

Reformpädagogik als kritisches Korrektiv

Schulentwicklung als Pendelbewegung

Otto Seydel

1 „*Ich will lernen!*“

Ein Schülerschicksal in Deutschland: Der Erstklässler beginnt seine Schulzeit mit einigem Herzklopfen, vor allem aber mit Vorfreude, Wissbegier und Neugier. Diese drei „Treiber“ jedoch schwinden von Schuljahr zu Schuljahr. Spätestens in der siebten oder achten Klasse ist von ihrer „Gier“ nur noch wenig oder gar nichts mehr vorhanden, von „Freude“ ganz zu schweigen. Dies (allein) mit dem Umbau des Gehirns vor und während der Pubertät und der Loslösung aus der Bindung zu erwachsenen Bezugspersonen zugunsten der Peergroup zu entschuldigen, wäre zu kurz gegriffen. Gelernt wird auch in diesen Jahren ungeheuer viel, gierig und mit Freude – und zwar vorrangig das, was *nicht* mit Schule zu tun hat. Dort ist nämlich in den vorausgegangenen sechs Jahren aus dem „*Ich will lernen!*“ ein „*Ich muss lernen!*“ geworden und spätestens in der Pubertät stellt er fest, dass die meisten Inhalte, die der einst begeisterte Schüler inzwischen dort lernen *soll*, zwar als gesellschaftlich nützlich und notwendig gelten – mit seiner eigenen Gegenwart aber meist herzlich wenig zu tun haben.

2 „*Ich muss lernen!*“

Daraus die Forderung nach einer Schule abzuleiten, die ausschließlich dem Lustprinzip dient, wäre ein erneuter Fehlschluss. Der pädagogische Auftrag einer Schule ist unvermeidlich von einer Vielzahl von Spannungsverhältnissen geprägt. Das betrifft vor allem das elementare Verhältnis von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung beim Lernen, von Freiheit und Zwang der Einrichtung. Hinzu kommen weitere Polaritäten wie:

- Eigenzeit versus gemeinsamer „Takt“ beim Lernen
- formelles versus organisiertes / kontrolliertes Lernen
- Erfahrungsbezug versus Fachlichkeit
- Nähe versus Distanz
- Solidarität versus Konkurrenz
- Unsicherheit versus Sicherheit
- u. a. m..

Das Konzept der Polaritäten hat eine lange Vorgeschichte: Als Kern einer Theorie der Erziehung wurde es bereits 1826 von *Friedrich Schleiermacher* in seinen „Vorlesungen über Pädagogik“ formuliert und im Laufe der Geschichte der Pädagogik in vielen Varianten weiterentwickelt. Im Zentrum stand bei Schleiermacher das antipodische Paar von Gegenwart und Zukunft: der Eigenwert der Gegenwart des Kindseins auf der einen Seite und die Zukunft, auf die hin das Kind erzogen werden soll, auf der anderen.

Wird das spontane Lernen von Kindern und Jugendlichen in einer Pflichtschule institutionalisiert und durch verbindliche gemeinsame Abschlussprüfung inhaltlich definiert, gewinnt leicht der jeweils „rechte“ Pol dieser Auflistung die Oberhand: also Fremdbestimmung, Normierung, Kontrolle, Sicherheit, Konkurrenz etc. Denn die *Institution* Schule ist – wie die meisten sozialen Subsysteme unserer Gesellschaft – darauf angewiesen, vom Einzelfall abzusehen und für Stabilität zu sorgen: die der Gesellschaft wie auch die der eigenen Einrichtung. Diese Eigendynamik sozialer Systeme ist zunächst weder „gut“ noch „schlecht“ – sie ist eine notwendige Bedingung unserer hochkomplexen Gesellschaft. Aber der System“zwang“ braucht Gegengewichte. Diese Forderung ist keineswegs beliebig: Eine der humanen Errungenschaften unserer modernen demokratischen Gesellschaft ist die Suche nach einer „fundamentalen“ Balance: Hier der Anspruch auf die Autonomie des Einzelnen, dort die unvermeidliche begrenzende und zugleich bereichernde Abhängigkeit von gesellschaftlichen Verflechtungen und Verpflichtungen. Die Suche nach dieser Balance muss das Fundament der Werte auch einer Schule bilden. Das seit der Epoche der Aufklärung und der Französischen Revolution gewonnene Primat der Würde des Einzelnen darf – auch für Kinder – nicht verloren gehen.

3 „Reformpädagogik“ als historische Epoche

Die Epoche der Reformpädagogik war in ihrem Kern eine „Pendelbewegung“, die notwendig wurde, um diese Balance auch im Zeitalter der Pflichtschule zu gewinnen. Als historischer Begriff benennt „Reformpädagogik“ die Epoche im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts. Sie war eine Reaktion auf extreme Verhärtungen und Verfestigungen des Schulsystems des 19. Jahrhunderts und zugleich auf die großen gesellschaftlichen Herausforderungen, die mit der industriellen Revolution verbunden waren.

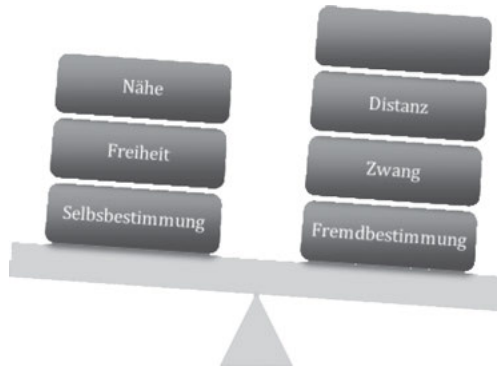
Die Gewichte, die die einzelnen Vertreter dieser reformpädagogischen „Bewegung“ jeweils auf die „linke“ Seite der Waage legten, waren sehr verschieden, z.B.:

- O'Neill ging es in Summerhill um die echte und gleichberechtigte Beteiligung der Schülerinnen und Schüler bei der Festlegung der Regeln des gemeinsamen Lebens und Lernens.
- Rudolf Steiner übersetzte in Stuttgart sein anthroposophisches Menschenbild in ein Erziehungskonzept, das Emotionalität und Kreativität der Kinder altersstufengerecht Ernst nimmt.
- Maria Montessori bot im römischen Arbeiterbezirk San Lorenzo der Eigentätigkeit des Kindes mit der sorgsam „vorbereiteten Umgebung“ einen sicheren Rahmen.
- Célestin und Élise Freinet forderten in Bar-sur-Loup (Cote d'Azur) nicht nur mit ihrer legendären Druckwerkstatt zu vielfältigen eigenen „Projekten“ heraus.
- Hermann Lietz setzte in Bieberstein und Haubinda auf die Wiedergewinnung des Lebensbezugs der Schule im praktischen Leben und Arbeiten in einer Internatsgemeinschaft.

Ihre pädagogischen Wege trennten damals „Welten“, ihre jeweiligen Anhänger stritten erbittert um den Anspruch der wahren Lehre. Gleichwohl war der entscheidende und entschiedene „Treiber“ in allen Konzepten der gleiche: Allen Vertretern dieser „Bewegung“ ging es darum, einen belastbaren Rahmen zu schaffen, in dem ein Maximum an *Selbstbestimmungsmöglichkeiten* für das je einzelne Kind zurückgewonnen werden konnte. Diese Epoche ist längst vorbei, denn sie war eine unmittelbare Reaktion auf die Umbruchssituation der damaligen Zeit. Ihre Ausläufer aber sind bis heute sehr präsent: Noch immer werden heute „moderne“ Schulen neu gegründet, die sich zu Recht auf die Traditionen dieser Gründer berufen, auch wenn sich ihre Gestalt notwendiger Weise gewandelt hat, um den neuen Herausforderungen unserer heutigen Zeit gerecht zu werden. So gibt es einen regelrechten Boom z.B. der Montessorischulen. Die Gemeinde der Waldorfschulen vergrößert sich weiterhin weltweit. „Sudbury-Schools“, die zentrale Elemente aus Summerhill weiterentwickelt haben, fänden vermutlich auch in Deutschland viel mehr Anhänger, wäre ihre Genehmigung hierzulande nicht mit großen bürokratischen Widerständen verbunden.

Und vor allem: Viele Impulse dieser Bewegung – vom „freien Schreiben“ bis zum Projektunterricht, vom Wochenplan bis zum Klassenrat – sind inzwischen von vielen öffentlichen Regelschulen aufgenommen, meist ohne dass diese sich der Vorgeschichte dieser Konzepte bewusst sind.

Und man könnte sogar den Eindruck gewinnen, dass das zentrale Thema reformpädagogischer Ansätze zum Regelfall werden soll. Der anspruchsvolle Paradigmenwechsel unter dem Stichwort „Individualisierung des Lernens“, der heute landauf, landab von der Schulpädagogik gefordert wird – vom Lehren zum Lernen, von der Instruktion zur Eigenaktivität der Schüler, von



© 2015 Otto Seydel

der Fiktion einer homogenen Lerngruppe zu einem produktiven Umgang mit Heterogenität – wird häufig begründet mit der konstruktivistischen Wende des Lernverständnisses und den Erkenntnissen der modernen Gehirnforschung. Dabei wird häufig übersehen: Viele Bausteine der unterrichtspraktischen Umsetzung dieses „modernen“ Paradigmenwechsels wurden bereits vor hundert Jahren durch die Reformpädagogen vorweggenommen!

Es bleibt abzuwarten, inwieweit es gelingen kann, durch die Übernahme von Einzelbausteinen den Anspruch konsequent mitzunehmen, der damals von ihren Erfindern formuliert wurde. Denn in den reformpädagogischen Einrichtungen der vorletzten Jahrhundertwende waren diese Bausteine eingebunden in grundlegende Strukturentscheidungen und weitgehenden Verzicht auf das etablierte pädagogische Denken in Noten und Berechtigungszertifikaten – es ist kaum vorstellbar, dass das staatliche Schulsystem flächendeckend zu diesem Wandel in absehbarer Zeit in der Lage sein wird.

4 Reformpädagogik als zeitloses notwendiges Korrektiv

Die Notwendigkeit von korrigierenden „Pendelbewegungen“ besteht unverändert. Solange es eine staatliche Pflichtschule mit selektiven Abschlussprüfungen gibt, solange die *Institution* Schule als soziales System für die eigene Stabilität zu sorgen hat, wird die eingangs geforderte Balance immer wieder neu gefährdet sein. Aus diesem Grund hat sich eine zweite Bedeutung des Begriff eingebürgert. Der Begriff „Reformpädagogik“ wird bei dieser Betrachtungsweise als ein permanenter Prozess verstanden. Es geht also nicht um die Fossilisierung einer längst vergangenen Epoche, um die Dogmatisierung einzelner „Methoden“, sondern um ein zeitloses notwendiges Korrektiv, gleichsam um ein Evaluationsprinzip. In diesem Sinn versteht sich z.B. der Arbeitskreis „Blick über den Zaun“ (siehe: www.blickueberdenzaun.de) als ein Verbund „reformpädagogisch orientierter“ Schulen. Er ist seit seiner Gründung im

Jahr 1989 von ursprünglich 15 auf inzwischen über 100 Schulen ganz unterschiedlicher Provenienz gewachsen. Im Jahr 2003 hat der Arbeitskreis ein ausführliches Leitbild beschlossen, das mit folgendem Prinzip beginnt:

„Die wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder, so, wie sie sind, und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt.

Wir überprüfen deshalb die Qualität unserer Schule anhand der folgenden Leitfragen:

- Was tut unsere Schule, um den einzelnen Kindern/Jugendlichen die Gewissheit zu geben, dass sie als Personen wahrgenommen, ernst genommen und angenommen werden? Was tun die Erwachsenen, um ihnen „auf Augenhöhe“ zu begegnen, um sie als „ganze“ Menschen und nicht als defiziente, noch unfertige Wesen zu sehen und anzunehmen?
- Was tut unsere Schule, um möglichst gut zu verstehen, wie Kinder denken und lernen? Was tut sie, um das Lernen so vielfältig anzulegen, wie es den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kinder entspricht? Welche Mittel, Methoden, Hilfen stellt sie bereit, damit jede Schülerin/jeder Schüler nicht nur „mitkommen“, sondern eigenständig, zunehmend selbstverantwortlich und mit Freude lernen, seine Möglichkeiten, Interessen und Begabungen voll entfalten kann?
- Was tut unsere Schule, um die Lernfreude und die Neugier, die alle Kinder mitbringen, herauszufordern und zu entwickeln? Was tut sie für diejenigen, die ihrer Hilfe besonders bedürfen, weil sie „anders“ sind, beispielsweise besondere Lernprobleme oder herausragende Begabungen haben oder durch ihre Herkunft und Lebensumstände besonders belastet und benachteiligt sind?
- Was tut unsere Schule, um jedem Kind/Jugendlichen verständliche und hilfreiche Rückmeldung zu geben? Was tut sie, um Lernschwierigkeiten und Blockaden rechtzeitig zu erkennen, und welche Hilfen bietet sie an? Wie arbeitet sie dabei mit den Eltern zusammen?“ (www.blickueberdenzaun.de/index.php/2014-03-06-15-30-03/unser-leitbild)

Ein solches Evaluationsprinzip bleibt *immer* unbequem. Denn es „stört“ durch seine prinzipielle Offenheit und Unberechenbarkeit das System Schule, das auf Regelbarkeit seiner Abläufe und Gleichbehandlung seiner Mitglieder bedacht sein muss. Und es „stört“, weil es eine Umverteilung gesellschaftlicher Ressourcen einfordert: Schule mit dem oben formulierten Anspruch umzugestalten, erfordert auch zusätzliche Mittel. Und dieses Evaluationsprinzip „stört“ nicht nur das System: Für den einzelnen Pädagogen ist eine der Reformpädagogik – und damit dem Einzelfall eines jeden Schülers /

jeder Schülerin – verpflichtete Haltung eine große Herausforderung. Er braucht Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zur Abgrenzung, ein gutes Zeitmanagement und produktive Kooperation mit Kollegen. Denn im Schulalltag ist er immer auch angewiesen auf entlastende Routinen, die gerade vom Einzelfall absehen.

Schulentwicklung in diesem Sinn ist einem Auftrag verpflichtet, der nie zu Ende kommen kann. Balance bedeutet Bewegung. Sie muss immer wieder neu hergestellt werden – nicht durch Konzepte oder Verwaltungsakte, sondern durch Menschen. Reformpädagogik ist in diesem Sinn also nicht als naive „Kontrast-Pädagogik“ zu verstehen, die einem Schwarz-Weiß-Denken verhaftet ist im Sinn von: Eine reformpädagogische Schule ist „gut“, die Regelschule ist „schlecht“. Es geht viel mehr um ein komplexes Komplementaritätsverhältnis, um die Notwendigkeit, Schule konsequent und gleichberechtigt von beiden Seiten aus zu denken: von der Seite des Individuums wie von der Seite der Gesellschaft.

5 Die Würde des Kindes ist unantastbar

Die furchtbaren Fälle sexueller Gewalt an der Odenwaldschule in den 70er Jahren standen in diametralem Widerspruch zu der reformpädagogischen Tradition, auf die sich diese im Jahr 1910 gegründete Schule explizit berufen hatte: Die Würde des Kindes ist unantastbar. Das Entsetzen über die damaligen Verbrechen des Schulleiters und einiger Kollegen führte zu einer notwendigen schonungslosen Korrektur weit über die Odenwaldschule hinaus: Besitzt eine pädagogische Einrichtung – gleich welcher Ausrichtung und Trägerschaft – ausreichende präventive Kapazitäten, um solche Katastrophen zu verhindern? Die mit dieser dringenden Revision einhergehende öffentliche Empörung verleitete die Debatte in vielen Beiträgen allerdings wiederholt zu einem fatalen pauschalisierenden Kurzschluss: „Reformpädagogik = Toleranz gegenüber sexueller Gewalt“. Viele Versuche, den Fehler dieser Gleichsetzung aufzudecken, verhallten ungehört – obwohl es doch ganz offensichtlich hätte sein müssen, dass es sich bei dieser Gleichsetzung sowohl historisch als auch systematisch um einen Fehlschluss handelte:

- Kaum eine gesellschaftliche Einrichtung – Familien, Kirchen, Sportvereine, Showbusiness, – ist vor solchen Verbrechen geschützt. Und zwar unabhängig von ihrem jeweiligen Wertesystem und ihrer Organisationsform.
- O’Neill, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Célestin und Élise Freinet, Hermann Lietz u.v.a. zu unterstellen, sie hätten mit ihrem pädagogischen Konzept mittelbar oder unmittelbar sexuelle Gewalt gerechtfertigt, ist schlichter Unsinn.

Die Vermutung liegt nahe, dass die vor 30 Jahren so furchtbar missbrauchte „Nähe“ der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern in der Odenwaldschule heute zum Anlass genommen wird, das beschriebene Pendel, das so kräftig in Richtung „Individualisierung“ zu schwingen scheint, anzuhalten und wieder zurück schlagen zu lassen.

6 Es geht nicht um ein Wort, sondern um die Sache

Aber das Evaluationsprinzip der Reformpädagogik darf auf keinen Fall verloren gehen – auch wenn es unbequem und anstrengend ist. Es könnte darum gute Gründe geben, bis auf weiteres auf das *Wort* „Reformpädagogik“ im Sinne des *kritischen Korrektivs* zu verzichten, nicht aber auf die Sache.

- Der Begriff ist – wenn auch zu Unrecht – durch die Konnotation mit dem Thema „sexuelle Gewalt“ diskreditiert.
- Selbst wenn mit der jetzt endgültigen Schließung der Odenwaldschule diese Assoziationskette demnächst verblasst: Es bleibt die Gefahr, dass es immer wieder zu einer Verwechslung mit der Bezeichnung der historischen Epoche kommt und damit der Unterstellung, es ginge um die Dogmatisierung bestimmter Methoden.

Um die Sache – selbst das notwendige permanente Korrektiv des „Systems“ Schule – nicht zu gefährden, ist es vielleicht angebracht, in Zukunft auf das Wort „Reformpädagogik“ in diesem Sinn zu verzichten. Die Reformpädagogik muss sich selbst und damit auch ihren Namen immer wieder neu erfinden.