

Reformpädagogik: Impulse und Wirksamkeit im 20. Jahrhundert – neue Herausforderungen im 21. Jahrhundert¹

Ulrich Herrmann

Was einst Jubel und Jammer war, muss nun Erkenntnis werden, wie eigentlich auch im Leben des einzelnen. Damit erhält auch der Satz Historia vitae magistra einen höheren und zugleich bescheideneren Sinn. Wir wollen durch Erfahrung nicht sowohl klug (für ein andermal) als weise (für immer) werden.

Jacob Burckhardt: Weltgeschichtliche Betrachtungen, Einleitung (1868/1871)

Vorbemerkungen

Seit der Skandalisierung sexualisierter Gewalt an der Odenwaldschule im Jahre 2010 ist die Reformpädagogik ins Gerede gebracht worden: die dort begangenen Straftaten wurden als ursächliche Folge der reformpädagogischen Konzeption der Odenwaldschule als einer Lebensgemeinschaftsschule zugeschrieben. Der bekannteste Verfechter dieser – wie kurz zu zeigen ist – gänzlich abwegigen Auffassung ist Jürgen Oelkers, emeritierter Pädagogikprofessor an der Universität Zürich.² Oelkers übergeht, wo überall und in welchen Institutionen sexualisierte Gewalt ausgeübt wurde und wird, so dass „die Reformpädagogik“ kein entscheidender Faktor sein kann. Richtig ist, dass es in Landerziehungsheimen als „totaler Institution“ besondere Ermöglichungsbedingungen für sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen gegeben hat (und gibt).³ Oelkers verwechselt eine pädagogische Verfehlung bei der Gratwanderung von Distanz und Nähe mit einem Straftatbestand nach § 176 StGB⁴ (im Falle von Gerold Becker an der Odenwaldschule). Oelkers fragt nicht nach den Persönlichkeitsstrukturen von Tätern, nicht nach ihren Motiven und Strategien, nicht nach den institutionellen Ermöglichungen ihrer Taten. Entsprechende Aufklärungen und Hinweise hat Oelkers nicht zur Kenntnis genommen bzw. nicht zur Kenntnis nehmen wollen, ebenso wenig wie die Klärung von Sinn und Grenzen eines „pädagogischen

Eros“ bei Reformpädagogen wie Kurt Zeidler, Martin Buber und Otto Friedrich Bollnow.⁵ Oelkers hätte auch fragen können, ob denn die Odenwaldschule seit den späten 70er-Jahren überhaupt eine spezifisch reformpädagogische Einrichtung gewesen ist. Tatsache war und ist: Der Schulbetrieb der Odenwaldschule war es nur sehr bedingt. Sie war (und ist) eine südhessische Gesamtschule mit konventionellem jahrgangsgemischtem Unterrichtsbetrieb und (auf Wunsch) werkstattpraktischer Berufsausbildung (bis zur Gesellenprüfung). Im Internatsbereich war (und ist) sie eine (durch Becker herbeigeführte) Einrichtung der stationären Jugendhilfe, so dass der Anteil derjenigen Kinder und Jugendlichen, die in der Odenwaldschule durch Jugendämter untergebracht werden, unverhältnismäßig hoch war (und ist). In diesem Bereich hat die Odenwaldschule eine spezifisch reformpädagogische Sozialpädagogik nie praktiziert und hatte überdies nach eigenem Bekunden nicht einmal das Personal für die erforderliche Durchführung der Jugendhilfepläne. Die Odenwaldschule hatte ihre Glanzzeiten in den 1920/30er- und 1960er-Jahren durch ihr Kurssystem bzw. als Laboratorium der Gesamtschule und der gymnasialen Oberstufenreform⁶, und dieser Ruhm verdeckt bis heute ihren inneren Strukturwandel und ihren Abschied von reformpädagogischen Herausforderungen heute, denen sich Schulen wie z. B. beim Deutschen und Saarländischen Schulpreis stellen. Oelkers ist einer Legende auf den Leim gegangen.⁷ Soweit meine erste Vorbemerkung.

Meine zweite Vorbemerkung bezieht sich auf die Themenstellung dieses Symposiums und meines Beitrags: Bedeutung und Wirkung der Reformpädagogik. Ich habe bei einem Versuch der geschichtlichen Einordnung der (internationalen) Reformpädagogik des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts, auf die wir uns gewöhnlich beziehen, darauf aufmerksam gemacht, dass sozial-kulturelle Umbruchszeiten auch ihre jeweilige Reformpädagogik hervorbringen.⁸ Dies geschieht in der Weise, dass einer

jeden Reformpädagogik eine Pädagogikreform vorausgeht (oder sie zumindest begleitet). Pädagogikreform und Reformpädagogik treten in ein wechselseitiges Begründungs- und Differenzierungsverhältnis. Als Beispiel: Eine neue Sicht des lernenden Schülers z. B. verändert Lehr-Lern-Arrangements, und deren Praxiserfahrungen wiederum führen zu differenzierenden Einsichten in Lern- als Arbeitsformen und diese wiederum zu erweiterten Einsichten in Lernpotentiale oder auch die persönlichkeitsbildenden Wirkungen bestimmter Arbeitsformen. Und zwar so, dass neue Methoden und Arbeitstechniken an Sicherheit gewinnen vor allem auch im individualisierenden Umgang mit Lernenden. Infolgedessen verfügen wir über einen unverzichtbaren Fundus an reformpädagogisch angeleiteten Praxen für „gute Schule“ und „guten Unterricht“, was uns aber nicht von der Aufgabe entbindet zu klären, welches denn reformpädagogisch inspirierte Fragen sein müssten auf pädagogische Herausforderungen heute, von denen Reformpädagogen vor 100 Jahren nichts wissen konnten. Deshalb habe ich meinen Überlegungen das Zitat aus Burckhardts „Weltgeschichtlichen Betrachtungen“ vorangestellt, um darauf hinzuweisen, welches die Erträge der Beschäftigung mit Geschichte von reformpädagogischen Theorien und Praxen sein können und auch sein sollten: Das Rad muss nicht neu erfunden werden, aber wo man eines benötigt, muss man es zu finden wissen!

Reformpädagogische Impulse

Reformpädagogische Impulse werden aus aktuellem bildungs- und schulpolitischem Anlass erbeten, so die Einladung zu dieser Konferenz. Es handelt sich um – in Stichworten – Orientierung der Unterrichtsentwicklung an Bildungsstandards und Kompetenzrastern sowie an normierten Prüfungsanforderungen in zentralisierten Prüfungsverfahren bei *gleichzeitiger* Ermöglichung von mehr Individualisierung der Schüler-Lernarbeit und ihrer Ergebnisse in unterschiedlichen Dokumentations- und Bewertungsformen. Man geht nicht fehl mit der

Feststellung, dass hier sich gegenseitig *ausschließende* Erwartungen und Anforderungen formuliert werden. Mehr noch: Selbst wenn wir *inhaltliche* Konsense hätten über Standards und Kompetenzen, wovon *prinzipiell* keine Rede sein kann und nie sein wird, dann könnten sie immer noch nichts aussagen über die Art und Weise ihrer Anbahnung bzw. Erreichung, über die Prozesse ihrer Transformationen von Anfängen zu Könnerschaft (Etappen und Formen von *Performanzen*), über die Prozesse des inhaltlichen Vermittelns und Aneignens (des Lehren und Lernens). Und selbst wenn wir dies alles wüssten, stünde es unter dem Vorbehalt einer Klärung, um welche Alltagspraxen – Wissen und Können, Erklären und Verstehen, Bewerten und Beurteilen usw. – in welchen Dömanen des Weltwissens in welcher Gewichtung es in Schule und Unterricht gehen soll und wo all jene Bereiche geblieben sind, die nicht i.e.S. zum akademischen Lernen gehören, sondern den Erfahrungs-, Handlungs- und Erlebnisraum Schule ausmachen und die werdenden jungen Persönlichkeiten prägen? Und selbst wenn dies alles geklärt wäre, dann wäre immer noch offen, in welchen sozialräumlichen und kulturellen Kontexten sowie unter welchen institutionellen Vorgaben eine zielerreichende Umsetzung möglich bzw. mindestens aussichtsreich erscheint.

Hier mag das Stichwort „Schule im alpinen Raum“ genügen.⁹ Als es die Erneuerungsbewegung und den Beginn des Versuchsschulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg ab 1947 in Österreich ging, waren die Themenbereiche (1) die spezifische pädagogische Arbeitsweise der „kleinen Schulen“, (2) die Lebenswelt besonders in den Tälern und (3) Hinweise auf die Reformpädagogik: Jena- und Dalton-Plan (S. 178)¹⁰. Man setzte also auf die positive Wirkung reformpädagogischer Lehr-Lern-Arrangements bei der Ausgestaltung der „kleinen Schulen“, vor allem (im Jena-Plan) durch die Orientierung an den Grundkräften und Bedürfnissen der Kinder, an fächerübergreifendem und selbsttätigem Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen, Wochenplanarbeit usw. in der Schulwohnstube, im Dalton-Plan durch die Orientierung an seinen ausgefeilten methodisch-didaktischen

Arrangements, verbunden mit der Zielsetzung des Hineinlebens in eine demokratische Gesellschaft.¹¹

Generell lassen sich die Positionen und Impulse der Reformpädagogik – trotz unterschiedlicher Akzentuierungen – folgendermaßen zusammenfassen:

- „gegen die rigide Herrschaft des Lehrplans steht die
- Orientierung an den Fragen, Bedürfnissen und Interessen des Kindes („Pädagogik vom Kinde aus“),
- gegen die Dominanz rezeptiver Lernformen und des ‚Frontalunterrichts‘ in der ‚Buchscheule‘ steht ein ‚neuer‘ Begriff des Lernens ... als aktive, kreative, die Selbständigkeit fördernde, lebensverbundene und ‚natürliche‘ Tätigkeit [‚Schule vom Schüler aus‘];
- gegen den ‚Zwangscharakter‘ der ‚Alten Schule‘ steht das Bild der ‚Neuen Schule‘ als Modell eines guten, harmonischen, partnerschaftlichen Zusammenlebens ... in einer anregungsreichen Lebensgemeinschaft [von Lehrern und Schülern];
- gegen das Übergewicht des intellektuellen Lernens steht nun die Erziehung des ‚ganzen Menschen‘ mit seinen intellektuellen, physischen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Möglichkeiten.“¹²

Die reformpädagogische Schule ist ein Lebens- und Erlebnisraum, ein Erfahrungs- und Arbeitsraum. Sie will sich nicht nur „dem Leben öffnen“, sondern sie *ist* das Leben in der Vielfalt der schulischen Möglichkeiten der Selbsterfahrung, Selbstentwicklung und Selbstfindung der Schülerinnen und Schüler.

- Der reformpädagogisch-didaktische Kern solcher Schulen ist charakterisiert durch
- „Gestaltung eines ästhetisch und intellektuell anregenden Lernmilieus;
 - Aufnahme fächerübergreifender Lernbereiche und Unterrichtsprojekte;
 - Möglichkeit der Mitbestimmung des Kindes bei der Wahl von Lernaktivitäten...;
 - Selbstbildungsmittel zur individuellen Arbeit, Partner- und Gruppenarbeit; ...

- Bildung von Lerngruppen nach anderen Gesichtspunkten als Leistungs- und
- Altershomogenität...;
- Öffnung der Schule gegenüber dem räumlichen und sozialen Umfeld
- als wichtigem Lern- und Erfahrungsraum;
- Betonung der kindlichen Eigenaktivität.“¹³

Dies sind die heutigen Arbeits- und Gestaltungsgrundlagen aller Schulformen und -stufen, wenn auch mit unterschiedlichen Ausprägungen (jedenfalls in Deutschland): bei den Grund- und Berufsschulen sehr ausgeprägt, bei den Gymnasien eher weniger; in den Schulen in Freier Trägerschaft mit bemerkenswerten eigenen Akzentuierungen (wie hier in der Nachbarschaft z. B. die Bodenseeschule St. Martin in Friedrichshafen und die Schulen nach dem Marchtaler Plan der Diözese Rottenburg-Stuttgart); direkte Bezugnahmen auf die Montessori- und Freinet-Pädagogik sind häufig, genuinen Neuentwicklungen wie dem Selbstorganisierten Lernen SOL ist allgemeine Verbreitung zu wünschen¹⁴.

Auf ein mögliches Missverständnis sollte hingewiesen werden: Das Praktizieren von unterschiedlichsten Instruktionmethoden oder Lern- und Arbeitshilfen (ich verweise nur auf Klippert) ist noch kein reformpädagogisches Unterfangen, sondern bestenfalls eine Effektivitätssteigerung des herkömmlichen Lehrens und Lernens (und insoweit ja durchaus begrüßenswert!), im schlechten Fall – nach einer Formulierung von Peter Fratton – lediglich die Verlagerung des Frontalunterrichts aufs Arbeitsblatt. Weil aber diese Techniken derzeit den Markt und die Ausbildung beherrschen und die Kenntnis der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts in Vergessenheit geraten ist (besonders in den Praxisphasen der Lehreraus- und Fortbildung!), kann es nicht verwundern, dass reformorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklungen nur punktuell zu beobachten sind bzw. in den Aktivitäten der Robert-Bosch-Stiftung unter anderen Vorzeichen der Kriterien des Deutschen Schulpreises oder auch im Verbund reformpädagogisch orientierter Schulen „Blick über den Zaun“ angeregt und gefördert werden¹⁵.

Ich fasse zusammen: Reformpädagogik ist keine Geschmacksfrage, sondern essentielles Merkmal aufgeklärter pädagogischer Praxis. Warum? Das Technologiedefizit der pädagogischen Praxis (sonst wäre sie ja Technik, sie ist aber Interaktion und Kommunikation) bedeutet die notwendige Freisetzung der Eigenaktivitäten der Lernenden. Sollen sie die erstrebten bzw. gewünschten Ziele erreichen können, bedeutet dies aber auch erhöhte Anforderungen an die Professionalität der Lehrenden: nämlich nicht nur Lehrgeschicklichkeit, sondern das Verständnis für die (individuellen) Lernwege und deren Gestaltung. Dies liegt ganz auf der Spur der Forderung von Hans Aebli, Lehrpläne durch Lerngänge zu ersetzen.¹⁶ Wie man sieht: eine ur-reformpädagogische Forderung und Einsicht. Vor 100 Jahren nämlich wurde dafür plädiert, die „Unterrichtsanstalt“ als „Lernschule“ in eine „Arbeitsschule“ (Tatschule, école active) zu verwandeln. Unterricht (Instruktion) kann arbeiten, lernen und verstehen anleiten, aber vollziehen müssen diese Aktivitäten die Schüler/innen selber – weshalb man sie nicht ständig durch Unterricht vor ihrer Lern-Arbeit abhalten soll!

Wirkungen

Diese Hinweise leiten über zum Aspekt der Wirkungen reformpädagogischer Schulen, reformpädagogischen Unterrichts, reformpädagogischen Handelns. Zunächst muss darauf hingewiesen werden, dass es derzeit keine Empirische Bildungsforschung gibt, die diesen Namen dadurch verdienen würde, dass sie die bildenden Wirkungen von schulischen Erfahrungs- und Lernprozessen dokumentiert und analysiert. Bezüglich der genannten Positionen und Impulse der Reformpädagogik folgt daraus, dass sozusagen „evidenzbasiert“ von positiven Wirkungen gelingender Praxis lediglich individuell (aber authentisch!) berichtet werden kann. Sie äußern sich als Arbeitsfreude bei den Schülerinnen und Schülern, Entlastung und Stressabbau bei den Lehrerinnen und Lehrern, Schulzufriedenheit bei den Eltern; Interessenentfaltung, Engagement und damit

einhergehend Leistungssteigerungen bei den Schülerinnen und Schülern, Berufszufriedenheit und Gesundheit bei den Lehrerinnen und Lehrern, alles dies natürlich auch immer in Abhängigkeit von situativen personellen Konstellationen und materiellen Gegebenheiten. Wie verkehrt die Unterrichts- als Lehr-Lern-Betriebsorganisation im Halbtagsbetrieb heute üblicherweise ist, zeigt sich daran, dass die Lehrer/innen ausgepowert nach Hause gehen, die Schüler/innen hingegen eher durch Untätigkeit ermattet. Dabei hätten doch grade sie von eigener Lernarbeit und Tätigkeit ermüdet oder beschwingt zu sein!

Diese positiven Wirkungen lassen sich durch einige grundlegende Einsichten der Motivations-, Arbeits-, Lern- und Gruppenpsychologie sowie neuerdings durch die Neurowissenschaften unschwer unterfüttern. Ich nenne nur die Bedeutung von Eigenverantwortlichkeit und Eigeninitiative, von Gemeinschaftserlebnis und Kooperation, die neuronalen Zusammenhänge von Aufgabenbewältigung, Erfolgserlebnissen und Motivation, die Bedeutung der Sinnhaftigkeit von Herausforderungen bzw. Arbeitsvorhaben und des Sichtbarmachens (Präsentierens) von Arbeitsergebnissen. All dies sind Dimensionen der Entstehung von Leistungswilligkeit und Leistungsfähigkeit besonders dann, wenn sie eingebettet sind in eine *Pädagogik der Ermutigung*.

Wenn von Wirkungen die Rede ist, dann erwartet man normalerweise Aussagen über Unterrichts- und Schulleistungserfolge und im Falle der reformpädagogischen Schulen vergleichsweise zu anderen Schulformen. Ich möchte aber vor allem auf Wirkungen hinweisen, die durch (i.w.S.) unterrichtliches Handeln in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler erzeugt werden und umgekehrt: die als autonome Wirkungsmechanismen des lernenden Gehirns beachtet werden müssen, wenn unterrichtliches Handeln erfolgreich sein soll. Der Schlüssel zum Erfolg, das hat die Hirnforschung zweifelsfrei belegt, liegt in der Erfolgserwartung, nicht im Erfolgserlebnis als

solchem, wengleich dies verstärkend auf die Verstetigung von Lern- und Leistungswilligkeit wirkt. (Das ist der gleiche neuro-chemische Mechanismus, der z. B. auch zu Suchtverhalten führt; denn für ein und dasselbe Ziel – „mehr vom Gleichen“ – hat das Gehirn nur einen Mechanismus zur Verfügung.)¹⁷

Hier seien drei Aspekte hervorgehoben:

- *Neugier und Interesse als Motoren des Lernens*
Die Vorstellung, man könne Motivation für beliebiges Lernen erzeugen – entsprechend der häufig zu hörenden seufzenden Bemerkung von Lehrkräften, sie hätten die Schüler nicht motivieren können –, ist irrig: so wie man nicht Hunger erzeugen kann, wohl aber Appetit, so kann man Neugier und Interesse wecken und einen erfolgreichen Lernprozess in Gang setzen, in dessen Verlauf und als dessen Ergebnis sich Motivation einstellt. Lehrkräfte können nicht motivieren wie Trainer einen Sportler, der ja selber etwas erreichen will, sondern sie müssen Interesse wecken, d.h. sie müssen sich für die Interessen der Schüler interessieren.
- *Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Selbstverantwortlichkeit als Gradmesser für Wirksamkeit von „Unterricht“*
Diese Prinzipien haben sich besonders in der Betriebs- und Arbeitsorganisation bewährt – gemessen an der Produktivität, Effektivität, Zufriedenheit und Gesundheit der Mitarbeiter, vor allem aber auch an deren Anteil bei der Weiterentwicklung ihres Tätigkeitsbereichs! –, sind jedoch in öffentlichen staatlichen Schulen noch weitgehend eine Ausnahme. Die Missachtung dieses Grundsatzes ist einer der wesentlichen Gründe dafür, dass der Wirkungsgrad des üblichen Schulunterrichts außerordentlich gering ist.
- *Bewältigbarkeit von Aufgaben, Vermeidung von Entmutigung als Voraussetzung von Erfolg und Motivation*
Lernen ist erfolgreich, wenn ein sanfter Erfolgsdruck, vor allem aber eine realistische Erfolgserwartung (aufgrund von Erfolgserlebnissen) vorhanden ist und erfüllt

wird, wenn das Arbeitsergebnis „(etwas) besser als erwartet“ ausfällt. Dies Erlebnis setzt Adrenalin frei, ohne das nachhaltiges Lernen nicht möglich ist.

Die subjektive Seite dieses Erlebnisses kann auch als Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufgefasst werden, so dass die formale Seite gelingenden Lernens die Vermittlung und Aneignung dieser Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist. Sie sollte das erste Ziel eines jeden Lehr-Lern-Arrangements sein. Von der Wirksamkeit dieses Ansatzes kann sich jeder im Bereich von Trainingslehren überzeugen (Gymnastik, Sport usw.). Zugleich ergibt sich, dass Versagensangst und Misserfolg die eigentlichen Lern- und damit Motivations-Killer sind.

Fazit: Die Neurowissenschaften können heute begründen, was immer schon erfolgreiche reformpädagogische Praxis war. Aufgrund dieser Praxis kann auch das heutige triviale Schlagwort „Auf den Lehrer kommt es an!“ differenziert werden: auf den Kinder- und Schüler-„Versteher“ kommt es an, auf den Interessen-Wecker (Animateur), auf den fachlichen Experten für die Themen und Arbeitsaufgaben seiner Schüler, auf den geschulten und erfahrenen Kursleiter, auf den Lernbegleiter, auf den Köhner als Vorbild und Herausforderer von Leistungen – und auch auf den Helfer, Unterstützer, Mutmacher. Pädagogisches Handeln beruht auf Beziehungen, Spiegelungen, Resonanz, Bindungen (Joachim Bauer¹⁸), einer personalen Beziehung, an die dann der Schulzweck „Lernen“ angelagert werden kann; andernfalls kommt nur methodischer Mechanismus heraus.

Bei einem der größten Massenberufe im öffentlichen Dienst wird man jedoch gut daran tun, die Erwartungen nicht zu hoch zu schrauben, aber sie dürfen im pädagogisch-psychologischen Bereich auch nicht unterschritten werden! Denn so wie bei den Schülerinnen und Schülern ist auch bei den Lehrerinnen und Lehrern die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Dreh- und Angelpunkt ihres beruflichen Erfolgs; sie ist Ausdruck einer pädagogischen

Haltung, des pädagogischen Stils im Umgang mit lernenden jungen Menschen, wie es der Reformpädagoge Hugo Gaudig formulierte: „im Dienste der werdenden Persönlichkeit“.¹⁹

Neue Herausforderungen

Am Beginn des 21. Jahrhunderts sind die öffentlichen Schulen mit Problemen konfrontiert, die der herkömmlichen Reformpädagogik fremd waren. Auf diese Probleme hätte eine *Pädagogik-Reform heute* zu reagieren. Dabei stellt sich die Frage, ob die Antworten der herkömmlichen Reformpädagogik für die Bewältigung neuer Problemlagen noch tragfähig sein können, wenn NEIN oder wenn JA: warum? Und auch an das Motto wäre zu erinnern: Sind wir sowohl klug für ein andermal als auch weise für immer?

Die neuen Herausforderungen für eine Pädagogikreform des Kindes- und Jugendalters lauten:

- *Kinderarmut*: Mängellagen im Alltag – sozial und materiell, mental und kulturell –, sehr häufig bei Alleinerziehenden
- *Chancenarmut*: Benachteiligung aufgrund von Migrationshintergrund
- *Motivationsarmut*: Schulschwänzer und -verweigerer
- *Beziehungsarmut*: Kinder und Jugendliche in akuter Verwahrlosung
- *Beteiligungsarmut*: Jugendliche ohne Schulabschluss, ohne Ausbildungswilligkeit/-fähigkeit, ohne Ausbildungs-/Arbeitsplatz
- *Selbstregulationsarmut*: Kinder und Jugendliche mit multiplen Verhaltensauffälligkeiten
- *Kontrollarmut*: Kinder und Jugendliche mit exzessivem Medienkonsum.

Worauf hat dafür eine Reformpädagogik Antworten?

Zunächst: Wir sollten nicht der Illusion nachhängen, familiale und gesellschaftliche Probleme – Mangel an Betreuung und Förderung, an

Ausbildungs- und Arbeitsplätzen usw. – mit (schul-)pädagogischen Mitteln beheben zu wollen. Jedoch: Es darf nicht übersehen werden, dass in die genannten Problemlagen Aspekte eingelagert sind, die genuine pädagogische Herausforderungen darstellen, zwar am ehesten für die Sozialpädagogik und die Jugendhilfe, aber doch auch für den pädagogischen Auftrag der Schule, denn sie ist ein wichtiger Baustein im Gefüge der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, und sie ist häufig „am nächsten dran“ an den Problemen der Kinder und Jugendlichen. Hier soll es also „nur“ um die (schul-)reformpädagogischen Aspekte gehen: Chancen-, Motivations-, Beziehungs- und Beteiligungsarmut, also um das Kerngeschäft von Schule überhaupt!

Antworten auf neue Herausforderungen möchte ich in folgenden drei Punkten formulieren:

- (1) neue Lernkulturen und neue Lernlandschaften in neuen Schul- und Unterrichtsstrukturen (Individualisierung, Entwicklungsdidaktik, Schullaufbahn im eigenen Takt)
- (2) die Verbindung von schulischem und beruflichem Lernen
- (3) die gesellschaftspolitische Bedeutung von schulischen Sozial- und Werteerfahrungen
- (4) eine andere Qualifizierung des „pädagogischen Personals“.

(1) Neue Lernkulturen und neuen Schulstrukturen

Die Intentionen der Reformpädagogik und die Bezugnahmen auf sie betrafen nur selten Probleme des Schulsystems und seiner Strukturen, und sie haben nur ausnahmsweise darauf Antworten zu geben versucht; eine Ausnahme waren z. B. die bildungs- und schulpolitischen Diskussionen in der Weimarer Republik besonders im sozialdemokratischen Bund Entschiedener Schulreformer um die Einheits- bzw. Gemeinschaftsschule.²⁰ Wohl aber haben Reformpädagogen sich zu Organisationsstrukturen der Einzelschule geäußert, allen voran Peter Petersen mit seiner Jena-Plan-Pädagogik; denn schon damals galt die Einsicht, dass neue Lernkulturen – so sagen wir heute – neue Lernlandschaften erfordern und

dass diese nur möglich sind in entsprechend gestalteten baulichen Umgebungen und mit neuen Organisationsstrukturen (Abläufen) des schulischen Lehr-Lern-Betriebssystems²¹.

Ein früher Versuch einer neuen Lernkultur in Deutschland war in den 1920er-Jahren das neue Kurssystem der Odenwaldschule. 1930 wurde es folgendermaßen beschrieben²²:

„...auch die öffentlichen höheren Schulen Deutschlands haben sich in den letzten Jahren dem Wunsch nach Differenzierung der Ausbildungswege nicht verschlossen. Man wollte einerseits dem Sextaner nicht schon die Entscheidung über seinen ganzen Bildungsweg vorschreiben und schuf daher die Reformgymnasien und Reformrealgymnasien, in denen die alten Sprachen erst spät beginnen und der Unterbau mit der Realschule übereinstimmt; andererseits ließ man auch die alten Typen bestehen, bei denen der frühe Lateinbeginn pädagogische Vorzüge hat. Man führte in einzelnen Schulen Englisch statt Französisch als erste Fremdsprache ein, man schuf Wahlfächer in der Oberstufe usw. Aber alle diese neuen Typen verwirren auch und rufen Unzulänglichkeiten hervor, besonders in den mittleren und kleineren Orten, die sich nicht alle diese Schultypen nebeneinander halten können. Der so berechtigte Gedanke einer zwar gegliederten, aber doch zusammenhängenden Einheitsschule [heute: Gemeinschaftsschule] wurde durch die Entwicklung eher hinausgerückt als gefördert.

In einer solchen Zeit ist es wohl angemessen hervorzuheben, dass die Kursorganisation der Odenwaldschule das Modell geben kann zu einer weit sinnvolleren Gestaltung der Einheitsschule. Denn eine Schule, welche nach dem System der frei wählbaren Kurse aufgebaut ist, vereinigt in sich nicht nur die Ausbildungswege dieser Schultypen, sondern auch unzählige andere. Der eine Zögling kann sich vorwiegend Alten Sprachen, der andere Neuen Sprachen zuwenden. Er kann in ganz verschiedenem Ausmaß mathematische Naturwissenschaften oder Biologie betreiben, künstlerische oder technische Kurse besuchen, ohne dass dadurch die Geschlossenheit der ganzen Schule notleidet. Ja, es ist ohne weiteres möglich, alle jetzigen Schularten ... in einem einzigen Schulgang zusammenzufassen.

In einer derartigen Einheitsschule ist die Entscheidung für diesen oder jenen Bildungsweg nicht an bestimmte Termine und eng begrenzte Möglichkeiten gebunden; es ist in ihr nie zu früh und nie zu spät für eine dem wahren Bedürfnis des Lernenden angepasste Wahl. Der Maßstab, nach welchem die eine oder die andere Ausbildungsart gewählt wird, ist weder der Ehrgeiz oder Geldbeutel der Eltern, noch die subjektive Ansicht einzelner Lehrer, noch eine Intelligenzprüfung, sondern das lebendige, vom Erfolg berichtete und vom sachlichen Rat geleitete Bedürfnis des Lernenden selbst, da dieses ja die Kurswahl bestimmt.

Voraussetzung für ein solches Schulsystem ist freilich eine durchgreifende Reform des Prüfungs- und Berechtigungswesens. Die beste Reform wäre die schlichte Abschaffung der Berechtigungen. Der Glaube an ihre Notwendigkeit ist ein Gespensterglaube. Immer müsste die wirkliche Tauglichkeit, niemals der zurückgelegte Bildungsweg Maßstab der Auslese sein. Wenn schon Prüfungen nötig sind, so seien es Aufnahmeprüfungen an der neuen Stätte, nicht Abgangsprüfungen an der alten, die mit Privileg ausgestattet sind.“

Mit der letzten Bemerkung ist dann auch gleich die Kritik entschiedener Schulreformer an standardisierten schulischen Abschlussprüfungen formuliert. Ansonsten ist das Konzept wohl selbsterklärend und wurde in der Odenwaldschule so praktiziert, dass sie bis zur NS-Zeit von den Zeitgenossen als die bemerkenswerteste Reformschule angesehen wurde. Die Angebotspalette der Odenwaldschule sah so aus:

Schulabschlüsse

Klasse 9 – Hauptschulabschluss

Klasse 10 – erweiterter HS- und Realschulabschluss

Klasse 12 – Fachhochschulreife, FHSreife mit Gesellenbrief Schlosser oder Schreiner

Klasse 13 – Abitur mit/ohne staatlich anerkannter CTA oder ITA

Berufsausbildungen

CTA, Schlosser, Schreiner

Werkstätten

Druckerei, Schlosserei, Schreinerei, Textilwerkstatt, Töpferei

Die Individualisierung der Lern- und Arbeitswege und -formen sowie die Qualifikations („Kompetenz“-)orientierung an Abschlüssen, die aber als *Anschlüsse* wirken sollen, setzen eine grundsätzliche Umpolung des Betriebssystems voraus: *die Umpolung vom normierten Angebot zur individuellen Nachfrage*. Das bewirkt nicht Beliebigkeit – denn auch die Nachfrage ist nur im Rahmen begrenzter Vorgaben möglich –, sondern im Gegenteil Vertiefung im selbstgewählten Interessen- und Leistungsbereich, verbunden mit erhöhter Selbstverantwortlichkeit und Leistungsmotivation. Auf diese Weise optimieren sich auch die Chancen, die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters produktiv zu bewältigen²³, zumal dann, wenn dem Bildungsgang der jungen Menschen eine Entwicklungsdidaktik²⁴ zugrunde gelegt wird.

Was 1930 formuliert wurde, ist nichts anderes als eine Antwort auf die heute verschärfte Bildungsbenachteiligung durch ein selektives System, das durch Prüfungen an *schulischen* Normen und die Erteilung von Berechtigungen unter Absehung von „wirklicher Tauglichkeit“ (für einen Anschluss!) Chancen- und Beteiligungsarmut produziert anstatt an ihrer Abmilderung oder gar Behebung zu arbeiten. Man kann diesen Skandal auch so benennen: Was in einer demokratischen Leistungsgesellschaft für soziale Platzierung ausschlaggebend sein soll – nämlich lebenspraktische Bewährung und Leistung –, wird auf Minderjährige in der Schule vorverlagert! Damit gerät das System in eine gefährliche Nähe zur Verfassungswidrigkeit, weil die Verfassungen (und Schulgesetze) das Schulsystem ausdrücklich in den Dienst der Chancengerechtigkeit stellen.

(2) Die Verbindung von schulischem und beruflichem Lernen

Die Trennung von schulischer Allgemeinbildung und beruflicher Grundbildung ist – bezogen auf die gesamtgesellschaftliche Funktion – einer der schlimmsten Konstruktionsfehler unseres Schulwesens (aus dem 19. Jahrhundert) und erzeugt infolge der Orientierungslosigkeit der

Schulabsolventen immense Folgekosten durch abgebrochene Ausbildungen und Studien. Zaghafte Änderung wie die Kollegstufe NRW haben daran nicht nur nichts ändern können, sondern in den letzten Jahrzehnten wurden bis auf wenige Ausnahmen alle Ansätze und auch das Personal zur Arbeitslehre, zu Werken und Technik abgebaut. Aber auch die Gymnasien – mit Studierfähigkeit als Ausbildungsziel auf ihren Fahnen! – haben selten einen engeren Kontakt zu Universitäten und Hochschulen gehabt und entlassen die Abiturienten durchweg in eine *terra incognita*; ein College als orientierender Übergang fehlt. Bei den Übergängen in Berufsausbildungen und Studiengänge knirscht es an allen Ecken und Enden. Um diesen Missstand zu beheben, wäre eine reformpädagogische Initiative der praktischen Berufs- und Studienorientierung bzw. -vorbereitung wünschenswert, aber dafür gibt es weder Personal noch Werkstätten und im achtjährigen Gymnasium nicht mal mehr Zeitfenster.

Zuvor würde es aber um eine Pädagogikreform gehen: um die Gleichberechtigung (Gleichwertigkeit) von „akademischen“ und „praktischen“ Leistungen. Das Anfertigen eines Werkstücks (Holz, Metall, Textil usw.) oder einer Apparatur erfordert unter Umständen in viel höherem Maße genaues Denken und Planen, Sorgfalt beim Formulieren der Arbeitsschritte, der Anforderungen an Materialien, beim Beschreiben, Zeichnen und bei der Ausführung als eine Mathe-Klausur, eine Übersetzung, eine Textinterpretation; die Erfahrungen beim Einstudieren einer Theater- oder Konzertaufführung sind durch keine Gruppenarbeit oder Präsentation zu ersetzen, ganz abgesehen davon, dass hier riesige Kreativitätspotentiale aktiviert würden, die sonst brachliegen; praktisches Arbeiten schärft den Blick für Qualität, Mannschaftsspiel fördert den Teamgeist, gemeinsames Musizieren setzt etwas „Lästiges“ voraus: üben, üben, üben – die Grundlage aller nachhaltigen Lernprozesse, durch die dann auch so etwas wie Anspruchsniveau, realistische Selbsteinschätzung und Qualitätsbewusstsein entsteht.

Diese Verbindung von (schulischer) Lern- und (außerschulischer) Lebens- und Arbeitswelt muss der Kern einer Pädagogikreform des 21. Jahrhunderts werden. Dabei geht es nicht nur um neue „Fächer“ wie Arbeitslehre, Technisches Werken, Polytechnischen Unterricht, auch nicht um ein „Innen“ und „Außen“, um die „Öffnung“ der Schule zum „Leben“, so unabdingbar dies ist: Wie soll Berufsorientierung und Berufsfindung stattfinden können ohne intensive Praktika das ganze Schuljahr über? Aber auch die Schule selbst muss sich für Lehrer und Schüler als Arbeitswelt darstellen. Sie entsteht als „Arbeitswelt“ dann, wenn die systemische Trennung von Lehrer-Lehrtätigkeit am Vormittag in der Schule und der Schüler-Lerntätigkeit am Nachmittag zuhause im Ganztagsbetrieb aufgehoben wird: die Lehrkräfte sehen dann, wie Schüler arbeitend lernen und wo sie Hilfe benötigen; die Schüler sehen die Lehrkräfte arbeiten: wie sie Themen und Kurse und Arbeitsmaterialien recherchieren und entwickeln. Wo lernt man manchmal am meisten? Wenn man bei jemandem abgucken kann, der etwas kann. So sehen die Schüler, wie der Lehrer arbeitet, und der Lehrer sieht beim arbeitenden Schüler, ob und was er lernt.

Erst wenn Lernen und Leisten sich nicht länger an normierten schulischen *Abschlüssen* orientieren muss, sondern an individuell angestrebten Übergangs*anschlüssen*, ist die öffentliche Regelschule im Hier und Heute angekommen. Erzwungen wird dies ohnehin heute schon durch den demographischen Wandel und wirtschaftliche Belange, die betroffenen Verbände und Organisationen artikulieren es zunehmend deutlicher! Dies wäre dann in der Tat ein Systemwechsel und insofern nicht nur ein reformpädagogischer Perspektiven-, sondern ein tatsächlicher Paradigmenwechsel im Schulbetriebssystem: seinen Strukturen und Prozeduren, seinen Inhalten und Anforderungen. Jeder Schul- und Ausbildungspflichtige erreicht auf seinen Wegen, mit seinen Interessen und Leistungen den für ihn optimalen Anschluss: das ist Chancengerechtigkeit.

(3) Die gesellschaftspolitische Bedeutung von schulischen Sozial- und Werterfahrungen

Die Feststellung des ehemaligen Bundesrichters Böckenförde „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ ist längst zum geflügelten Wort geworden, das immer dann in Erinnerung gebracht wird, wenn es um Bestand oder Gefährdung unserer westlichen, abendländisch-christlichen Gesellschaftsordnung als einer Wertegemeinschaft geht. Die Geschichte und Begründungen dieser Werte, ihrer Anerkennung und Durchsetzung (vor allem der Menschen- und Bürgerrechte sowie Erklärungen der Vereinten Nationen) müssen gelernt und in ihrer konstitutiven Bedeutung für unsere politische Gesellschaftsordnung verstanden werden, Gemeinschaft muss erlebt und geschaffen werden.

Im Bereich der staatlichen Verantwortung sind die Schulen derjenige Ort, an dem dieses Lernen organisiert und seine Ziele angestrebt werden sollen. Der Gründer der Schule Schloss Salem, Kurt Hahn, hat diese Ziele in seinen „Salemer Regeln“ so formuliert:

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 und außerhalb des eigenen

Interessenkreises

Sorgfalt

im täglichen Leben

bei der Erfüllung besonderer Pflichten

Äußere Lebensgewohnheiten
Handgeschicklichkeit
Leistungen im Unterricht
Künstlerische Leistungen
Leibesübungen

Die Reihenfolge ergibt sich aus dem obersten Ziel: Charakterbildung. Unterricht im akademischen Sinne erscheint nachrangig. (Und da er verpflichtend besucht werden muss, wird guter Unterricht ohnehin seine Wirkung nicht verfehlen, befand lapidar Bernhard Bueb, einer der Nach-Nachfolger Kurt Hahns.) Im Hinblick auf dieses Ziel haben junge Menschen eine Reihe grundlegender „Entwicklungsaufgaben“ zu bewältigen – sozial, politisch, beruflich usw., immer bezogen auf ihre sich formende Individualität²⁵ –, für deren Erfüllung Angebote und Aufgaben, Herausforderungen und Bewährungsmöglichkeiten gegeben sein müssen.²⁶ Sie reichen im schulischen Bereich von einer Fülle von Funktionen und Diensten für die (Schul-)Gemeinschaft bis zur Politischen Bildung und weiter in den außerschulischen Bereich der Ehrenämter und Jugendbünde. Übrigens lassen sich die „Salemer Regeln“ auch lesen als Dimensionen von Allgemeinbildung, die nicht ins unbestimmte Allgemeine verschwimmt, sondern sich manifestiert als *geistige Eigenständigkeit* und *Zivilcourage*, *Gewissenhaftigkeit* und *Pflichterfüllung*. Darin können auch die Merkmale des politisch und gesellschaftlich aktiven „mündigen Bürgers“ erkannt werden – dem allerdings auch jenseits des Politikbetriebs die Herausforderungen und Bewährungsmöglichkeiten für seine Mündigkeit gegeben sein müssen.

Den Schulen wächst eine umso größere Aufgabe und Verantwortung zu, je weniger die Lehrer/innen darauf rechnen können, dass die Schüler/innen schon mit familialen Vorerfahrungen kommen, an die für den Sinn für Gemeinschaftlichkeit angeknüpft werden kann, und je mehr die Apparate der globalisierten Massenmedien junge Menschen „permanent online“ in ihren Bann ziehen und sie dabei in einem Chaos von (Des-)Informationen, Eindrücken, Meinungen füh-

rungs- und urteilslos untergehen lassen. Und die neuen Aufgaben der Schule werden noch einmal dadurch komplexer, dass aufgrund der Ein- und Binnenwanderungen eine multikulturelle und multireligiöse Schulgemeinschaft entstanden ist, in der die Verständigung auf ein respektvolles Miteinander und gemeinsame Werthaltungen eine Herausforderung darstellt, die nicht in jeder Hinsicht von allen Erziehungsverantwortlichen verstanden und unterstützt oder gar gefördert wird. – Auf all diese Fragen kann die Reformpädagogik keine Antwort geben, denn sie musste keine Antworten geben auf Problemlagen, die damals nicht bestanden, und deshalb keine Fragen beantworten, die sich damals nicht stellten.

(4) Das pädagogische Personal

Mit der Wahrnehmung eines komplexer werdenden Erziehungs- und Bildungsauftrags der öffentlichen staatlichen Schulen sind wir beim pädagogischen Personal angekommen.²⁷ Gewöhnlich wird ein Klischee transportiert. Wenn es heißt „Auf den Lehrer kommt es an!“ ist ja nicht gemeint, dass ohne kundige Anleitung ohnehin „nichts geht“, sondern dass „der Lehrer“ ein möglichst guter Instruktor sein solle. Gewiss, sofern es um Instruktion geht, ist das ja unstrittig. Aber sobald wir „Unterricht/ Instruktion“ ersetzen durch „Anleitung zum Lernen“, wird offenkundig, dass es unterschiedlicher Anleitungsformen und -strategien in unterschiedlichen Domänen des Lernens (und Übens!) gibt. Daraus folgt, dass die neue reformpädagogische Schule nicht nur anders vor- und ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer benötigt, sondern ein pädagogisches „Personal“, bestehend aus Berufs- und Sozialpädagogen, Psychologen, Beratern und Begleitern, Assistenten und Praktikanten, Mentoren und Helfern. Dieses Personalensemble zusätzlich zu den Lehrkräften soll nicht die Reparatur eines unzureichenden Lehrbetriebs praktizieren, sondern unter den heute obwaltenden Umständen die Erwartung der erfolgreichen Individualisierung realisieren helfen. Was nützt die Systemumstellung von standardisiertem Angebot auf individuelle Nachfrage, wenn die Nachfragenden allein gelassen werden?

Wenn an einer Pädagogischen Hochschule über Reformpädagogik nachgedacht wird, dann muss nicht nur die Frage im Zentrum stehen „Wie sollen Lehrerinnen und Lehrer für welchen Berufsalltag aus- und fortgebildet werden?“, sondern dann darf auch die andere Frage nicht vergessen werden: „Wie lernen Lehrer ihren Beruf?“²⁸ Wie sie ihn lernen sollen, hängt auch davon ab, wie sie ihren *Beruf* verstehen sollen. Und wenn der mehr und anderes bedeutet als Instruktor, nämlich Vorbild *und* Helfer, Herausforderer *und* Unterstützer, dann kann er diesen Beruf nicht ohne eine pädagogische Haltung und Professionalität ausüben, die auf den Einsichten und Praxen der Reformpädagogik beruht und nicht meint, davon auch angesichts neuer Problemlagen und Herausforderungen absehen zu können.

Denn was wäre die Alternative? Es gibt keine. Wenn eine „Pädagogik vom Kinde aus“ und eine „Schule vom Schüler aus“ gestaltet werden, dann sind sie reformpädagogisch. Und in der Aneignung der (Vor-)Geschichte der Reformpädagogik wird sich – davon kann mit Gewissheit ausgegangen werden – Klugheit und Weisheit einstellen. *Historia vitae magistra*. In Abwandlung des Verhältnisses von Anschauung und Begriff sei festgehalten: Pädagogisches Handeln ohne Bewusstsein seiner geschichtlichen Möglichkeiten und Grenzen ist blind oder borniert oder willkürlich und damit gegenüber den anvertrauten Kindern und Jugendlichen ethisch nicht vertretbar. Wer sich der Reformpädagogik verschließt, muss sagen, mit welchen Argumenten er etwas Anderes oder gar Besseres an ihre Stelle setzen will. „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.“²⁹

Zukunftsorientierte Erziehung und Bildung, Unterricht, Lernen und Schulentwicklung können nicht zurück *hinter* die Reformpädagogik oder *ohne* sie erfolgreich sein, neue Wege der Pädagogik findet man nur *mit* ihr.

Endnoten

- 1 Erweiterter Text des Eröffnungsvortrags auf dem Symposium „Bildungsreform und Reformpädagogik. Eine kritisch-praktische Auseinandersetzung“ am 19. März 2014 an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in Feldkirch.
- 2 Jürgen Oelkers: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel 2011. – Die grundlegende Verknüpfung des „pädagogischen Eros“ bei Oelkers klärt die Studie von Sabine Seichter auf: Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn 2007.
- 3 Vgl. Ulrich Herrmann: Sexualisierte Gewalt in Landerziehungsheimen. In: Werner Thole, u.a. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen 2012, S. 45-57.
- 4 § 176 StGB: Sexueller Missbrauch von Kindern
 - (1) Wer sexuelle Handlungen an einer Person unter 14 Jahren (Kind) vornimmt oder an sich von dem Kind vornehmen lässt, wird mit Freiheitsstrafe von 6 Monaten bis zu 10 Jahren bestraft.
 - (2) Ebenso wird bestraft, wer ein Kind dazu bestimmt, dass es sexuelle Handlungen an einem Dritten vornimmt oder von einem Dritten an sich vornehmen lässt.
 - (3) in besonders schweren Fällen ist auf Freiheitsstrafe nicht unter einem Jahr zu erkennen.
 - (4) Mit Freiheitsstrafe von 3 Monaten bis zu 5 Jahren wird bestraft, wer
 1. sexuelle Handlung vor einem Kind vornimmt,
 2. ein Kind dazu bestimmt, dass es sexuelle Handlungen vornimmt, soweit die Tat nicht nach Absatz 1 oder Absatz 2 mit Strafe bedroht ist, [...]
 - (6) Der Versuch ist strafbar [...].
- 5 Vgl. Ulrich Herrmann: Das Ende der Reformpädagogik? Die Odenwaldschule auf dem Prüfstand; Missbrauch pädagogischer Beziehungen durch sexuelle Gewalt. Die Differenz von Straftatbestand und ambivalenter Grundstruktur pädagogischen Handelns. Beides in: Ders./Steffen Schlüter (Hrsg.): Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn 2012, S. 104-113, 231-260.
- 6 Vgl. Wolfgang Edelstein: Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule, Entwicklung und Struktur. (Erziehung und Unterricht heute – Beiträge zur Theorie und Praxis.

- Schriftenreihe der Odenwaldschule, Heft 8.) Frankfurt/M. 1967 (dort im Anhang auch Nachweis der Schriftenreihen der Odenwaldschule).
- 7 Andere Kritiker der Odenwaldschule, die ihr den Charakter einer Eliteschule angedichtet haben, sind vermutlich einem Mythos aufgesessen. Gemeinsam ist ihnen allen ihre Unkenntnis bezüglich der Praxis von Landerziehungsheimen in Geschichte und Gegenwart. Das Etikett „Elite“ wird der OSO angedichtet, um eine Diskrepanz von Intention und Wirklichkeit, von pädagogischem Anspruch und sexualisierter Gewalt zu markieren (wenn es nicht einfach einem Neid-Motiv entspringt: Schule für die Kinder der „Bessergestellten“). Bernhard Bueb hat das Thema „Elite“ gesprächsweise für Salem so beendet: Wenn man sich schon gegen die Zuschreibung „Elite“ nicht wehren kann, dann nimmt man die Herausforderung an und sorgt dafür, dass unter den Absolvent/-innen hoffentlich viele sind, denen später mit guten Gründen mehr Verantwortung zugemutet werden kann. Das wäre dann diejenige moralische und (Funktions-)Elite, ohne die kein Staat und keine Gesellschaft bestehen können.
- 8 Vom Verf.: Pädagogikreformen und Reformpädagogiken. Fokussierungen im ausgehenden 18., 19. und 20. Jahrhundert und die Herausforderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Ders./Schlüter (Hrsg.), wie Anm. 5, S. 117-134, daraus Kap. 3, S. 126 ff.
- 9 Reinhard Müller, u.a. (Hrsg.): Schule im alpinen Raum. (Fokus Bildung Schule, Bd. 2) Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag 2011. Darin von Reinhard Müller (ehem. Mitarbeiter der PH Vorarlberg): Von der Landschule zur Kleinschule heute in Vorarlberg, S. 171-199.
- 10 Der Dalton-Plan in deutscher Übersetzung jetzt als: Helen Parkhurst: Erziehung und Unterricht nach dem Daltonplan. Übers. und bearb. von C.J. Janssen, Diana R. Eastment und Harald Eichelberger. In: Harald Eichelberger/Christian Laner (Hrsg.): Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. Innsbruck 2007, S. 151-238.
- 11 Es muss hier bei einer pauschalen Verweisung bleiben auf das Standardwerk zur Theorie und Praxis der internationalen Reformpädagogik: Ehrenhard Skiera: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München/Wien 2003, ²2010.
- 12 Skiera (wie Anm. 11), S. V.
- 13 Ebd., S. 23.
- 14 Cindy und Martin Herold: Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen. Weinheim/Basel 2011.
- 15 Das sind hier in der Umgebung von Feldkirch die Freie Montessori-Schule Altbach und, gleich über der Grenze nach Deutschland, die Bildungswerkstatt Bergatreute (GMS), in Friedrichshafen die Pestalozzi-Schule (GHSWRS) und die Bodenseeschule St. Martin (GHSWRS) sowie die Schule Schloss Salem (Gymnasium und College).
- 16 In seinem Buch „Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage“ (Stuttgart ¹1983, ¹³2006) kommt „Lehrplan“ im Sachregister nicht vor!
- 17 Vgl. die Beiträge in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim/Basel ²2009.
- 18 Joachim Bauer: Erziehung als Spiegelung. Die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung. In: Herrmann (wie Anm. 17), S. 109-115.
- 19 Hugo Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917 (u.ö.).
- 20 Statt vieler: Paul Oestreich (Hrsg.): Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volkskultur-Schule. Berlin 1924. – Heinrich Deiters (Hrsg.): Die Schule der Gemeinschaft. Leipzig 1925.
- 21 Ich benutze in diesem Zusammenhang bevorzugt den Terminus „Betriebssystem“, um die Interdependenz von Akteuren und Strukturen zum Ausdruck zu bringen und die Vorstellung zu relativieren, „Unterricht“ sei die vorherrschende Aufgabe von Schule.
- 22 Otto Erdmann: Die Kursorganisation der Odenwaldschule als Modell der künftigen Gestaltung des öffentlichen Schulwesens (1930). Wiederabgedr. in: Paul Geheeb. Die Odenwaldschule 1909-1934. Texte von Paul Geheeb. Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schülern. Hrsg. von Ulrich Herrmann. Jena 2010, S. 162-165.
- 23 Im Anschluss an Helmut Fend. Ders. zusammenfassend: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2000.

24 Marianne Wilhelm: Von einer Pädagogik der Individualisierung zur Entwicklungsdidaktik. In: Eichelberg/Laner (Hrsg.) 2007 (wie Anm. 10), S. 44-63.

25 Helmut Fend (wie Anmerkung 23).

26 Als jüngstes Beispiel: Hartmut von Hentig: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. München/Wien 2006.

27 „Personal“ soll keinen negativen Beiklang haben, sondern zum einen darauf verweisen, dass „Lehrpersonen“ eben nicht nur einen Lehr-, sondern auch einen Erziehungsauftrag haben, und zum andern signalisieren, dass ohne Sozialpädagog/innen und Berufsausbilder, Psycholog/innen und Erzieher/innen u.a.m. dieser schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag nicht wirklich wahrgenommen werden kann, wenn für die Bewältigung der vielfältigen „Entwicklungsaufgaben“ keine Helfer/innen zur Verfügung stehen.

28 So der Titel des Buches von Ulrich Herrmann, Weinheim/Basel 2002.

29 Heinz-Elmar Tenorth: Wurzeln der Reformpädagogik. In: Thilo Fitzner, u.a. (Hrsg.): Reformpädagogik in der Schulpraxis. Bad Heilbrunn 2012, S. 13-18, hier S. 18.

Literatur

Bauer, J. (2009). Erziehung als Spiegelung. Die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung. In U. Herrmann (Hrsg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen (S. 109-115). Weinheim/Basel.

Deiters, H. (Hrsg.). (1925). Die Schule der Gemeinschaft. Leipzig.

Edelstein, W. (1967). Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule, Entwicklung und Struktur. (Erziehung und Unterricht heute – Beiträge zur Theorie und Praxis. Schriftenreihe der Odenwaldschule, 8.) Frankfurt/M.

Erdmann, O. (2010). Die Kursorganisation der Odenwaldschule als Modell der künftigen Gestaltung des öffentlichen Schulwesens (1930). Wiederabgedr. In P. Geheeb. Die Odenwaldschule 1909-1934. Texte von Paul Geheeb. Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schülern (S. 162-165). Hrsg. Von Ulrich Herrmann. Jena.

Fend, H. (2000). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen.

Herold, C. & Herold, M. (2011). Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen. Weinheim/Basel.

(a) Herrmann, U. (2012). Sexualisierte Gewalt in Landerziehungsheimen. In W. Thole, et al. (Hrsg.), Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik (S. 45-57). Opladen.

(b) Herrmann, U. (2012). Das Ende der Reformpädagogik? Die Odenwaldschule auf dem Prüfstand. In Ders. & S. Schlüter (Hrsg.), Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung (S. 104-113). Bad Heilbrunn.

(c) Herrmann, U. (2012). Missbrauch pädagogischer Beziehungen durch sexuelle Gewalt. Die Differenz von Straftatbestand und ambivalenter Grundstruktur pädagogischen Handelns. In Ders. & S. Schlüter (Hrsg.), Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung (S. 231-260). Bad Heilbrunn.

Herrmann, U. (2012). Pädagogikreformen und Reformpädagogiken. Fokussierungen im ausgehenden 18., 19. und 20. Jahrhundert und die Herausforderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In Ders. & S. Schlüter (Hrsg.), Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung (S. 117-134). Bad Heilbrunn.

Herrmann, U. (Hrsg.). (2009). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim/Basel.

Hugo Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917 (u.ö.).

Janssen, C.J., Eastment, D. R. & Eichelberger, H. (2007). Erziehung und Unterricht nach dem Daltonplan. In H. Eichelberger & Ch. Laner (Hrsg.), Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule (S. 151-238). Innsbruck.

Müller, R. et al. (Hrsg.). (2011). Schule im alpinen Raum. (Fokus Bildung Schule, Bd. 2) Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag.

Müller R. (2011). Von der Landschule zur Kleinschule heute in Vorarlberg. In Müller, R. et al. (Hrsg.), Schule im alpinen Raum. (Fokus Bildung Schule, Bd. 2, S. 171-199) Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag.

Oelkers, J. (2011). Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel.

Oestreich, P. (Hrsg.). (1925). Die Produktionsschule als Not-
haus und Neubau. Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und
Volkskultur-Schule. Berlin.

Tenorth, H. E. (2012). Wurzeln der Reformpädagogik. In: T.
Fitzner et al. (Hrsg.), Reformpädagogik in der Schulpraxis (S.
13-18). Bad Heilbrunn.

von Hentig, H. (2006). Bewährung. Von der nützlichen Erfah-
rung, nützlich zu sein. München/Wien.

Wilhelm, M. (2007). Von einer Pädagogik der Individualisie-
rung zur Entwicklungsdidaktik. In H. Eichelberger & Ch. Laner
(Hrsg.). Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moder-
ne Schule (S. 44-63). Innsbruck.

