen. Als »revolutionierende Pädagogik« attackieren katholisch-kirchliche Pädagogen vor 1914 diese Aktivitäten, Ellen Key und das »Jahrhundert des Kindes« hält der Berliner Philosophieprofessor Friedrich Paulsen für »Backfischpädagogik«, die Emphase der »Zukunftspädagogik« wird abgewehrt. Diese Abwehr zielt auch auf die enge Verbindung reformpädagogischer Aktivitäten mit autonomen lebensreformerischen Bewegungen, die bis 1914 nicht nur die professionelle Welt der Erziehung, sondern das Aufwachsen insgesamt neu ordnen wollten. Pädagogen hatten in sozialer Arbeit, Erwachsenenbildung oder in Jugendbewegungen daran intensiv mit gearbeitet, kritisch gegen eine autoritäre, nicht selten gewaltförmige überlieferte Pädagogik. Schon 1919 wird in den vom preußischen Kultusministerium edierten »Methodischen Strömungen der Gegen-

wart« mit politischer Schärfe formuliert: »Wir haben in Deutschland stets zuviel kommandiert, nun haben wir uns zu Tode kommandiert«. Die gemeinsame Überzeugung der Erziehungsreformer wird jetzt: »Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unsres Volks als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung.« Dieses Plädoyer für »neue Erziehung«, vom Göttinger Pädagogen Herman Nohl am 9. November 1919 formuliert, stellt die Begründung von Reformpädagogik schon in einen weiteren politisch-gesellschaftlichen Kontext, den sie immer schon in der Erneuerung der Generationsordnung beansprucht hatte, der aber jetzt eine eigene, von den bildungs- und innenpolitischen Konflikten der Weimarer Republik forcierte, neue Gestalt gewinnt und die relative Autonomie des »Erziehungssystems« und des »Erziehercorps« einschließt – gegen Staat und Republik.

Nohl deutet, 1933, die Einheit der »pädagogischen Bewegung« vor dem Hintergrund der »deutschen Bewegung«, die seit 1815 die Identität der Nation betreffe; er rückt die Reformpädagogik in dieser Stilisierung in den konservativen, bald nationalistischen, meist republikkritischen, kulturpessimistischen und antidemokratischen Kontext, der 1933 scheinbar seine Erfüllung in der neuen Bildungseinheit der Nation findet. Nohl grenzt gleichzeitig die Aktivitäten der Sozialdemokraten – in Deutschland wie in Österreich oder Frankreich, denkt man an die sozialistische Lehrerbewegung um Freinet – oder Psychoanalytiker aus dem Kreis der anerkannten Reformpädagogiken aus. Aber schon das sozialistische Pathos der »neuen Erziehung« und des »neuen Menschen« macht bewusst, dass sie in diesen Kontext gehört, gleichermaßen schulpädagogisch, mit Einheitsschulplänen, und lebensreformerisch.

## Korruptierende Verbindungen

Es sind dann Selbstbeschreibungen, Begründungen und politische Aktivitäten der Nohlschen Art, die der – deutschen – Reformpädagogik die ideologischen Belastungen eingetragen haben, an denen sie bis heute schwer zu tragen hat. Es sind damit im Wesentlichen gesellschaftspolitische Zuschreibungen, an denen die Grenze der Reformpädagogik diskutiert wird; während die Rede vom pädagogischen Bezug, das Vertrauen auf Gemeinschaft oder die Orientierung am Kinde trotz des scheinbaren Irrationalismus und der Emotionalität dieser Relationen immer wieder neu belebt wurde, schon weil ihre Bedeutung in der Interaktion auch theoretisch rekonstruiert werden konnte. Primär in ihren politisch-gesellschaftlichen Grundlagen erscheint Reformpädagogik also als irrational, völkisch, demokratie- wie zivilisationskritisch, selbst gegenüber Rasse nicht distanziert, in der eigenen Formensprache von Gemeinschaft bis Erlebnis weder theoretisch bewusst noch gegenüber ihrer Praxis selbstkritisch, in den eigenen Traditionen gefangen und nicht zufällig kritiklos. Als 1933 der Erziehungsstaat des Nationalsozialismus

die Perspektive zu eröffnen schien, die Pädagogen für die Gestaltung der neuen Welt in ihren Erlösungsphantasien, bürgerlich, avantgardistisch oder sozialistisch, schon immer für sich erträumten, fehlte die Distanz. Auch andere Reformpädagogen gehen solche korrumpierenden Verbindungen ein, *Maria Montessori* etwa bemüht sich energisch um *Mussolinis* Wohlgefallen, *Peter Petersen* um die Regierenden sowohl 1933 wie 1945 in der SBZ/DDR.

In ideengeschichtlicher Perspektive wird man solche belastenden Zuschreibungen nicht bestreiten können, zugleich bleiben der ursprüngliche Entstehungskontext in der pädagogischen Praxis und die damit verbundenen Erfindungen eigenständig von Bedeutung. Die Nutzung der Reformpädagogik entspricht diesem gespaltenen Befund. Als politisch-ideologische Doktrin insgesamt kaum zu empfehlen, ist Reformpädagogik als inspirierendes Reservoir der grundlegenden pädagogisch-professionellen Erfindungen der Moderne unersetzlich.

## Die Einheit von Ethos und Kompetenz

Über gute Schule und den Alltag von Unterricht und Erziehung, über die Belastungen und Möglichkeiten der Gestaltung im Blick auf den Lernenden kann man kaum angemessen sprechen, wenn man diese historisch gemachten Erfahrungen über die pädagogische Konstruktion der Welt und den dafür notwendigen Blick auf den Adressaten ignoriert. Ein solcher Rekurs macht auch die Paradoxa und Schwierigkeiten der pädagogischen Arbeit bewusst, dass sie eine Balance finden muss zwischen gesellschaftlichen und individuellen Erwartungen, zwar vom Kinde aus zu denken, aber universale Standards zur Geltung zu bringen hat. Die Formensprache der Reformpädagogik, ihre Praxis, hat ihre Legitimität darin, dass sie genau diese Balance sucht. Auch wenn sie in ihrer Metaphorik scheinbar nur das Kind sieht, erklärt sie es zur Aufgabe der Profession, zwischen Kind und Gesellschaft zu vermitteln.

Die Bildungsforschung im Übrigen war historisch immer Teil dieser Reformprogramme, sie hat deren offene Fragen in ihre eigenen Hypothesen transformiert und damit die notwendige Wirkungsfrage gestellt, schon damit wir lernen, Versprechen von Illusionen zu unterscheiden, neu erfunden hat sie die Pädagogik nicht. Die Dignität der Praxis und ihre Weisheit, die Einheit von Ethos und Kompetenz, das ist der harte Kern der Reformpädagogik und Grundlage ihrer Stabilität. Wer das nicht sieht, bleibt ein Kritiker. Beobachter müssen, auch in kritischer Selbstbeobachtung, klären, welche Folgen diese Pädagogik zeitigt. Die Vermutung von »Missbrauch« war dafür bisher nicht die dominierende Perspektive, allein die Historiker haben gezeigt, dass schwarze Pädagogik auch in reformpädagogischer Praxis vorkommen konnte, man muss nur Gustav Wyneken nennen.

*Klaus-Jürgen Tillmann*

## Erziehungswissenschaft und Reformpädagogik auf der Anklagebank?

### Anmerkungen zur aktuellen Missbrauchsdebatte

Seit den aktuellen Missbrauchsfällen gibt es scharfe Anfragen an »die Reformpädagogik«, aber auch an die Erziehungswissenschaft. Was ist die Zielrichtung der Kritik? Wer hat sich welcher Verantwortung zu stellen? Welche Lücken in Prävention und Forschung lassen sich identifizieren? Der Beitrag ordnet die zeitweise turbulente Diskussion und skizziert Schritte zur Bearbeitung von drängenden und langfristigen Fragen und Problemen (zuerst erschienen in PÄDAGOGIK, Heft 7-8/2010, S. 10-13).

Zu Beginn des Jahres 2010 sind Fälle des sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Einrichtungen öffentlich gemacht worden, die meist viele Jahre zurückliegen. Betroffen waren zunächst vor allem katholische Internatseinrichtungen, aber betroffen ist eben auch ein Flaggschiff der Reformpädagogik – die Odenwaldschule. Seitdem die Vorwürfe über den sexuellen Missbrauch in der Odenwaldschule öffentlich heftig diskutiert werden, werden zunehmend schärfere Anfragen formuliert. Sie richten sich kollektiv an »die Reformpädagogik«, aber auch an »die Erziehungswissenschaft«.<sup>1</sup> Im Folgenden soll versucht werden, diese z.T. heftige Diskussion<sup>2</sup> ein wenig zu ordnen und dabei auch die Frage zu beantworten, wer denn jetzt in welcher Verantwortung steht.

### Der Skandal und die Zielrichtungen der Kritik

Auffällig ist zunächst einmal, dass sich in der ersten Phase der Diskussion, als es um Vorfälle in katholischen Schulen und Internaten ging, die kritischen Anfragen ausschließlich an die Katholische Kirche, aber – so weit ich sehe – in keinem einzigen Fall an »die Erziehungswissenschaft« gerichtet haben. Das legt die Annahme nahe, dass in der öffentlichen Wahrnehmung »die Erziehungswissenschaft« für die Abläufe in katholischen Schulen nicht zuständig, zumindest aber nicht

1 Vgl. z.B. das Dossier in der »ZEIT« v. 11. 3. 2010.

2 In diesem Artikel konnte die öffentliche Diskussion bis zum 10. 4. 2010 einbezogen werden.

verantwortlich ist. Angesichts des weiteren Verlaufs der Debatte kann man dies durchaus als bemerkenswert ansehen; denn es gibt nicht nur eine umfangliche erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Privatschulen unterschiedlicher Trägerschaft, es gibt an den Hochschulen des Landes auch eine größere Zahl religionspädagogischer Institute. Also: Als Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung sind katholische Privatschulen im Prinzip genauso relevant wie reformpädagogische Internate.

Als dann – in einer zweiten Phase der Diskussion – die Vorwürfe gegen die Odenwaldschule und einige ihrer Lehrer thematisiert wurden, richtete sich die kritische Aufmerksamkeit der Presse nicht nur auf diese konkrete Schule, sondern auch auf die dahinterstehende pädagogische Programmrichtung, auf »die Reformpädagogik«.<sup>3</sup> Gemeint ist damit zunächst einmal eine pädagogische »Bewegung«, die vor dem 1. Weltkrieg entstanden ist und die in einer Vielzahl von meist privaten Schulgründungen ihre Alternativen zur damaligen autoritären Stoff- und Buchschule entwickelt hat. Die 1910 gegründete Odenwaldschule steht in dieser Tradition. Gemeint ist in der aktuellen Diskussion damit wohl aber auch die heutige Gemeinde der pädagogisch engagierten Reformen, die sich in staatlichen und in freien Schulen um eine kindgerechte Veränderung von Schule bemühen. Hierzu gehören z.B. die Akteure, die sich in dem Verbund reformpädagogischer Schulen (»Blick über den Zaun«) zusammengeschlossen haben.<sup>4</sup>

Nun wurden in der Diskussion der Missbrauchsfälle mehrfach Parallelen zwischen »der Reformpädagogik« und der Katholischen Kirche gezogen, indem z.B. festgestellt wurde, auch das Gedankengut der Reformpädagogik trage »religiöse Züge, auch sie habe »Pilgerstätten« und »Priester« (*DIE ZEIT* v. 18.3.2010, S. 71). Folgt man diesem Gedankengang, so lässt sich feststellen: In beiden Fällen – bei der Katholischen Kirche wie bei der Reformpädagogik – gibt es ein normatives Ideengebäude mit hohem moralischem Anspruch, aus dem ein pädagogisches Programm abgeleitet wird. Und genau dieser Anspruch wurde von den Akteuren – von den jeweiligen »Priestern« – in unglaublicher Weise zum Schaden der anvertrauten Schüler verletzt. Dass in beiden Fällen ein Schulbekenntnis der Einrichtungen (und der Täter), dass zudem eine Opferentschädigung verlangt wird, liegt nahe. Doch die öffentlich diskutierten Forderungen gehen weiter: Sowohl die Katholische Kirche wie auch »die Reformpädagogik« solle überprüfen, ob in ihrem Programm nicht Elemente enthalten sind, die einem solchen sexuellen Missbrauch Vorschub leisten: Im Falle der katholischen Schulen steht vor allem das Zölibat in der Kritik, weil es für die sexuellen Übergriffe mitverantwortlich gemacht wird. Im Falle der Odenwaldschule wird vor allem nach der reformpädagogisch erwünschten Nähe zwischen Schülern und Lehrern, nach dem engen Zusammenle-

3 Vgl. insbesondere *Jürgen Oelkers* am 16. 3. 2010 in der FAZ, *Friedrich Wilhelm Graf* am 18. 3. 2010 in der FAZ.

4 Vgl. dazu *Hans Brügelmann* in der »Süddeutschen Zeitung« vom 22. 3. 2010.

ben in den »Familien« des Internats gefragt, weil darin die Gefährdungen gesehen werden<sup>5</sup>. Beide Anfragen gehen in gewisser Weise an die Substanz des jeweiligen Ideengebäudes.

## Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft

Will man diese Gemeinsamkeiten herausarbeiten, muss man aber auch auf einen markanten Unterschied verweisen: »Die Erziehungswissenschaft« als zu kritisierende, als möglicherweise mitschuldige Akteursgruppe kommt erst in den Blick, seitdem die Vorwürfe gegen die Odenwaldschule auf dem Tisch liegen. Wenn es hingegen um Übergriffe in katholischen Schulen geht, wird sie gar nicht erwähnt, dafür scheint sie nicht zuständig zu sein. Hinter diesem Unterschied steckt eine öffentliche Wahrnehmung, die »Reformpädagogik« und »Erziehungswissenschaft« nur zu leicht in eins setzt. Dies ist zwar kurzschlüssig, hat aber dennoch einige benennbare Gründe:

Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft haben sich im 19. und im beginnenden 20. Jahrhundert in engem Bezug zueinander entwickelt. Dabei hat sich insbesondere die Schulpädagogik bis in die 1970er Jahre hinein auch normativ stark an reformpädagogischen Konzepten orientiert.

Viele der heute weit verbreiteten schulischen Praktiken (z.B. jahrgangsübergreifende Lerngruppen) haben ihren Ursprung in der Reformpädagogik. Sie werden in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in der Regel positiv bewertet.

Und es gibt vor allem unter Schulpädagogen eine größere Zahl von Erziehungswissenschaftler(innen), die die reformpädagogischen Ideen und Erfindungen (von der notenfreien Schule bis zur Auflösung des klassischen Fächerkanons) als sinnvolle Anregung auch für die Reform der heutigen Schule ansehen.

Dennoch darf man nicht übersehen, dass die große universitäre Disziplin der Erziehungswissenschaft (mit etwa 3.000 hauptamtlich Tätigen in Deutschland) mit der historischen Bewegung der »Reformpädagogik« keinesfalls identisch ist.

## Der Arbeitskatalog der Erziehungswissenschaft

Wenn man das so weit sortiert hat, kann man die Frage, wer sich denn jetzt angesichts der empörenden Missbrauchsvorfälle welcher Verantwortung zu stellen hat, etwas genauer beantworten:

*Zum Ersten:* Die Frage, was an der Odenwaldschule wirklich passiert ist, wer in welcher Weise zur Rechenschaft zu ziehen ist, muss von der Odenwaldschule selbst geklärt werden. Hierzu ist das Schuldanerkenntnis, das *Gerold Becker*

<sup>5</sup> Vgl. *Oskar Negt* in »Erziehung und Wissenschaft«, Heft April (4) 2010.

am 18.3.2010 abgegeben hat, ein wichtiger Schritt. Geklärt werden muss in der Odenwaldschule aber auch, ob und welche Formen gefunden werden können, um den Opfern wenigstens zum Teil Genugtuung und Entschädigung zukommen zu lassen. Was die Aufklärungsarbeit angeht, muss dies – wenn noch möglich – unter Einbezug von Staatsanwaltschaft und Polizei geschehen.

*Zum Zweiten:* Gibt es in reformpädagogischen Internaten Strukturen, Praktiken, Selbstverständlichkeiten, vielleicht auch Ideologien, die dazu beitragen, die Schranken zum sexuellen Übergriff abzubauen? Was kann man möglichst schnell tun, um Heranwachsende in Internatseinrichtungen besser zu schützen? Hier ist »die Reformpädagogik« gefordert, damit ist gegenwärtig vor allem die »Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime« angesprochen. Dort ist die Diskussion längst angelaufen: Schon aus Gründen des Selbsterhalts wird man hier sehr bald Maßnahmen (z.B. Frühwarnsysteme) präsentieren müssen, die vor allem die Eltern überzeugen.

*Und zum Dritten:* Auch wenn die Odenwaldschule selbst, auch wenn die »Vereinigung der Landerziehungsheime« ihrer jeweiligen Verantwortung gerecht werden, bleibt für die Erziehungswissenschaft immer noch genug zu tun. Dabei geht es dann allerdings nicht um kurzfristige Maßnahmen, sondern um längerfristig angelegte wissenschaftliche Arbeiten. Hierzu vier Punkte:

- In den Blick zu nehmen sind die Strukturen von pädagogischen Institutionen, sind die Handlungsformen von Pädagogen: Wodurch werden Übergriffe gegenüber Heranwachsenden begünstigt? Bisher hat sich Forschung und Präventionsarbeit zur sexuellen Gewalt stark auf die Familie konzentriert, sie muss sich künftig viel stärker als bisher auch mit den pädagogischen Institutionen befassen. Bei der Forschung zur schulischen Gewalt wurden bisher fast ausnahmslos die Jugendlichen als potentielle Gewalttäter in den Blick genommen. Auch hier ist eine Perspektiverweiterung erforderlich, durch die die Handlungen von Pädagogen mit einbezogen werden. Solche Fragestellungen hat im Übrigen Relevanz für alle pädagogischen Institutionen, für staatliche und private, für katholische und evangelische etc.
- Die Geschichte der Reformpädagogik, die Geschichte der Internate bedarf einer erneuten kritischen Aufarbeitung: Haben sich pädophile Tendenzen, wie sie etwa bei *Gustav Wyneken* in den 1920er Jahren ganz offensichtlich wurden, in den Landerziehungsheimen gehalten? Finden sie dort immer noch eine – vielleicht auch nur latente – Rechtfertigung? Tragen unklare Aussagen zum »pädagogischen Eros« mit dazu bei? Hier sind nicht nur historische Werke, sondern auch aktuelle Schriften aus der reformpädagogischen Diskussion kritisch auf den Prüfstand zu stellen. Für diese wissenschaftliche Aufarbeitung gilt die normative Orientierung, dass es für »Missbrauch jeglicher Art ... keinen Spielraum und keine geschichtsphilosophische Legitimation geben« darf.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Peter Dudek im Tagesspiegel v. 18.3.2010.

- Zugleich muss die Erziehungswissenschaft mit ihren Methoden einen Beitrag zur Lösung der konkreten Praxisprobleme bieten. Bisherige Konzepte etwa der Fortbildung des pädagogischen Personals, der Beratung, der Prävention und Hilfe sollten auf ihre Wirksamkeit (und ihre Mängel) untersucht werden – und zwar in allen Einrichtungen (vom Kindergarten bis zum Internat). Daran müsste eine erziehungswissenschaftlich gestützte Entwicklungsarbeit anschließen, die dazu führt, dass in immer mehr Institutionen eine wirksame Prävention stattfindet. Über eine kontinuierliche Evaluation muss die Effektivität dieser Maßnahmen gesichert werden.
- Schließlich muss der erziehungswissenschaftliche Diskurs aber auch darauf ausgerichtet sein, die theoretischen und praktischen Erträge der Reformpädagogik gegenüber undifferenzierten Angriffen oder gar »Verdammungen« zu verteidigen. Denn dass eine gute Schule sich an dem Satz von *Hartmut von Hentig* »So viel Erfahrung wie möglich, so viel Belehrung wie nötig« ausrichten sollte, bleibt genauso richtig wie die reformpädagogische Kritik an früher Selektion und schulischer Stofffülle. Hier ist es die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, auch angesichts einer gelegentlich turbulenten öffentlichen Debatte auf Rationalität im Diskurs zu bestehen. Es ist deshalb erfreulich, dass sich auch einige Erziehungswissenschaftler mit differenzierenden Beiträgen zu Wort gemeldet haben, um einer Pauschalverurteilung »der Reformpädagogik« entgegenzutreten.<sup>7</sup>

Die soeben skizzierten Formen der wissenschaftlichen Beschäftigungen mit der Thematik lassen sich nicht »aus der Hüfte« schießen, sie benötigen Zeit und Vorbereitung. Deshalb hat die »Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft« auf ihrem Kongress in Mainz (März 2010) beschlossen, eine Expertenkommission einzusetzen, die Anfang 2011 ein öffentliches wissenschaftliches Symposium zum Thema »Gewalt und Missbrauch in pädagogischen Einrichtungen« durchgeführt hat. Auch wenn es der Öffentlichkeit gegenwärtig nur schwer zu vermitteln ist: Wenn man wissenschaftliche gesicherte Antworten zu den aufgeworfenen Fragen haben will, muss man den Erziehungswissenschaftler(inne)n auch die benötigte Bearbeitungszeiten einräumen.

---

<sup>7</sup> So *Peter Dudek* am 18. 3. 2010 im »Tagesspiegel«, *Ulrich Herrmann* am 19. 3. 2010 in der »Frankfurter Rundschau«, *Hans Brügelmann* am 22. 3. 2010 in der »Süddeutschen Zeitung«.

Ulrich Herrmann

## Verantwortung und Bewährung Demokratiepädagogische Praxis in der Reformpädagogik<sup>8</sup>

„Jim hat die Pedale von Jacks Fahrrad abmontiert, weil seine eigenen kaputt sind und er mit ein paar anderen Jungen über das Wochenende auf eine Fahrradtour gehen will. Nach gründlicher Prüfung der Beweismittel entscheidet die Schulversammlung, dass Jim die Pedale ersetzen muss und nicht auf seine Fahrradtour darf.

Der Vorsitzende fragt: ‚Irgendwelche Einwände?‘

Jim erhebt sich und schreit, er habe allerdings welche. ‚Das ist unfair. Ich wusste nicht, dass Jack überhaupt noch mit seiner alten Nuckelpinne fährt. Die liegt schon tagelang draußen herum. Ich habe nichts dagegen, ihm die Pedale wiederzugeben, aber ich finde, ich habe es nicht verdient, dass ich nicht auf Fahrt gehen kann.‘

Eine erregte Debatte folgt. [Es stellt sich heraus, dass Jim kein Geld hatte, um neue Pedale zu kaufen, weil die elterliche Überweisung ausgeblieben war.] Jim hat also keinen roten Heller. Die Schulversammlung beschließt daher, das Urteil wieder aufzuheben.

Was wird aber jetzt aus Jims Fahrradtour? Die Schüler sammeln Geld, Jim kann sich Pedale kaufen und „geht glückstrahlend auf Fahrt.“

„Der Gerechtigkeitssinn von Kindern setzt mich immer von neuem in Erstaunen. Auch ihre administrative Begabung ist bemerkenswert. Die Selbstverwaltung hat einen unendlich großen erzieherischen Wert.“

Diese Szene ist durchaus repräsentativ für Berichte aus der Praxis von Schulversammlungen („Schulgemeinden“) in reformpädagogischen Schulen und Landerziehungsheimen. Sie zeigt Wesentliches von Geist und Praxis der – *horribile dictu* – „basisdemokratischen“ „Selbstregierung“ („self-regulation“) einer Schule als *polis* (Hartmut von Hentig). Die Schule war übrigens Summerhill von Alexander Neill. Die zitierte Passage findet sich in einer Sammlung von Neill-Texten, die 1969/70 binnen kurzem 800.000 mal (und insgesamt in fast 50 Auflagen über eine 1 Million mal) als Taschenbuch verkauft wurden: „Theorie und Praxis der anti-autoritären Erziehung“<sup>9</sup> – *das* pädagogische Kultbuch im Rahmen einer Bewegung, die sich vor allem *dies* auf ihre Fahne geschrieben hatte: *Demokratisie-*

8 Vortrag anlässlich der Tagung „Reformpädagogik und Demokratie“ in der Evangelischen Akademie Bad Boll am 13.12.2010.

9 Alexander Sutherland Neill: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek 1969 (zahlr. Aufl.), S. 64f.

„*Der Gesellschaft*“. Und so steht diese Szene aus dem Kapitel „Selbstregierung“ hier als Einstimmung in die Thematik demokratiepädagogischer Praxis in der Reformpädagogik, eine Szene mit einem, wenn man so will: zunächst noch parapolitischen Gehalt, dessen explizit *politische* Dimension – Mut zur Freiheit – der Verfasser von „Die Furcht vor der Freiheit“, Erich Fromm, in seinem Vorwort erläutert (ebd. 12-18).

## „Demokratie-Pädagogik“: Die Bildung des Bürgers

Demokratie „ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“ Dies schreibt der große US-amerikanische Reformpädagoge und Philosoph John Dewey in seinem Buch „Demokratie und Erziehung“<sup>10</sup>, und hier treffen wir an der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert auf das Thema „Demokratiepädagogische Praxis und Reformpädagogik“. „Im besonderen ist wichtig, dass eine Gesellschaft, die nicht im Wandel begriffen ist, sondern diesen Wandel – zum Besseren – als ihren Lebenszweck betrachtet, andere Normen und Methoden der Erziehung haben muss als eine, die lediglich ihren unveränderten Fortbestand anstrebt.“<sup>11</sup> Dewey bringt damit zum Ausdruck, dass Erziehung in der modernen Gesellschaft

- *eingebunden* ist in Prozesse des Sozialen und Kulturellen Wandels und daraufhin befragt wird, ob und inwieweit sie die Prozesse des Wandels begleitet, moderiert oder gar initiiert
- *der Erwartung ausgesetzt* ist, sie könne in diesen Wandlungs- bzw. Krisenprozessen als aktiv gestaltender Faktor – u. zw. „zum Besseren“ – eingesetzt werden
- in diesen Prozessen *aus eigenem Recht* eine *aktive* Rolle spielen *müsse*.

Demokratisches politisches Wollen und Handeln sind das Ergebnis von erfahrungsbasierten Lernprozessen, und wenn diese den Gebrauch von Freiheit nicht angeleitet haben, kann er in Missbrauch enden: so Schillers Kritik am Umschlagen der Französischen Revolution von 1789 in den Terror<sup>12</sup>. Die Frage, welchen Anteil am Erlernen des rechten Gebrauchs von Freiheit in der dialektischen Span-

10 John Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die Philosophische Pädagogik. Amerikan. Zuerst 1916, dt. übers. von Erich Hylla [Referent im Preußischen Kultusministerium], Breslau 1930 (zahlr. Aufl. bis heute), darin S. 130ff.: Der demokratische Gedanke in der Erziehung, dort S. 139.

11 Ebd., S. 130.

12 Gerhard Kurz: Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution. In: Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur Bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim/Basel 1990, S. 305-315.

nung von Grenzensetzen („negative Erziehung“: „Zwang“, „Disziplinierung“) und Freiheitserfahrung (durch „positive“ intentionale Unterweisung, Erziehung und Bildung) für die Kultivierung und Moralisierung haben könne, warf Kant in seiner „Pädagogik“ auf: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“<sup>13</sup> und „Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen?“<sup>14</sup> Seine Antwort entspricht der Grundstruktur pädagogischen Handelns und Bewirkens: *ohne* moralisch erziehbildende Erfahrung ist *nichts* zu erwarten – der (heranwachsende) Mensch bleibt im Zustand der undisziplinierten, unkultivierten, amoralischen Barbarei; *mit* dieser Erfahrung ist aber – bei aller menschlichen Anlage zum Guten, aber auch Hang zum Bösen – keineswegs und ohne weiteres *alles* zu erwarten. Denn: Pädagogisches Handeln ist prinzipiell experimentell, mit zumeist offenem Ausgang und mit (in der Regel) nicht beabsichtigten Nebeneffekten. Pädagogisches Handeln ist keine Kausal-Technik, sondern eine Intentional-Praxis, eingebettet in strukturelle und kontingente faktische Bedingungen sowie in interpersonale Beziehungen, die sich als förderlich oder als hinderlich erweisen können. Kant weiter:

„Es finden sich hier aber zwei Hindernisse:

1) Die Eltern nämlich sorgen gemeiniglich nur dafür, dass ihre Kinder in der Welt fortkommen, und 2) die Fürsten betrachten ihre Untertanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten.

Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat. Beide habe nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist, und wozu sie auch die Anlage hat, zum Endzwecke.“ Das kann nur ein „kosmopolitischer“ Erziehungsplan haben. „Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt. Die Keime, die im Menschen liegen, müssen immer mehr entwickelt werden. Denn die Gründe zum Bösen findet man nicht in den Naturanlagen des Menschen. Das nur ist die Ursache des Bösen, dass die Natur nicht unter Regeln gebracht wird. Im Menschen liegen nur Keime zum Guten.“<sup>15</sup>

Diese „Regeln“ müssen sich auf die Disziplinierung, Kultivierung und Moralisierung des Menschen beziehen, und sie basieren zum einen auf *Tugenden* (Großmut, Wohltätigkeit, Selbstbeherrschung; Redlichkeit, Anständigkeit und Friedfertigkeit; Ehrlichkeit, Sittsamkeit und Genügsamkeit<sup>16</sup>), also auf Sozialisation, zum andern auf der Entwicklung von *Moralität*, d.h. der reflektierten *Einsicht in das Sittengesetz*.

13 Über Pädagogik. In: Werke VI, Darmstadt 1964 (u.ö.), S. 695-761, hier S. 711.

14 Ebd., S. 705. – Ulrich Herrmann: „Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen?“ Erziehung und gesellschaftlicher Fortschritt im Denken der deutschen Spätaufklärung bei Immanuel Kant. In: Eberhard Müller (Hrsg.): „...aus der anmutigen Gelehrsamkeit“. Tübinger Studien zum 18. Jahrhundert. Dietrich Geyer zum 60. Geburtstag. Tübingen 1988, S. 41-51.

15 Ebd., S. 704f.

16 Ebd., S. 753

Nun ist in unserem Zusammenhang bemerkenswert, dass der Kant'sche Tugendkatalog im Wesentlichen nichts anderes formuliert als den Tugendkatalog des Bürgers als Mit- und Wirtschaftsbürgers. Er muss ergänzt werden durch den Tugendkatalog des *politischen* Bürgers, des aktiven Bürgers der – wie man sagt – „Zivilgesellschaft“ (was die falsche Übersetzung ist von „civil society“ = „bürgerlichen“ Gesellschaft), entsprechend dem eingangs explizierten Verständnis von Demokratie.

Der „politische“ Bürger ist derjenige, der Engagement mit Urteilsfähigkeit verbindet, über Konfliktfähigkeit zugleich mit Konsenswillig- und -fähigkeit verfügt, der Eigennutz und Gemeinwohl abzuwägen und Verantwortung zu übernehmen gewillt und imstande ist.

## Erziehung zur Verantwortung: einige geschichtliche Kontexte

Erziehung zur Verantwortung ist dann unerlässlich, wenn Staat und Gesellschaft auf bürgerliches Engagement angewiesen sind: das Eintreten für das Gemeinwohl. Erziehung zur Verantwortung ist mithin das Programm politisch-demokratischer Erziehung in republikanischen bzw. demokratischen bzw. sich demokratisierenden Staaten und ihrer *civil society*: in den Vereinigten Staaten von Amerika, in Frankreich, der Schweiz und England, insgesamt in den westlichen Demokratien des 19. und 20. Jahrhunderts.

So wie der Amerikaner Dewey – und nicht nur er – in einem Einwanderungsland eine Pädagogik des *nation-building* entwirft<sup>17</sup>, entwickelt in einer europäischen (der französischen) Klassengesellschaft Célestin Freinet eine Pädagogik der schulischen Einübung von Verhaltensweisen und Aktionsformen für die politisch-soziale Emanzipation der Unterschicht – „eine Methode befreiender Volksbildung“<sup>18</sup>. Es handelt sich um die Erweiterung und Radikalisierung des Arbeitsschulprinzips,

17 Jürgen Oelkers: John Dewey und die Pädagogik. Weinheim 2009. – Ders.: Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Seelze-Velber/Zug CH 2010, dort S. 185ff. zu Deweys „Laborschule“ in Chicago. Im übrigen blendet Oelkers in seiner überaus selektiven Wahrnehmung der internationalen Reformpädagogik deren politische Dimension fast gänzlich aus. – Zu empfehlen ist das systematisch angelegte Standardwerk von Ehrenhard Skiera: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. München/Wien 2003. – Eine pointierte Zusammenfassung der US-amerikanischen *Progressive Education* bietet Michael Knoll: Zwischen bürgerlicher Demokratie und demokratischem Kollektivismus. Die amerikanische ‚progressive education‘ in ihren politischen Optionen. In: Tobias Rülcker/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern (usw.) 1998, S. 349-378. – Vgl. auch Heinz Rhyn: Geteilte Erfahrungen, gemeinsames Wissen. Anmerkungen zum Verhältnis von Demokratie und Erziehung bei John Dewey. In: Ebd., S. 299-319.

18 So der Untertitel des Buches von Renate Kock (Die Reform der laizistischen Schule bei Célestin Freinet. Frankfurt/M. usw. 1995), das Theorie und Praxis von Freinet in den Kontext seines anti-kapitalistischen und antifaschistischen Denkens stellt.

das nicht nur die bekannte didaktisch-methodische Grundform des schulischen Lernens durch Arbeiten bildet, sondern den Arbeitsprozess einlagert in Sozialerfahrungen innerhalb der Schulgemeinde als eines sozialen Körpers, wodurch sich auch ein wichtiger Teil des Schullebens an der Beschäftigung mit der Lernerarbeit, d.h. mit *Arbeit* orientiert<sup>19</sup>.

Die Schulgemeinde „steht im Dienst einer neuen, selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und effizienten Arbeitsdisziplin. [...] Demokratische Strukturen, vor allem in Form der Wandzeitung, der wöchentlichen Vollversammlung und der wöchentlichen Wahl eines(r) Präsidenten(in), der (die) traditionelle Lehrertätigkeiten übernimmt wie Begrüßung von Gästen, Gesprächsleitung, Worterteilung lösen den üblichen Moral- und Staatsbürgerkundeunterricht ab. Regeln menschlichen Zusammenlebens werden den Kindern nicht von außen vorgegeben, sondern sie werden mit ihnen gemeinsam entwickelt und praktiziert. Auch diese Praxis darf für Freinet nicht von der Arbeit und dem ihr zugrunde liegenden Gedanken der Bildung abgekoppelt werden. So wird z.B. auf den Vollversammlungen anhand der Wandzeitung das Arbeitsverhalten der Kinder besprochen. Weiter werden Arbeitsergebnisse kontrolliert oder fertig gestellte eigene Arbeiten ausgestellt. Die Schulgemeinde als Gruppe oder Verband muss für Freinet eine Funktion der Arbeit sein. Freinet lehnt jeden Versuch, das Kind durch von der Arbeit abgekoppelte Techniken wie Gruppendynamik oder Klassenrat von außen zu öffnen, als neue Form versteckter Manipulation und Herrschaft entschieden ab.“<sup>20</sup>

Am Beispiel des Klassenrats (der nicht auf Freinet zurückgeht<sup>21</sup>) sollen gleichwohl die sozialen Grundzüge demokratischen Verhaltens eingeübt werden:

- „einen gruppenzentrierten Führungsstil entwickeln
- Interessen und individuelle Qualitäten zur Geltung bringen
- Streitkultur entwickeln
- Öffentlichkeit herstellen.“<sup>22</sup>

19 Aufschlussreich ist eine Bemerkung des (sozialistischen) Schweizer Pädagogen Robert Seidel, der die Arbeitsschule als wesentlichen *politischen* Beitrag zur Sozialen Reform verstand. 1906 schrieb er: „Je freier ein Staat ist, desto stärker empfindet er das Bedürfnis nach Arbeitsbildung, und so sehen wir denn auch, dass der pädagogische Handarbeitsunterricht in Frankreich, Nord-Amerika und der Schweiz einen hervorragenden Teil der öffentlichen Erziehung bildet. Nur Deutschland, das klassische Land der Pädagogik, steht in dieser großen Frage noch sehr zurück, wohl deshalb, weil seine wirtschaftliche und freiheitliche politische Entwicklung noch sehr jung und seine pädagogische Tradition zu alt und mächtig ist.“ Zit. nach: Philipp Gonon: Die politische Seite der Arbeitsschulbewegung: Fischer contra Seidel. In: Rülcker/Oelkers (wie Anm. 10), S. 219-238, hier S. 224.

20 Kock (wie Anm. 11), S. 211f.

21 Ebd., S. 211, Anm. 48.

22 Brigitta Kovermann: Der Klassenrat: Demokratie mit Jugendlichen im Schulalltag vorbereiten. In: Inge Hansen-Schaberg/Bruno Schonig (Hrsg.): Freinet-Pädagogik. (Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 5) Hohengehren 2002, S. 249ff., hier S. 251.

Kurt Hahn – ganz richtig auch als „politischer Pädagoge“ bezeichnet<sup>23</sup> – hat in seinen „Salemer Regeln“ formuliert, welchen über die Schule hinausweisenden Sinn solche Einübungen demokratischen Verhaltens beinhalten. Diese „Regeln“ stehen im Zusammenhang mit Überlegungen zur „nationalen Aufgabe der Landerziehungsheime“<sup>24</sup>. Was Hahn hier ausführt, kann auch gelesen werden als jener Bereich von Werten, Haltungen und Einstellungen, auf denen Demokratie aufruht. Nicht die für Hahn nachrangigen schulischen Leistungen sind wichtig, sondern<sup>25</sup>:

- „Gemeinsinn
- Gerechtigkeitsgefühl
- Fähigkeit zur präzisen Tatbestandsaufnahme
- Fähigkeit, das als Recht Erkannte durchzusetzen
  - gegen Unbequemlichkeiten
  - gegen Strapazen
  - gegen Gefahren
  - gegen Hohn der Umwelt
  - gegen Langeweile
  - gegen Skepsis
  - gegen Eingebungen des Augenblicks
- Fähigkeit des Planens
- Fähigkeit des Organisierens
  - Einteilung von Arbeiten
  - Leitung von Jüngeren
- Fähigkeit, sich in unerwarteten Situationen zu bewähren
- Geistige Konzentrationsfähigkeit
  - bei Arbeiten aus dem eigenen Interessenkreis
  - bei Arbeiten außerhalb des eigenen Interessenkreises
- Sorgfalt
- im täglichen Leben
- bei der Erfüllung besonderer Pflichten [...]

23 Michael Knoll (Hrsg.): Kurt Hahn. Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen. Stuttgart 1986. – Ders.: Kurt Hahn. Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Stuttgart 1998. – Kurt Hahn: Erziehung zu Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart 1958. – Die „Salemer Regeln“ (in: Hahn 1986, S. 32f.; Hahn 1998, S. 125f.) sind nicht zu verwechseln mit den Hahn'schen Erziehungsgrundsätzen, niedergelegt in den „Sieben Salemer Gesetzen“ (Hahn 1998, S. 151ff.). Die „Regeln“ hingegen benennen – wie man heute sagt – die „Kompetenzen“ (Haltungen und Einstellungen), die sich ein „Salemer“ aneignen soll.

24 Hahn 1998, S. 124. Deshalb zitiert Hahn hier, wie vor ihm Lietz und Geheeb und viele andere, Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ (S. 136f.). „Vor allem aber hat Lietz bewiesen, dass man in einem bisher nie geahnten Umfang Kinder zu Trägern der Verantwortung machen kann. Jedes Landerziehungsheim weist seinen führenden Schülern Aufgaben zu, bei denen zu *versagen* ‚den Staat gefährden‘ heißt, und bei denen jeder schlampige Organisator und ungenaue Planer *versagen muss*.“ (S. 135, Hervorheb. im Orig.)

25 Hahn 1998, S. 125f.