

Maren Gronert - Alban Schraut (Hrsg.) [2016].

Sicht-Weisen der Reformpädagogik

Reihe: Erziehung Schule Gesellschaft Bd. 76

Würzburg, Ergon-Verlag, 28,00 €

ISBN: 978-3-95650-148-7

ISSN: 1432-2058

<http://ergon-verlag.de/paedagogik-soziologie/erziehung-schule-gesellschaft/band-76.php>

Inhaltsverz.: <http://ergon-verlag.de/paedagogik-soziologie/erziehung-schule-gesellschaft/band-76.php>

Buchinformation: http://ergon-verlag.de/downloads/9783956501487_buchinformation.pdf

Besprechung

In ihrem Vorwort weisen Marion Gronert und Alban Schraut darauf hin, dass der Titel 'Sicht-Weisen' bewusst gewählt ist (S. 9). Das Buch versammelt siebzehn Aufsätze aus unterschiedlichster Sicht auf die Reformpädagogik: von Gerd-Bodo von Carlsburg, dem Präsidenten des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, deutsche Sektion bis Jürgen Oelkers, dem die Reformpädagogik schon lange ein Dorn im Auge ist. Das Ergebnis ist ein Werk mit sehr unterschiedlichen 'Sichtweisen' der Reformpädagogik.

Ein Verständnis von 'Sicht-Weisen' ist jedoch nicht angesprochen, nämlich im Sinne von 'den Blick lenken'. Wenn die 'Reformpädagogik' schon von Alban Schraut als 'Reizwort' (S. 13) beschrieben wird, dann ist die Frage, ist sie das auch heute noch? Und wenn ja, wohin lenkt dieses Reizwort den Blick auf die heutige Pädagogik? Geben die siebzehn Beiträge auf diese Frage eine Antwort - und wenn ja welche?

Die vorliegende Rezension versucht aus den Beiträgen die jeweilige spezielle Sicht-Weise deutlich zu machen und die Frage zu beantworten, ob denn diese Sichtweise auch einen Blick auf die heutige Pädagogik lenkt.

Steht man vor der Aufgabe, eine Rezension zu so einem Sammelband zu schreiben, kann man sich dafür entscheiden, entweder summarisch über den gesamten Band zu schreiben oder jeder 'Sichtweise' ein bisschen Raum zu geben. Ich habe mich für letzteres entschieden.

Alban Schraut:

Zum Einstieg: Sichtweisen zur Verortung und zum 'Begreifen' von Reformpädagogik

"Die Reformpädagogik gibt es nicht. Diese äußere Konturlosigkeit *einer* Reformpädagogik und ihre gleichzeitige innere Komplexität mögen der Grund dafür sein, dass es heute noch keine schlüssige Theorie gibt - vermutlich niemals geben wird oder darf." (S. 13) Entgegen dieser Einsicht versucht Alban Schraut trotzdem eine 'ungewöhnliche' Sicht-Weise einzunehmen: In 6 Diskursen mit jeweils einer Abbildung stellt er den Zusammenhang der Reformpädagogik mit der 'Normalpädagogik' graphisch dar. Dabei ergeben sich Schnittbereiche mit vergleichbaren Sachverhalten, die dann unter theoretischen und praktischen Vergleichen (z. B. Theorie 'Normalpädagogik' und Theorie Reformpädagogik, oder Praxis-Praxis) diskutiert werden können. So könnte man dann zu einer gemeinschaftlichen Sichtweise gelangen und möglicherweise reformpädagogisch oder normalpädagogisch diesen Sachverhalt weiterdenken. Diese Sicht-Weise führe zu bemerkenswerten Ergebnissen: "...Keim/Schwerdts "Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland" (2013, 2 Bde.) setzt Reformpädagogik verschiedenen Diskursen aus, in dem Schlüsselbegriffe und Leitideen historiografisch analysiert, im gesellschaftlichen Kontext verortet, in Praxisfeldern systematisch erschlossen und als pädagogische Handlungssituationen konkretisiert werden und trägt dazu bei, Sichtweisen verort- und damit begreifbar zu machen."

Einen 'Blick' auf das gegenwärtige Schulsystem deutet Alban Schraut nur durch Verweise an. Er nennt Hein Retter (2010): Klassische Reformpädagogik im aktuellen Diskurs, Jena; das Handbuch von Keim/Schwerdt; Fitzner, Kalb und Riese (2012): Reformpädagogik in der Schulpraxis, Bad Heilbrunn u.a.

Winfried Böhm:

Reformpädagogik - ein deutsches Syndrom?

Er konzentriert sich auf zwei Perspektiven: Reformpädagogik als *zeitliche Epoche* und als eine *bestimmte Denkweise*. Als zeitliche Epoche deshalb, weil der Vergleich der Schulsituation von 1800 und 1900 auf Bildern den epochalen Wandel deutlich werden lassen:

"Der Lehrer befasst sich mit individuellen Schülern [...] Der Eindruck [...] erinnert mehr an eine familiäre als an eine institutionelle Atmosphäre. [...] die durch-

schnittliche Schulfrequenz (wohlgemerkt: nicht Klassenfrequenz!) [...] lag deutlich unter 30 Schülern [...].

Vollkommen anders muten Bilder [...] aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an. Die Schüler sitzen in hölzernen Bänken, quasi in 'Reih und Glied', [...]. Die Wohnstubenatmosphäre hat sich in einen fabrikähnlichen Arbeitslehrsaal verwandelt. Schulgebäude erinnern mehr an Kasernen und Drill als an jene 'casa giocosa' (jenes fröhliche Haus). [...] Disziplin, Ordnung, Normierung, Standardisierung und perfekte Planung scheinen auf der ganzen Linie gesiegt zu haben." (S. 28)

Winfried Böhm weist in einer Fußnote ausdrücklich auf Parallelen zur heutigen Pädagogik hin (S. 30 Fn1).

Er sieht zwar die Veränderung in Bezug auf ein "demokratisches, d.h. auf Begabung und Leistung und nicht auf Herkunft, Stand und Vermögen abzielendes Schulwesen" (S. 29) aber auch den Einzug von Gleichförmigkeit und Schablonenhaftigkeit und das immer stärker hervortretende Berechtigungswesen" (Ebenda), in dem Lernen zum blanken "Wettstreit um Noten, Zeugnisse und Leistungsnachweise denaturierte", wo Bildung zur Ware mutiert war (Ebenda).

Mit der 'bestimmten Denkform' meint Winfried Böhm den von Nohl schon 'apostrophierten Gegensatz von Aufklärung und Romantik'. "So lassen sich [...] alle Optionen, die der Reformpädagogik offenstanden und heute offenstehen, in diesem Spannungsfeld verorten." (S. 31) Das Verhältnis von urwüchsischer Gemeinschaft und vertraglicher Gesellschaft, der zentrale Begriff der Reformpädagogik 'Leben', den Mythos vom göttlichen Kind und die Hochschätzung der Arbeit. Statt von einem (linearen) Fortschritt in der Pädagogik sollte man lieber von Wellen oder Pendelbewegungen sprechen. Die bestimmte Denkform verstehe sich als 'alternative' zu der 'normalen' Denkform. Möglicherweise sei dieser Gegensatz zur ein Popanz, der aufgestellt werde 'um dann auf ihn eindreschen zu können.' (S. 36)

Insofern könnte man vielleicht 'alternativ und normal' nicht als 'besser und schlechter' verstehen, sondern nur als eben andere 'Sicht-Weise', die auf Einseitigkeiten des jeweils anderen hinweist und so diese Einseitigkeiten überwinden helfen kann.

Gerd-Bodo von Carlsburg

Reformpädagogik reflektiert

Sein Untertitel lautet: WEE: Wofür steht die älteste reformpädagogische Scientific Community - und wie sehr ist sie von dem unseligen Zeitalter des Nationalsozialismus' betroffen gewesen?

In vier Abschnitten entfaltet er die Geschichte des Weltbundes von 1921 bis ins zweite Jahrtausend. Grundet wurde die New Education Fellowship von der Engländerin Beartice Ensor, von der Schweizerin Elisabeth Rotten und von dem Schweizer Adolphe Ferrière.

Die internationalen Konferenzen: Montreux 1923, Heidelberg 1925 mit der vielbeachteten Rede von Martin Buber: 'Erziehung und Freiheit', Locarno 1927, Helsingør 1929 und Nizza 1932 waren internationale Plattformen des wissenschaftlichen Gedankenaustausches. 1922 gab Elisabeth Rotten die Zeitschrift 'The New Era' heraus. Prominenter Mitarbeiter und Bericht-erstatte war A. S. Neill, Gründer der legendären Schule Summerhill. Gerd-Bodo von Carlsburg erinnert weiter an Pierre Bovert, an Ovide Decroly, John Dewey, an Paul Geheeb und Edith Geheeb-Cassier, an Maria Montessori, an Helen Parkhurst und den von ihr entwickelten Dalton-Plan, an Peter Petersen und die Jena-Plan-Schulen und auch an Heinrich Pestalozzi. Einiges Band sei die Erziehung zu selbstbestimmtem Lernen, der handlungsorientierte Unterricht, die Ganzheitlichkeit von Körper, Seele und Geist, die Individualität, die Anschaulichkeit, die Naturgemäßheit, die Exemplarizität und Lebensnähe gewesen.

Die Zeitschrift The New Era habe viele Aufsätze von Maria Montessori veröffentlicht. Sie habe herausgearbeitet, dass die den Lebensalltag bestimmende Welt von den Erwachsenen bestimmt wird und darin viel zu wenig Platz für ein Kind und Wertschätzung *seiner* Welt finde.

Gerd-Bodo von Carlsburg stellt heraus, dass der Weltbund schon damals eine Friedenspädagogik vertrat. Ziele waren die Erziehung zur Solidarität und zum Demokratieverständnis in der Gemeinschaft, um Erziehung zu Humanität, um ein Schulleben mit selbstgelebtem Erleben von Verantwortung für sich und den Anderen. (S. 42f). So seien in der École d'Humanité unter den ca. 150 SchülerInnen 25 verschiedene Nationen vertreten gewesen - ein Stück Globalisierung von Bildung, auch auf der Grundlage der Ideen des Weltbundes.

In der nationalsozialistischen Zeit seien alle europäischen Aktivitäten der Fellowship zum Erliegen gekommen. In Deutschland seien alle Aktivitäten untersagt worden. Eine Neugründung der deutschen Sektion ist auf initiative von Elisabeth Rotten 1951 erfolgt. 1974 wurde mit den *Europäischen Pädagogischen Symposien Oberinntal* (ESPO), eine internationale Plattform des Gedankenaustausches unter Mitgestaltung des Weltbundes geschaffen worden.

An dem bedrückenden Beispiel der baltischen/litauischen Geschichte in der nationalsozialistischen Zeit macht von Carlsburg deutlich, wohin Erziehung führt, die sich nicht diesen Werten verpflichtet führt:

"Enkulturation, die Hinführung zu den kulturellen Werten der Gesellschaft, sie gilt als wesentlicher Anteil einer Erziehung zum Frieden [...] Diesem Prozess des Voranbringens auf wissenschaftlicher Ebene und der Umsetzung in der Praxis sieht sich der *Weltbund* stets verpflichtet. Hermann Röhrs hatte einen Anfang mit der Friedensschule (in Heidelberg, Einfügung JG) initiiert. Sein Engagement soll in Gedenken an ihn im *Weltbund* fortgesetzt werden". (S. 47)

Insofern ist diese Sicht-Weise eine wichtige und ernstzunehmende Ansage an jede heutige Erziehung, ob in 'normal' oder 'alternativ' oder 'privat' Schulen. Der Abschnitt 9 - die Grundpositionen der Reformpädagogik / des Weltbundes - unterstreichen dies eindrücklich.

(Grundpositionen der Reformpädagogik / des Weltbunds:
<http://wef-wee.net/de/start-wee.php?action=bvc-rp-ref>)

Ingrid Dietrich:

Reformpädagogik - eine kritische Bestandsaufnahme

Ingrid Dietrich ist die streitbare Grande Dame der Freinet-Pädagogik. Nach ein paar Scharmützel mit Jürgen Oelkers, Winfried Böhm, Wolfgang Scheibe, Hermann Röhrs und der Schulverwaltung hält sie fest: Selbst Jürgen Oelkers habe festgestellt, dass die *Entwicklung*, die *natürliche Erziehung* und die Pädagogik *vom Kinde aus* genuine Grundgedanken der Reformpädagogik seien. Dann aber kommt sie zu ihrem Kernanliegen: Damals wie heute gebe es Kinder und Jugendliche, an denen die normale und alternative und auch die Reform-Pädagogik vorbeigeht:

"In der Tat geben andere Autoren wie Otto Rühle (1922) ein erschreckendes Bild von den Bedingungen des Geborenwerdens, Aufwachsens und Lernens in den Arbeitervierteln der Großstädte, wo Unterernährung, drangvolle Enge in schlecht gelüfteten Wohnungen und mehrfach belegten Betten, Verwahrlosung der Kinder durch die Tätigkeit beider Eltern in der Fabrik, frühe Erwerbstätigkeit der Kinder und Mangelkrankungen wie Tuberkulose und Rachitis das normale Schicksal waren." (S. 54)

Daran habe sich bis heute - außer der begrifflichen Form - nichts geändert: Kinder aus Arbeitslosenfamilien, Kinderarmut, 'defiziente Sozialisationsformen in Bildungsfernen schichten, Prekariat, Migrantenkinder. Diese Kinder bzw. Jugendlichen wurden damals wie heute benachteiligt.

"Statt an vorwärtsweisenden Konzepten und einem tiefgreifenden Paradigma-Wechsel von Schule und Unterricht zu arbeiten, der schon lange gefordert wird, vollzog man mit dem unhistorischen Rückgriff auf die Reformpädagogik unreflektiert eine Wendung nach rückwärts, damit es nur irgendwie vorwärts geht." (S. 59)

Zwar habe die Methodik und die Arbeitsweisen der Reformpädagogik in die Grundschule Einzug gehalten, parallel dazu habe aber Leistungs- und Konkurrenzkampf um gute Noten und der Kampf um einen Platz an weiterführenden Schulen stark zugenommen.

"Die Angst aufstiegsorientierter Eltern, dass ihre Kinder den Sprung zum Gymnasium nicht schaffen könnten, vereitelt in manchen Grundschulklassen jeden Ansatz zu kindzentrierten, entspannten Arbeiten." (S. 61)

Hier werde eben nicht 'vom Kinde aus' gedacht. Hier gehe es um Selektion für Führungspersonal, Computerbediener und Ausgesonderte. So gerate immer nur der Tauschwert eines Lernbedürfnisses in den Blick. Célestin Freinet habe junge ArbeiterInnen erziehen wollen,

"die zu einer kritischen Analyse ihrer Lage imstande sind, die ihre Interessen artikulieren können und sich zu deren Durchsetzung solidarisch mit anderen zusammenschließen können." (S. 62)

Reformpädagogisches Werkzeug müsse zu einer aufklärerischen Bildungsarbeit genutzt werden.

Ingrid Dietrich stellt selbst eine Reihe von Fragen am Ende ihres Beitrags, die aus ihrer Sicht-Weise folgen. Die umfassendsten sind wohl die, die an vorwärtsweisenden Konzepten und einem tiefgreifenden Paradigmen-Wechsel von Schule und Unterricht zu arbeiten.

Otto Herz

Reformpädagogik aus meiner Sicht

Otto Herz folgt im Alphabet der AutorInnen auf Ingrid Dietrich - besser hätte es nicht sein können.

Er beginnt mit einer Vier-Punkte-Aufstellung, was für ihn Reformpädagogik *nicht* ist: Weder eine Verklärung noch eine Verteufelung historischer Konzepte, sondern immer Aufklärung: "Aufklärung gibt es nicht halb, sie gibt es immer nur *ganz*." (S. 67) Sie ist nicht Verherrlichung von Gründerfiguren,

sie ist nichts statisches, kein festes Regelsystem und schon gar kein Freischein, bestimmte hehre Ziele durchzusetzen.

Es folgen acht Aussagen, was Reformpädagogik für ihn ist.

1. Ein biographisch erfahrenes Leben, sein Leben
2. Eine bleibende Aufgabe
3. Ein Weg in Gemeinsamkeit, Bemühen eines wechselseitigen Verstehens und einer interkulturellen und multikulturellen Verständigung.
4. Eine Einlösungsanstrengung im Geiste der Ethik, die den Allgemeinen Menschenrechten, der Konvention über die Rechte der Kinder und der Deklaration über die Rechte Behinderter zugrunde liegt
5. Inklusiv, einladend.
6. Radikal.
7. Lebendige Demokratie
8. Jede zukunftsfähige Pädagogik kann nur dann Reformpädagogik sein, wenn sie sich selbst ständig reformiert. (S. 68f)

Otto Herz schließt:

"Sechs Phasen und ein Hoffnungsschimmer
Zuerst wirst Du nicht wahrgenommen.
Dann wirst Du geringschätzig betrachtet.
Dann stößt Du auf Ablehnung.
Dann erfährst du heftigen Widerstand.
Dann sollst Du zum Aufgeben verführt oder bestochen werden.
Schließlich wirst Du bedroht, bekämpft, vielleicht sogar vernichtet.
Wenn Du *das alles* dann dennoch überlebt hast, dann kann es sein.
dass Du in Umkehrung eines historischen Beispiels damit überrascht wirst:
dass auf das '*Kreuzige ihn*' ein '*Hosianna*' folgt." (S. 72)

Seine Sicht-Weise ist: Die Konvention über die Rechte der Kinder, die Deklaration über die Rechte Behinderter und eine gelebte Demokratie zur Grundlage von allen Schulen zu machen. Dann wäre Reformpädagogik radikal verwirklicht.

Helmwart Hierdeis

Landschulheime: Schrittweise Ernüchterung

Eine wirklich ungewöhnliche Sicht-Weise: ein Brief. Helmwart Hierdeis schreibt ihn an einen Vater, den er im Zug kennengelernt hat. Dieser hat ihm erzählt, dass er und seine Frau sich entschlossen haben ihre Tochter für drei Jahre in ein Landerziehungsheim zu geben.

Helmwart Hierdeis erzählt in diesem Brief von seinen Erfahrungen mit Landerziehungsheimen, als Universitätslehrer, als Vater und als Leser der Nachricht, dass ausgerechnet in der Odenwaldschule Schüler über Jahre sexuell missbraucht wurden.

Als Universitätslehrer erschien ihm alles im Rahmen, auch wenn es hie und da Drogenprobleme oder sexuellen Missbrauch gegeben hatte.

Als Vater wurde er mit einem etwas anderen Alltag im Landschulheim konfrontiert und brach das Experiment nach zwei Monaten ab.

Als Empfänger der schockierenden Nachrichten aus der Odenwaldschule fühlt er 'bodenlose Enttäuschung'.

Er macht daher den anderen Vater darauf aufmerksam, dass seine Tochter wohl engen Kontakt zu Verwandten und Freunden der Familie halten könnte und er solle sich im Internat erkundigen, welche interne Kontrollen das Haus selbst getroffen habe.

Er schließt seinen Brief mit der Bitte, ihn über den Fortgang zu informieren, damit seine Skepsis keine neue Nahrung erhalte.

Folgerung aus dieser Sicht-Weise: Sein Kind nie - aber auch wirklich nie - einfach nur in irgendeiner Institution - und sei es der Schule, im Kindergarten, oder sonst wo - abgeben, sondern sein Dortsein wach und interessiert begleiten.

Jan Dirk Imelman

Vom Kinde aus, von der Gruppe aus, vom Geiste aus

Jan Dirk Imelman schreibt aus einem Nachbarland, aus den Niederlanden, in dem die Didaktik des Neuen Lernens in der Sekundarstufe gesetzlich vorgeschrieben ist. 13 Prozent der Grundschulen arbeiten nach einer reformpädagogischen Tradition, es gibt mehr als 400 Daltonplanschulen, mehr als 200 Jenaplanschulen, fast 200 Montessorischulen, 72 Waldorfschulen und 10 Freinet-Schulen. In Deutschland dagegen gibt es 2,5 Prozent reformpädagogische Grundschulen. Davon 450 Montessorischulen, 243 Waldorfschulen, 38 Jenaplanschulen und 3 Freinet-Schulen. Deutschland hat fünfmal so viel Einwohner wie die Niederlande.

Seine Sicht-Weise bezieht sich auf Peter Petersen und die Veränderung des Programms der New Education Fellowship von 1912 zu 1921.

Ihm fällt auf, dass das Programm von 1921 deutlich mehr Gewicht auf "Geist, Zusammenarbeit, Welt und Staatsbürgerschaft, Gruppenarbeit und Totalitätsprinzipien" (S. 84) legt. Speziell die deutsche Bewegung sei aus seiner Sicht "in problematischer Sichtweise dem Gemeinschaftsgedanken verpflichtet". (S. 84) Sowohl Berthold Otto, Paul Geheeb aber auch Peter Petersen stünden "in ein und derselben deutsch-idealistischen Denktradition." (S. 85) Begriffe wie: 'gesamt', 'heil', 'Gemeinschaft', 'völkisches Leben' oder 'Volk und Boden' kämen immer wieder vor und seien Ausdruck einer bestimmten 'holistischen' spezifisch deutschen Denkform. Er bezieht sich dabei auf eine Veröffentlichung von ihm: 'De taal van Duitse opvoedingsfilosofieën tijdens het Interbellum. Holistisch denken onder kritiek. (Die Sprache der deutschen Bildungsphilosophien während der Zwischenkriegszeit. Ganzheitliches Denken in der Kritik. Maschinelle Übersetzung Google)

Zu Peter Petersens Fachsprache stellt er fest, sie sei von Dichotomie gekennzeichnet: "die eine Hälfte ihrer Begriffe ist positiv, die andere Hälfte negativ bewertet. Wenn er aber gegensätzliche Begriffe, z. B. Gemeinschaft grundsätzlich die Bewertung Gut und kritischem Denken die Bewertung Böse zuweist, gerät er in eine "Inkonsistenz in seinem metaphysischen Gedankensystem" (S. 86) die philosophisch nicht zu lösen sind. Der Gedankengang von Jan Dirk Imelman ist hier sehr verkürzt dargestellt. In den Niederlanden führe die Petersensche Fachsprache zu einem Problem:

"Man kann sich vorstellen, dass Jena-Plan-Teams sich in den Niederlanden, wo der Staat Schulfächer nur andeutet und selbst das Niveau von Lernzielen nicht angibt, in einem Freiraum befinden, dem die Jena-Plan-Theorie nicht gewachsen ist. Man sollte ja nicht kritiklos alles was die Gemeinschaft für wahr findet, in den Lehrplan inkorporieren. Der Jena-Plan ist meines Erachtens nur dann pädagogisch verantwortlich zu verwenden, wenn man die dahinter stehende Theorie im anthropologischen und erkenntnistheoretischen Sinn umändert. Zweifelsohne würde das heißen, dass man aus dieser Theorie unter anderem die Metaphysik der Gemeinschaft entfernen müsste." (S. 88)

So werden Lehren, Lernen und Lernstoff zu Gunsten des Gemeinschaftslebens vernachlässigt. Auch diese Aussage fasst Jan Dirk Imelmans Gedanken großzügig zusammen.

Was nun aus dieser Sichtweise folgt ist, dass man nicht einfach reformpädagogisches Gedankengut als Steinbruch nutzen kann, um den eigenen Unterrichtsalltag erträglicher zu gestalten, ihn mit reformpädagogischen Versatzstücken aufzulockern, ohne sich um das Umfeld aus dem sie stammen zu berücksichtigen.

Wolfgang Keim

Mein Weg zu einer gesellschaftlich vermittelten Sichtweise der Reformpädagogik als pädagogische Epoche

Der Beitrag von Wolfgang Keim hat mich besonders beeindruckt. Zum einen beschreibt er an Hand seiner Lebensgeschichte, wie er an die Reformpädagogik geriet und wie sie sein Leben geprägt hat. Damit eröffnet er auch einen Blick auf Reformpädagogik nach 1945: Die Gründungsdiskussion um die Konzeption von Gesamtschulen.

Er wurde nach Paderborn berufen - damals eine reformpädagogische Wüste, es gab dort keine Gesamtschulen und nur eine Waldorfschule - und so erfand er das 'Reisesemester'. Es begann mit Kompaktphase zu der er aus einer 'reformpädagogischen Oase' (z.B. Berlin, Hamburg oder Köln) Personen einlud, die eng mit der Reformpädagogik verbunden waren, und die über ihre reformpädagogische Arbeit berichteten und für Fragen der Studenten zur Verfügung standen. Später im Semester folgte dann eine Reisewoche in diese 'Oase' mit Hospitationen, Besuchen, Gesprächen vor Ort aufgesucht wurde. Und schließlich ein Abschluss des Reisesemesters mit einem Auswertungstag in einer geeigneten Umgebung. Damit war ein wichtiges Anliegen der Reformpädagogik erfüllt: Der Mensch lernt nicht durch Belehrung sondern aus Erfahrung. (Siehe die 30 Invarianten von C. Freinet auf der Webseite von freinet.paed.com:

http://freinet.paed.com/freinet/frlit.php?action=frlit_invarde)

Wolfgang Keim spricht auch problematische Seiten an: Peter Petersen und dessen anti-liberale und anti-demokratische Haltung vor 1933 seinem pro-nazistischen Engagement nach 1933 nicht im Wege stand. Er moniert: Selbst heute noch erscheine die Schrift Petersens zum Jenaer-Plan ohne eine kritische Einleitung, die seit Jahrzehnten vorliege (Brenner, Kemper [1991]: Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jenaer Plan, Weinheim und Basel) oder das Bündnis von Maria Montessori mit dem Faschismus und Rudolf Steiners völkisch-rassistische und antisemitische Tendenzen.

Zum anderen beschreibt er bei seiner persönlichen Bewertung der Reformpädagogik, dass Jürgen Oelkers zu Recht darauf hingewiesen habe, dass ein Teil der reformpädagogischen Schulen nur von einem kleinen Teil von Kindern besucht werden konnte. Hohe Schulgelder, die kaum durch Stipendien ausgeglichen werden konnten, die guten Ideen der Reformpädagogen (Lietz, Wyneken, Geheeb und andere) eben nicht für alle Kinder zur Verfügung standen. Somit seien die Kinder z.B. der Arbeiterschicht von vornherein ausgeschlossen gewesen.

Das Team-Kleingruppenmodell (TKM), das vor allem an der Gesamtschule Köln-Holweide und an der Gesamtschule Göttingen-Geismar durchgängig eingesetzt worden ist, sei ein geglücktes Beispiel von Reformpädagogik und demokratischer Schulreform. Das TKM ermöglicht eine reformpädagogische Organisation einer staatlichen Schule, die eben nicht SchülerInnen aus bestimmten Schichten oder SchülerInnen mit Migrationshintergrund ausschließt. Wolfgang Keim hält "demokratische und gezielt auf Inklusion setzende staatliche Gesamtschulen mit reformpädagogisch akzentuierten Konzepten für die bessere Alternative, solange sie nicht mit Gymnasien um leistungsstarke und psychisch stabile Schülerinnen und Schüler konkurrieren müssen, und das bedeutet, solange sie mit der gesamten Breite eines Schülerjahrgangs rechnen können." (S. 102)

Die Sicht-Weise von Wolfgang Keim gibt (mir) einen wichtigen Fingerzeig: Reformpädagogik ist keine, wenn sie nicht auf alle Kinder zielt, wenn sie bestimmte Gruppen von Kindern ausschließt, auf welche Weise auch immer. In sofern ist es schade, dass Wolfgang Keim sich nicht mit Célestin Freinet aus Frankreich und seinem pädagogischen Ansatz auseinandergesetzt hat - zumindest erwähnt er diesen in seinem Beitrag nicht. Es ist kein Weg, den eigenen Unterricht mit reformpädagogischen Methoden und Ideen aufzupeppen und weiterhin in der hierarchischen Schule zu verbleiben. Reformpädagogik hat erst dann einen Sinn, wenn sie die eigene Schule auch grundlegend verändert. Wenn die reformpädagogischen Elemente in der Organisation der Schule institutionalisiert sind, wenn sie im Schulprogramm einen 'Sitz im Leben' haben.

Max Liedtke

Reformpädagogik - Versuch, auf biographischen Hintergrund eine Summe zu bilden

Max Liedtke wurde 1931 geboren. Ihm begegnete die Reformpädagogik in den Fibeln seiner älteren Geschwister. Er habe mit 'großer Lust' in den 'buntbebilderten und kindertümlich gestalteten Fibeln' geblättert (S. 109). Stichwort: Kunsterziehungsbewegung. Die Begegnung mit dem Nationalsozialismus in den Fibeln war ihm damals nicht so deutlich. Scheinbar wurden erst 1937 einige Seiten mit deutlich nationalsozialistischem Inhalt ergänzt, die - vermutlich 1945 - wieder herausgetrennt wurden. Die Machthaber hätten sich wohl mit 'Notlösungen' begnügt, statt eine Neukonzeption und einen Neudruck in Angriff zu nehmen. Der traditionelle 'Fibel-Corpus' aus der Weimarer Zeit wurde nur 'kleinschrittig' angepasst (S. 112).

Sein Onkels Theo Ziebarth war in der katholischen Jugendbewegung aktiv, die von den Nazis verboten wurde und der Onkel wurde von den Nazis verfolgt. Aber auch hier haperte es bei dem Durchgriff von oben: Die katholische Jugendbewegung wurde zwar verboten, durfte aber dann als 'Meßdienergruppen' - natürlich nur für kirchendienstliche, liturgische Zwecke - wieder aktiv werden. Und so wurde unter diesem Deckmantel die katholische Jugendarbeit fortgesetzt. Natürlich nicht unbemerkt. Sein Onkel habe seit 1934 'unter ständiger Kontrolle der Gestapo gestanden, Verwarnungen, Hausdurchsuchungen, Beschlagnahmungen' habe es fortgesetzt gegeben. 1937 eine erste Verhaftung, weil er mit einer Schar Jugendlicher gewandert war. 150,- RM, hilfsweise 15 Tage Gefängnis, lt. Urteil des OLG Düsseldorf. Schließlich wurde er wegen unangemessener Bemerkungen über Hitlers 'Mein Kampf' in Schutzhaft genommen und fristlos von seinem Arbeitgeber Rheinmetall-Borsig entlassen. Diese Vorgänge hätten ihm eine 'naziresistente/widerständische Einstellung' vermittelt. (S. 118)

Seine dritte Begegnung mit der Reformpädagogik - genauer mit der Erlebnispädagogik - fand an der Universität in Hamburg statt. Seine Lehrer - Carl Schniezel und Caesar Hagener - zelebrierten "eine großartige Form der Erlebnispädagogik, eine großartige Form des Unterrichtens. [...] Eine Einführung, die sich auf die Interessenwelt der Schüler/Hörer einstellte." (S. 118) Max Lietke war so begeistert, dass er selbst 'Schulfunkhörspiele' schrieb.

Die 'ganze' Reformpädagogik lernte er dann als wissenschaftlicher Assistent von Georg Geißler, einem Schüler von Herman Nohl, kennen. Besonders habe ihn beeindruckt, dass Hermann Nohl den Volkshochschulgedanken aufgegriffen habe, "weil hier ohne aufwändige theoretische Begründung schlicht durch den Aufbau einer Institution, deren Lehrangebot nicht eingeschränkt war, vielfältige Bildungseffekte erwartet werden konnten." (S. 120f)

Im Rückblick stellt er fest:

"Die Reformpädagogik erschien und erscheint mir mehr als eine Ansammlung pädagogischer Aktivitäten sehr unterschiedlichen Ranges. Kerschensteiners Idee der Arbeitsschule und seine Erweiterung des Bildungsbegriffes sind in meinen Augen Glanzstücke der Theorie und Praxis der Reformpädagogik. Aber viele reformpädagogische Ansätze und Aktivitäten haben diesen Rang nicht." (S. 125)

Er hält die Reformpädagogik im Vergleich zu anderen Reformepochen zwar für überschätzt, sie habe aber durchaus ihre positiven Funktionen, z.B. die größere Mitbestimmung und Selbstgestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen.

Die Sicht-Weise von Max Lietke ist sehr subjektiv angelegt. Er betont, seine Aussagen seien 'keine schmetternde Abwertung der Reformpädagogik.' Es sei nur sein Versuch auf diesem subjektiven Hintergrund - eben biographisch - zu einer - seiner - Einschätzung zu kommen. Er hat die Reformpädagogik als Kind erlebt, in seiner Familie und hat beschrieben, wie sich aus diesem Erleben von 1931 - 1945 aus rudimentären Resten des reformpädagogischen Denken und Wollens trotz der autoritären NS-Erziehungs-ideologie bei ihm eine naziresistente/widerständische Einstellung entwickelte.

Seine Sicht-Weise ist eine nachdenklich stimmende Mahnung, den Einfluss der Schule nicht zu überschätzen: Erziehung findet eben auch im Elternhaus und in der Familie statt!

Fritz März

Die reformpädagogische Bewegung

Der Beitrag von Fritz März stammt aus dem Jahr 1998. Seine Sicht-Weise auf die Reformpädagogik habe sich seither nicht verändert.

"Diesen Kampf gegen die hergebrachte Erziehung und ihren autoritären Charakter, gegen die alte Lehrer- und Buchschule mit ihrem Fabrikbetrieb, gegen ihren didaktischen Materialismus und die Überbetonung des Intellekts im Unterricht, gegen den Methodenmonismus und Formalismus der Herbartianer, gegen das oberflächliche Kulturverständnis, den Historismus sowie das Fachidiotentum - diesen Kampf für eine Beseitigung der Kluft zwischen Leben und Schule [...] . Diese Angriffe auf das Hergebrachte und den pädagogischen Trott verstärken sich im ausgehenden neunzehnten Jahrhundert." (S. 129)

Mit diesen Zeilen beginnt der erste Abschnitt von Fritz März. Es scheint unklar - bis auf die Erwähnung Herbarts - ob sich Fritz März gegen die Schule zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts oder gegen die Schule zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts wendet. Natürlich ist in der Schule des 21sten Jahrhunderts manches anders.

Wirklich?

Ist nicht heute Reformpädagogik heute so wichtig wie sie es damals war? Nur scheint heute der Schwung von damals zu fehlen. In wie viel Schulen wird noch 'Kreide-Pysik' betrieben? In wie viel Schulen gibt es nur 'Lehrer-Demonstrations-Versuche'? In wie viel Schulen sind die 'Schülerversuche' genauestens von den Lehrern ausgearbeitet, so dass den SchülerInnen keinerlei Spielraum für eigene Gedanken zum Versuch möglich sind? Oder in

den Fremdsprachen: In wie viel Schulen bestreitet die LehrerIn fast den ganzen Unterricht mit Belehrungen, Erklärungen und Schülerinnen kommen zur mit Antworten auf Fragen zu Wort? Sie dürfen nur Texte übersetzen oder vorlesen. Begann nicht der schulische Computerunterricht mit Informationen zum Ein- und Ausschalten des Rechners - auf einer Ebene, die die für SchülerInnen, die selbst eine 'Kiste' zu Hause stehen hatten, sterbenslangweilig war? Die Liste kann verlängert werden.

Zurück zu Fritz März.

Für ihn beginnt die Reformpädagogik mit den *Deutschen Schriften* von Paul De Lagarde (1827_1891) und mit Julius Langbehns (1851-1907) Buch *'Rembrandt als Erzieher'*. (Ihm bescheinigt er einen ähnlichen zweifelhaften Erfolg wie Bernhard Bueb mit seinem Buch *'Das Lob der Disziplin'* (2008).) "Darin besingt er in großdeutscher Arroganz den holländischen Maler als Muster-Deutschen und setzt sich - nicht frei von rassistischen Vorurteilen und anitsemischen Neigungen - für eine Renaissance des Deutschtums in Kunst, Wissenschaft und Bildung in Gesellschaft und Politik ein. Ähnlich wie Nietzsche plädiert er für die besondere Pflege einer elitären Minderheit." (S. 130) Dann kommt er auf das Buch von Ellen Key (1849-1926): *Das Jahrhundert des Kindes* (1900, deutsch 1902) zu sprechen, welches ein wichtiges Motiv zur Reformpädagogik beisteuerte. Namentlich erwähnt er Maria Montessori, Berthold Otto und Ludwig Gurlit, weist aber auch 'auf viele andere Erzieher' hin, die 'dieses Motiv kräftigen und differenzieren'. (S. 130)

Fritz März weist darauf hin, dass die Begriffe und Prinzipien: "Eigenart und Eigenwert des Kindes sowie die Verpflichtung des Erziehers, sich daran zu orientieren, Rücksicht aus Selbstentfaltung und Wachsenlassen, Naturgemäßheit, Spontanität und Aktivität, Pflege des Gemeinnsinns und des Gemeinschaftslebens, Förderung des kindlichen Spiels und Betonung des Musischen" (S.131) zwar keine neuen Grundsätze und Kategorien sind, wohl aber ihre Berücksichtigung in der Schule.

Allen ReformpädagogInnen - so unterschiedlich ihre Konzepte auch sind - eint der pädagogische Enthusiasmus: "der Glaube an das Gute im Menschenkind, an die Möglichkeit einer Freilegung der kreativen Kräfte in ihm sowie des Aufbaus einer neuen besseren Gesellschaft aus dem Schutt einer zerbröckelnden Kultur und aus den Resten einer morbiden Gesellschaft 'auf erzieherischen Wege'." (S. 131)

Er erinnert u.a. an Paul Oesterich (1878-1959), den *Bund Entschiedener Schulreformer* und die *Elastische Einheitsschule*, weist aber auch darauf hin,

dass diese Vorstellungen in der Weimarer Republik nicht verwirklicht wurden.

Es folgen Namen wie Georg Kerschensteiner (1854-1932), Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), Hermann Lietz (1868-1919), Peter Petersen (1884-1952), Anton S. Makarenko (1888-1939), Edward J. Flangan (1886-1948), Karl Wilker (1885-1980), Walter Hermann (1896-1972) und Curt Bondy (1894-1972). Er erinnert auch an die Aufwertung der Pädagogik im universitären Bereich. Hier befreite sich die Pädagogik zu einem eigenständigen akademischen Fach. Und schließlich an die Aufwertung der Volksschullehrer durch eine akademische Ausbildung.

Er nennt zahlreiche Titel reformpädagogischer Werke von Georg Kerschensteiner: Die staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend (1901), über Hermann Lietz: Die Deutsche Nationalschule - Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen (1911), zu Hermann Nohl Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1935).

Im Abschnitt 6. Die Leistung der Reformpädagogik fasst er zusammen:

Die Hinwendung zum heranwachsenden Menschen und die Orientierung an seinen Bedürfnissen, Neigungen und Interessen [...] ist in seinem Wert und seiner Bedeutung unumstritten, muss allerdings von Erziehern und Erziehungswissenschaftlern gegenüber ausschließlich an ökonomischen Sachverhalten orientierten Politikern und Vertretern der Wirtschaft immer wieder erneut angemahnt und erstritten werden - oft genug leider ohne Resonanz und Erfolg." (S.134)

Mit dieser aus heutiger Sicht fast 'hellsichtigen Sicht-Weise' aus dem Jahr 1998 fast am Ende seines Beitrags ist auch schon der Ertrag des Beitrags von Fritz März beschrieben.

Oskar Negt

Die Idee der Alternativschule als Beispiel *und* als utopischer Versuch gesellschaftspolitischer Reformbewegung

Auch Oskar Negt schreibt keinen neuen Beitrag, sondern bat darum, Abschnitte aus seinem letzten Buch: Philosophie des aufrechten Ganges (2014), Göttingen, Steidl-Verlag, zu entnehmen. Oskar Negt ist Gründungsvater der Glocksee Schule Hannover. Er spricht an keiner Stelle von *Reformpädagogik*, sondern von *Alternativschulen*. Sein Buch trägt den Unterti-

tel: 'Streitschrift für eine neue Schule'. (S. 138) Sein Beitrag beginnt mit den Worten: *Empört Euch!* (S. 138) Er findet, Schule sei es wert, sich für sie zu empören.

"Schulen sind die entscheidenden Vermittlungsinstitutionen der Generationen [...] Aber sie sind [...] in einem erbarmungswürdigen Zustand." Negt meint damit nicht die bauliche sondern die pädagogische Substanz. Was ohne Probleme zu sein scheint, ist die Vermittlung von Sachwissen. Schule habe aber einen Bildungsauftrag und Bildung beinhalte vor allem die Vermittlung von Orientierung in unserer heutigen Welt. Hier habe Schule jedoch große Probleme.

"Was unterscheidet einen *lernenden* Menschen von einem *sich bildenden*? Zuerst muss man sagen, dass ein gebildeter Mensch *über Vorräte verfügt*. Er praktizierte eine Art *Lagerhaltung*, auf die er jederzeit, wenn es nötig ist, zurückgreifen kann. Der ungebildete Mensch denkt abstrakt, nicht der gebildete. [...] Bildung (entstehe, Einfügung JG) aus Verknüpfungen, aus Netzen [...], aus der Herstellung von Zusammenhängen." (S. 142f) Dies leiste exemplarisches Lernen. "Damit aber ein durch soziales, emotionales und kognitives Lernen bestimmter Erfahrungsraum entstehen kann, ist es erforderlich, dass die betriebswirtschaftliche Enge der Kommunikation und die Angst vor Versagen aus der Schule verdammt [verbannt? RM = Raimund Morper] werden. [...] Denn wie sollen Kinder demokratische Grundtugenden lernen, wie das Teilen, das Entwickeln von Kompromissen oder das Anerkennen anderer Meinungen, wenn ihnen nicht ein großes Maß an Selbstregulierung zugetraut und zugestanden wird." (S. 145)

Ein zweiter Argumentationsstrang führt zu der Aussage, eine Schule müsse eine öffentliche Einrichtung bleiben. Schule müsse "einen zentralen Beitrag leisten zum *Erlernen des aufrechten Ganges* der nicht früh genug erprobt werden kann." (S. 150)

Damit sind aber auch schon die aus dem Beitrag von Oskar Negt folgenden Konsequenzen für Schule aus der 'Reformpädagogik' oder wie Oskar Negt sagt von 'Alternativschulen' für Schule von heute deutlich: Sie muss ihrem Bildungsauftrag gerecht werden. Sie muss Orientierung und nicht nur Sachwissen vermitteln. Und Schule muss öffentliche Schule sein und bleiben.

Jürgen Oelkers

Braucht man zur Schulreform Reformpädagogik?

Der Beitrag von Jürgen Oelkers braucht einen Vorspann. Er verwendet zwar das Wort Reformpädagogik in seinen Büchern und auch in diesem Artikel, aber bei ihm ist Reformpädagogik auf die Landerziehungsheime und Land-

schulheime beschränkt. Er setzt sich mit der 'deutschen Reformpädagogik', die ihr 'Hermann Nohl vor 80 Jahren gegeben hat' auseinander und stellt schon im ersten Absatz die Fronten klar: "Durch die Missbrauchsfälle in den Landerziehungsheimen, insbesondere in der Odenwaldschule" sei die Reformpädagogik nachhaltig diskreditiert worden. [...] Die Reformpädagogik die das Kind in den Mittelpunkt stellen wollte, war für die Opfer kein Schutz." (S. 151) Es ist vollkommen unstrittig, dass 'die Reformpädagogik' bedeutend mehr ist als 'die Landerziehungsheime'. Diese Reduktion der Reformpädagogik durch Jürgen Oelkers ist schlicht desinformierend.

Das Bild, das er von der Reformpädagogik zeichnet ist mehr als schief. So richtig es ist, die klingenden Namen zu entmystifizieren und zurecht zurücken, die Hintergründe der hochangesehenen Schulen zu erhellen, so verbreitet er bewusst eine falsche Sichtweise, wenn er behauptet, die ganze Reformpädagogik lasse sich über diesen einen Kamm scheren.

In seinem Beitrag dehnt er sein Bild der 'deutschen' Reformpädagogik - meint: der deutschen Landerziehungsheime - auf die 'schweizerische' Reformpädagogik - meint: die 'schweizerischen' Landerziehungsheime' - aus.

Jürgen Oelkers zeigt den Zusammenhang des schweizerischen Landerziehungsheims 'Glarisegg am Schweizer Bodensee' mit den deutschen Landerziehungsheimen von Hermann Lietz auf. Hier wie dort sei ein ordentlicher Schulbetrieb wegen des häufigen Lehrerwechsels nicht möglich gewesen. Die Lehrersituation in Glarisegg war durchgängig 'prekär' (S. 152), das Schulgeld von 3400,- Schweizer Franken jährlich - über 280,- SF im Monat - habe eine elitäre Schülerschaft gesichert. Das sei wie bei Hermann Lietz durchaus beabsichtigt gewesen. Dann heißt es:

"'Musterschulen' waren die Landerziehungsheime also nur als Topoi reformpädagogischer Propaganda. [...] In Summa lässt sich sagen: Die Schulen waren nie, für was sie in der Pädagogik und in der Öffentlichkeit gehalten wurden. [...] Auch unabhängig von der Geschichte der Landerziehungsheime: Die Suche nach Modellen einer gelingenden Praxis außerhalb des staatlichen Bildungssystems hat nicht zu den Ergebnissen geführt, die erwartet wurden. Die strikte Unterscheidung von staatlichen Schulen die als nicht reformierbar gelten und privaten, die das Vorbild für die Schulreformen abgeben sollen, ist damit gescheitert." (S. 152f)

"Mit der Fixierung auf die wenigen Schulen der Reformpädagogik" (S. 153) - es ist seine Fixierung - sei jedoch verloren gegangen, was er als 'Basisprozess der Schulreform im 19. Jahrhundert' ansieht: Die Verstaatlichung des Bildungswesens. Dass dabei Schule eben vor allem nach Verwaltungsstrukturen geplant worden ist und nicht an den Notwendigkeiten der Kinder orientiert wurde, übergeht Jürgen Oelkers. Er erinnert an den Juristen und

Bildungspolitiker Hellmut Becker, für den die staatliche Schule gleichbedeutend mit der verwalteten Schule war und schreibt: "'Wirkliche' Schulreform, die nicht von der Verwaltung, sondern von den Schülern ausgeht, kann nur von außen kommen, also von den privaten Schulen reformpädagogischer Prägung." (S. 153)

Diese fragwürdige Alternative ist ein Versatzstück, das Jürgen Oelkers immer wieder in seiner Argumentation verwendet: 'Verwaltung' versus 'von den Schülern aus'. Er verdreht damit, dass Schule hierarchisch geplant ist und immer wieder von an Verwaltungsstrukturen geschulten Menschen gedacht und organisiert wird und daher keinen Draht für die Bedürfnisse von Kindern und ihrem Lernen hat. Das schlägt sich schon in der Architektur von Schulen und in der Schulraumplanung und in der Planung von Stundenplänen im Fächerraster nieder. Damit lässt sich einfach die Verteilung von Lehrern mit bestimmten Fächern auf Schulklassen regeln, geht aber vollkommen an den Bedürfnissen von durchaus lernwilligen Kindern vorbei. Er verstellt damit die Idee, dass Schulreform eben nicht einseitig von der Verwaltung *oder* vom Kinde aus geplant werden muss, sondern durchaus die Möglichkeit besteht, *beide* Erfordernisse zusammen zu denken und Schulreform auf diese Weise zu buchstabieren.

Statt dessen verliert sich Jürgen Oelkers in die Herleitung der Wendung: 'Vom Kinde aus' und verweist auf Schulprojekte aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Amerika. Auch Montessori habe ihr Motto: 'Hilf mir es selbst zu tun' nicht selbst erfunden, es stamme auch aus dieser Zeit.

Im dritten Abschnitt: 'Schulreform und Reformpädagogik' macht er einer aus seiner Sicht parteilichen Geschichtsschreibung zum Vorwurf, dass sie "kleine, alternative Privatschulen zum Modell erhoben (hat, Einfügung JG), aber versäumt (habe, Einfügung JG), Fragen zur 'mass-education' zu stellen. [...] Die Idylle der kleinen, und deswegen kindgemäßen Schule, hält sich nachhaltig. Bezogen auf das System aber hat Schulreform ganz andere Probleme zu lösen." (S. 157)

Seine Wertung, dass "staatliche Schulen sich nur dann in die pädagogisch richtige Richtung bewegen, wenn sie sich den reformpädagogischen Schulen angleichen, hat sich als nicht durchschlagend erwiesen." Dagegen spreche die reformpädagogisch geprägte Schulpraxis heute.

Im Abschnitt 4: 'Der Modus von Schulreformen' trägt er Ergebnisse einer Züricher Dissertation vor. Diese untersucht die spezielle Situation von Zürich, St. Gallen und Luzern untersucht und fördert zutage, dass Schulreformprozesse weder linear noch phasenweise verlaufen. Sie führen nicht automatisch zu besseren Verhältnissen. Es gibt in diesem Prozess Fort- und

Rückschritte, aber auch Schritte zu dieser oder jener Seite. Die Umsetzung einer Reform lässt sich auch nicht erzwingen. Ob bottom-up oder top-down - es gibt verschiedene Zusammenhänge und Vernetzungen verschiedener Beteiligter. Ein konformes Verhalten dieser lässt nicht voraussetzen. Kompromisse seien nur zeitlich begrenzt von Bestand. Jürgen Oelkers weist darauf hin, dass das Gelingen einer Schulreform von den handelnden Personen abhängt, von ihrer Fähigkeit die Ziele einer Reform zu kommunizieren.

Damit ist natürlich seine im Titel aufgeworfene Frage, ob eine Schulreform Reformpädagogik benötigt, entschieden. Natürlich nicht. Doch warum übt dann die Reformpädagogik so eine Faszination - bis heute - aus?

In seinem Fazit im Abschnitt 5 kommt Jürgen Oelkers zu der Aussage:

"Ein Kind für die Verwendung der 'klientenzentrierten' Rhetorik ist die Orientierung der öffentlichen Diskussion an den Zielen der Erziehung. Die Erziehung wird als Weg verstanden, auf dem zeitlich ferne Zustände erreicht werden, ohne die ursprüngliche Konstellation zu verändern. Der Mittelpunkt soll erhalten bleiben, obwohl sich gegenüber dem Anfang alle Konstellationen verändert haben." (S. 162)

Er erklärt damit das Kind zur Nebensache im Prozess, den Erwachsene aushandeln. Folgerichtig folgen diese Zeilen am Schluss seines Beitrags:

"Kinder sind nie gefragt worden, ob sie wirklich im Mittelpunkt der Erziehung stehen wollen. Die reformpädagogische Doktrin ist also paternal, Erwachsene wissen besser, was für die Kinder gut ist als diese selbst. Aber auch höchste Zielsetzungen der Erziehung sind nicht mehr fallible Hypothesen, die sich in komplexen und häufig unabsehbaren Prozessen testen lassen müssen. Dein fester Mittelpunkt im Kreis ist dabei nicht sehr hilfreich." (S. 162)

Dahinter steht die Auffassung, dass Kinder auch gar nichts hätten antworten können, weil sie keine Einsicht in die Folgen ihrer Antworten haben. Klar, wenn man Schulkinder in der Erwachsenensprache danach fragt, wie denn der Schulhof gestaltet werden soll, kommen nur Antworten auf ihre momentanen Wünsche. Macht man jedoch ein Projekt daraus, bei dem Kinder diese Einsicht entwickeln können, Für und Wieder dieser und jener Gestaltung abwägen können, die Veränderung ihrer eigenen Wünsche bedenken können - auf ihrer Ebene, in ihrer Sprache und Ausdrucksfähigkeit - sind Kinder sehr wohl in der Lage ihre Gedanken und Überlegungen einzubringen.

Die Sicht-Weise des Beitrages von Jürgen Oelkers hat je nach Standpunkt unterschiedliche Konsequenzen: Für Jürgen Oelkers ist es die Konsequenz, Reformpädagogik wird nicht gebraucht.

Für mich sieht das ganz anders aus.

Otto Seydel

Reformpädagogik als kritisches Korrektiv

Otto Seydel beginnt seinen Beitrag mit dem Titel seines ersten Abschnitts: 'Ich will lernen!' Jeder Erstklässler würde seine Schullaufbahn mit Vorfriede, Wissbegier und Neugier beginnen. Im Laufe der Schulzeit wird jedoch daraus ein: 'Ich muss lernen', die Neugier wäre gewichen, ebenso die Wissbegier. Von 'Freude' sei ganz zu schweigen.

Zu Beginn seines zweiten Abschnitts stellt er einen fatalen Gegensatz her: Das 'Lustprinzip' der Schüler stehe gegen den 'pädagogischen Auftrag der Schule', den er natürlich zugunsten 'des pädagogischen Auftrags der Schule' entscheidet.

Er stellt weitere Gegensatzpaare her: Eigenzeit - gemeinsamer 'Takt' beim Lernen, formelles - organisiertes/kontrolliertes Lernen, Nähe - Distanz, Solidarität - Distanz, Unsicherheit - Sicherheit, Selbstbestimmung - Fremdbestimmung. Das unterstellt, dass SchülerInnen nur nach dem Lustprinzip nichts, mit dem pädagogischen Auftrag der Schule dagegen alles wichtige im Leben lernen. Bei Schleiermacher sei es das antipodische Paar von 'Eigenwert der Gegenwart für das Kindes' und der 'Zukunft, auf die hin das Kind erzogen werden soll'. Schule habe für Stabilität zu sorgen, auch wenn sie dabei vom Einzelfall absehen müsse.

In seinem dritten Abschnitt definiert er 'Reformpädagogik' als Pendelbewegung zwischen diesen Gegensätzen. Sie sei "eine Reaktion auf extreme Verhärtungen und Verfestigungen des Schulsystems des 19. Jahrhunderts und zugleich auf die großen Herausforderungen, die mit der industriellen Revolution verbunden waren." (S. 166)

O'Neill (gemeint ist A. S. Neill), Rudolf Steiner, Maria Montessori, Célestin und Élise Freinet sowie Hermann Lietz seien zwar sehr verschieden, auch in ihren pädagogischen Konzepten, hätten ihre Gewichte auf die Seite der Reformpädagogik gelegt. "Viele Impulse dieser Bewegung - vom 'freien Schreiben' bis zum Projektunterricht, vom Wochenplan bis zum Klassenrat

- sind inzwischen von vielen öffentlichen Regelschulen aufgenommen" (S. 167) worden.

Diese Zeit sei jedoch vorbei.

Im Abschnitt 4 präzisiert er nochmals den Begriff 'Reformpädagogik' als 'permanenten Prozess' (S. 168) eine Pendelbewegung, die die Balance der staatlichen Pflichtschule mit selektiven Abschlussprüfungen und ihrem sozialen Auftrag herstellen muss. Reformpädagogik sei also nicht als 'Fokussierung' auf eine vergangene Epoche, kein dogmatischer Streit um einzelne 'Methoden' sondern ein 'Evaluationsprinzip'. So verstehe sich der Arbeitskreis 'Blick über den Zaun' als ein Verbund 'reformpädagogisch orientierter Schulen', dem die Lernenden wichtig sind - so wie sie sind, nicht so wie sie vielleicht sein sollten. "Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt"(S. 169). Er stellt vier Leitfragen: 'Was tut unsere Schule, um ...' vor, die immer und für alle Schulen unbequem seien. So gesehen sei Schulentwicklung ein " Auftrag [...], der nie zu Ende kommen kann. Balance bedeutet Bewegung. Sie muss immer neu hergestellt werden - nicht durch Konzepte oder Verwaltungsakte, sondern durch Menschen. [...] Die Würde des Kindes ist unantastbar." (S. 170) Auch die Vorgänge in der Odenwaldschule könnten nicht zu "dem fatalen pauschalisierenden Kurzschluss (führen, Einfügung JG): Reformpädagogik = Toleranz gegenüber sexueller Gewalt. [...] Kaum eine gesellschaftliche Einrichtung - Familien, Kirchen, Sportvereine, Showbusiness, - ist vor solchen Verbrechen geschützt." (S. 170) Es sei vielmehr zu vermuten, dass diese Vorgänge "heute zum Anlass genommen [...] (werden. Einfügung JG), das beschriebene Pendel, dass so kräftig in Richtung 'Individualisierung zu schwingen scheint, anzuhalten und wieder zurückschlagen zu lassen.'" (S. 171)

Diese Sicht-Weise schlägt Otto Seydel vielleicht eine neue Seite auf: Reformpädagogik ist nicht die bessere Pädagogik, sondern die ständige Mahnung 'Schule und Erziehung nicht einer Ideologie - politisch, wirtschaftlich oder pädagogisch - zu überlassen, sondern sie immer wieder an den Menschen, an die Lernenden, an die Kinder zurückzubinden. So gesehen steht sie immer im Mittelpunkt. Chapeau! Es darf nur nicht vergessen werden, dass dieses Pendel nicht nach den Gesetzen der Schwerkraft schwingt, sondern von handfesten Interessen gesteuert und in Gang gehalten wurde und wird.

Michael Soëtard

Neue Sichtweisen der Reformpädagogik

Michael Soëtard betrachtet die *Éducation nouvelle*, die französische Reformpädagogik. Auch ihr sei es nie gelungen, ihre

"einzelne(n) isolierte(n) Experimente zu Ende zu führen. Wohl mag es ihr ge-
glückt sein, mit ihren Ideen den harschen Boden der alltäglichen Pädagogik un-
merklich zu berieseln, und hier und da hat sie dank des guten Willens und des
Geschicks einzelner Erzieher und Lehrer bemerkenswerte Resultate erzielt und
das bis heute. Dieses Paradoxon könnte eine Erklärung in der Eigenheit des fran-
zösischen Erziehungssystems finden, das nach dem strengen Prinzip eines exklu-
siven Zentralismus aufgebaut ist und faktisch keine alternative Pädagogik dul-
det." (S. 173)

Michael Soëtard übersieht dabei, dass es keinen 'exklusiven Zentralismus'
braucht, um keine alternative Pädagogik neben sich zu dulden. Auch der
Nationalsozialismus war Grund genug, dass 'Experimente' der Reformpäd-
agogik nicht 'zu Ende' geführt werden konnten. Damit wird auch wieder
die Seite verblättert, die Otto Seydel mit seinem Beitrag öffnen wollte.

Michael Soëtard dröselte die Reformpädagogik von Johann Heinrich Pesta-
lozzi und Jean-Jacques Rousseau her auf. Johann Heinrich Pestalozzi habe
Jean-Jacques Rousseau als "'Wendepunkt der alten und neuen Welt in der
Pädagogik' betrachtet" (S. 173)

Den Satz aus Rousseaus *Gesellschaftsvertrag*: 'Der Mensch ist frei geboren
und überall liegt er in Ketten' müsse als *ein* Satz gesehen werden: Wäre der
Mensch tatsächlich absolut frei, könne er sich seiner Bedingtheit nicht be-
wusst werden - und läge er tatsächlich überall in Ketten könne er sich sei-
ner Freiheit nicht bewusst werden. "Der Widerspruch gärt im Zentrum der
menschlichen Existenz, und wir sehnen uns vergebens nach seiner Über-
windung (Böhm, Grell, 1991, S. 39ff)" (S. 174f) Die wichtigste Aufgabe des
Erziehers sei es, den Menschen zu entziffern und zu verstehen.

Michael Soëtard weist darauf hin, dass Rousseau diesen Spagat durch einen
Kunstgriff 'überwindet'. Er nehme für sich als Autor und als Subjekt die
'Träumereien eines Phantasten über Erziehung' (S. 175) in Anspruch. So sei
es ihm möglich "den Widerspruch zwischen hochfliegender Idee und nackt
dastehender Realität zu überwinden und gleichzeitig die Kraft zu entfalten,
sich über den unlösbaren Konflikt zwischen Freiheit und Autorität [...] zu
ergeben. Auf den Flügeln des Traums entwirft Rousseau eine neue Form
des Leibesverhältnisses, eine neue Gestalt des Staates und eine neue Weise

des Erziehungsverhältnisses [...], (und nimmt, Einfügung JG) jedes Mal [...] dabei die Verantwortung des Subjekts in Anspruch." (S. 176)

Johann Heinrich Pestalozzi habe 'schmerzlich' erfahren müssen, dass die Anwendung der Rousseau'schen Idee in einer von diesem Widerspruch durchzogenen Welt nicht möglich ist. Die in den Werkstätten erzeugten Produkte seien wegen mangelnder Qualität vom Markt nicht angenommen worden, das Arbeitsklima in den Werkstätten sei von Konkurrenz geprägt gewesen, 'Neid und Eifersucht' hätten die sozialen Verhältnisse vergiftet. Die Eltern hätten ihre Kinder nach Hause geholt. Die Werkstätten wären am Ende gewesen. Johann Heinrich Pestalozzi habe einsehen müssen, dass sich die Gesetze der Industrie nicht mit philanthropischen Ideen, mit der menschlichen Natur und der christlichen Weltanschauung vereinbaren lassen. Seine Weltanschauung habe sich grundlegend verändert. Aus der brüderlichen Verbindung zwischen menschlichem Ideal und der harten Natur wird eine moralische Perspektive und die Pflicht zur Menschenbildung. (S. 177f) Der Mensch sei eine selbstverantwortliche Person und damit ein Baumeister, "der die Schutzwälle gegen diese Mächte (Spannungen in der Gesellschaft, triebhaftes Begehren, habgierigen Eigennutz, Einfügung JG) in einem fort und immer wieder neu aufzurichten versucht. (Böhm, 1995, S. 114)" (S. 178) Damit sei auch die Aufgabe der Pädagogik umrissen: Die gläubige Attitüde des Christentums ist nun der Mittelpunkt des Erziehungshandelns. Die Arbeitsmittel werden diesem höheren Ziel untergeordnet. (S. 180)

Im fünften Abschnitt seines Beitrages stellt Michael Soëtard auf diesem Hintergrund bei den Pädagogen der *Éducation nouvelle* vier Missverständnisse fest: 1. *Ein Schüler lernt nur, wenn er motiviert ist*, 2. *Jedes Kind lernt nach seiner eigenen Art und das erfordert eine Schule nach Maß*, 3. *Learning by doing* und 4. *Erziehung muss demokratisch sein*. Apodiktisch stellt er fest, dass ein Kind "von der väterlichen Abhängigkeit zur reifen Autonomie geführt werden." (S. 182)

Im sechsten Abschnitt entfaltet er die gemeinsame Wurzel dieser 'Missverständnisse': Ein 'maß- und grenzenloser Naturalismus' verneble 'das Denken und Tun der Vertreter der *Éducation nouvelle*' (S. 182). Wieder dient der Blick auf die Gründerväter, auf den 'dialektischen Charakter des Naturbegriffs' als Grundlage für sein Urteil. Der Grund sei, dass die *Éducation nouvelle* ungebremst positivistisch sei und die Psychologie "als die höchste Wissenschaft" (S. 183) etabliere. Er habe in seinen Arbeiten versucht zu zeigen, dass sich die Pädagogik Rousseaus "und ihre konkrete Anwendung in der Methode Pestalozzis sich mit dieser wissenschaftlichen Position nicht verträgt." (S. 183)

Eine wichtige Stufe bei Pestalozzi bestehe "in der Einführung des Bösen in die dennoch grundsätzlich als gut betrachtete Natur des Menschen." Dies sei aber bei Pestalozzi nicht eine Folge der Erbsünde sondern resultiere daraus, dass der Mensch die Freiheit habe sich auch für das Böse zu entscheiden. Dies hätten die Vertreter der *Éducation nouvelle* meistens übersehen. Bei ihnen sei "das moralische Verhalten nur eine Fortsetzung des sozialen" (S. 184). Weil aber der Pädagoge nicht über den Willen des Lernenden verfüge, könne er auch nicht sagen, wie sich dieser im konkreten Fall entscheide. Es sei ein Irrglaube der wissenschaftlichen Erziehung, diese Entscheidung eines Menschen bestimmen zu können. Für Johann Heinrich Pestalozzi ist daher der christliche Glauben die entscheidende Verbindung zwischen Wissenschaft und Natur. Nur durch ihn könne eine "echte Beziehung zum Kot der Welt auf der einen und zur höheren Bestimmung des Menschen auf der anderen Seite" (S. 185) hergestellt werden.

Am Beispiel des kindlichen Interesses werde klar:

"Für die einen ist das Interesse des Kindes das, 'was es interessiert', für die anderen ist es, 'was in seinem Interesse ist'. Hier wie anderswo ist man in die Kneifzange zwischen einer *endogenen* Konzeption der Erziehung gefangen, die auf die freie Entscheidung des Subjekts verweist, und einer *exogenen* Konzeption, welche eine fremde Intervention, sowohl bezüglich der Ziele als auch der Methode, voraussetzt. Nun hängt das Gelingen des erzieherischen Unternehmens just von der Kapazität des Pädagogen ab, *zur selben Zeit* (und nicht nacheinander) das Endogene und das Exogene zu artikulieren." (S. 185f)

Diese interessante Sicht-Weise von Michael Soëtard wirft einen klaren Blick auf wichtige Fragen der Erziehung im 19. Jahrhundert. Die Ausgangssituation der Reformpädagogen hatte diese Fragen jedoch nicht im Blick. Die tatsächliche Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts war weder an den Interessen des Kindes, noch daran, was im Interesse des Kindes sein sollte orientiert, sondern vornehmlich an den Interessen der Obrigkeit, der Herrschenden und der entstehenden kapitalistischen industriellen Kultur.

Mir scheinen daher die Urteile von Michael Soëtard fragwürdig. Die Begeisterung für die Ziele und Rhetorik der Reformpädagogik, der große Erfolg des Buches von Ellen Key: 'Das Jahrhundert des Kindes' genauso wie das auch heute noch anhaltende Interesse für Reformpädagogik ist weder mit der Aufklärung über oberflächliche Sichtweisen in pädagogischen Grundsatzfragen noch mit der gründlichen Diskreditierung reformpädagogischer Ansätze oder Leitfiguren weg-zu-erklären oder zu erschüttern. Ellen Key hat damals auf einen grundlegenden Fehler im pädagogischen Denken aufmerksam gemacht, der bis heute offensichtlich nicht ausgeräumt ist:

Kinder werden von gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Interessen vereinnahmt, gelenkt und standardisiert. Sie sollen Sichtweisen entwickeln, die dauerhaft mit ihrem Erleben und Wahrnehmen der Welt *nicht* übereinstimmen und dazu oft in eklatantem Widerspruch stehen.

Heinz-Elmar Tenorth

Reformpädagogik - Erbe und Tradition

Er unterscheidet drei Existenzweisen von 'Reformpädagogik': Erstens als Diskurs über 'Neue Erziehung', zweitens als Gegenstand von 'historischer Bildungsforschung' und drittens aktuell als Jargongausdruck für 'Reform im Erziehungswesen'. (S. 190f) Heiner Ullrich benennt die drei Existenzweisen so: "der RP in ihren *historischen* Ideen und pädagogischen Gestalten (vergangene Geschichte), der RP in ihren *aktuellen* Programmen und Praxen innovativer Erziehung (aktuelle Innovation) und der RP als bis heute 'inspirierendem Reservoir der *grundlegenden pädagogisch-professionellen Erfindungen* der Moderne (professionsethische Orientierung)." (S. 200f)

Das Interesse von Heinz-Elmar Tenorth konzentriert sich auf die historiographische Sichtweise, der Beobachtung aus der Distanz. (S. 192) Aus dieser Perspektive scheint ihm ein Befund stabil, "dass nämlich Reformen der Erziehung scheitern, jedenfalls gemessen an ihren eigenen Ambitionen." (S. 194) Das könne "man nicht nur von Chicago - und bei Dewey - bis Oberhambach - und bei Lietz - sehen, sondern auch in Hamburg, Leipzig oder Neukölln." (S. 194)

Er schließt mit einem Auftrag an die Reformpädagogik: Sie könne den Sinn des Scheiterns erklären, vielleicht sogar seine Notwendigkeit begründen. "Aber es könne sich auch lohnen, 'Reformpädagogik' in dieser Perspektive historiographisch zu betrachten, als Titel für die Paradoxie der Erziehung und deren Radikalisierung in der Moderne." (S. 194)

Ich muss gestehen, für mich ergibt sich aus diesem Beitrag keine Sichtweise auf die Reformpädagogik. Meine Antwort auf die Frage, warum die Reform der Erziehung scheitert ist, dass schon der Begriff Erziehung ganz grundlegend übersieht, dass das Handeln eines Menschen nicht vorhersagbar ist. Erziehung ist für mich immer nur der Versuch ein erwünschtes Verhalten zu erreichen. Da für mich ein Mensch einen freien Willen hat, kann dieser Versuch grundsätzlich nur offen angelegt sein. Er kann sich so verhalten - oder eben auch nicht. Und das ist gut so!

Heiner Ulrich

Theoretische Konzepte von Reformpädagogik und empirische Studien zu reformpädagogischen Schulstrukturen - zwei unterschiedliche Wege der Annäherung

Jürgen Oelkers Konzept der Reformpädagogik ist schon ausführlich Gegenstand dieser Rezension gewesen.

Ein anderer Weg der Annäherung werde von Theodor Schulz entfaltet. Für diesen sei sie eine 'kollektive Bewegung', die sich primär auf die Praxis richtet.' (S. 197) Die Reformpädagogen hätten auf 'Isolation, Wirklichkeitsferne, Abstraktion und einseitige Betonung der kognitiven Dimensionen des Lernens' reagiert. "Fomalisierung, Regulierung, Uniformierung und Zensierung stoßen bei Lernenden auf Widerstände. Die Formen des schulischen Lehrens und Lernens werden als reformbedürftig erfahren. [...] Anders als für Jürgen Oelkers ist die Reformpädagogik weder eine historiographische Fiktion noch ein längst gescheitertes Projekt; es bedarf vielmehr ihrer Anstöße zu einer Schulreform 'von unten' heute mehr denn je." (S. 197f)

Andreas Flitner habe 1992 den Leitbegriff 'Reform der Erziehung' geprägt und so 'aus einer Historiographie der vergangenen Reformpädagogik' den Weg in ein 'zukunftsoffenes Programm permanenter erziehungspraktischer Reformen' geebnet. (S. 199)

Heiner Ullrich will die 'die Gestalt des reformpädagogischen Codes und seine Genese ideengeschichtlich [...] rekonstruieren' (S. 201) und findet ein mehrschichtiges Gefüge: Die Grundlage ist eine romantische Auffassung des Kindes, das eine vollkommenere Zukunft in sich trägt. - Tut es das? Ein zweites Element ist das pädagogische Verhältnis als Dialog. - Ist das nicht oft ein Herrschaftsdialog? - Drittes Element ist die Schule als Lebensraum mit reichhaltigem Schulleben. - Von den Lehrern für die Kinder inszeniert? - Das vierte Element sieht Heiner Ullrich als Methode des Lehrens mit dem Ziel der Selbsttätigkeit und des vielfältigen kreativen Ausdrucks - nicht sachlogisch sondern genetisch, von den Ursprüngen des kindlichen Verstehens. - Nur von den Ursprüngen aus, nicht am kindlichen Verstehen selbst orientiert? Die Inhalte - fünftes Element - sollen unmittelbare Erfahrung ermöglichen, sie werden in offenen, überfachlichen Zusammenhängen bzw. projektorientierten Formen erarbeitet (S. 202). - Wer wählt die Erfahrungen aus, die gemacht werden sollen oder müssen? -

Heiner Ullrich macht darauf aufmerksam, dass sich - trotz des Vorwurfes der Erfolglosigkeit der Reformpädagogik von Jürgen Oelkers und trotz der Verabschiedung der reformpädagogischen Denkform durch Winfried Böhm als 'Schnee vom vergangenen Jahrhundert' - die klassischen und die neuen reformpädagogischen Schulmodelle heute weltweiter Wertschätzung erfreuen: Es gibt mehr als 400 Montessori-Schulen, ca. 230 freie Waldorfschulen, 50 Jena-Plan-Schulen sowie mehr als 20 Freinetschulen und ca. 80 Freie Alternativschulen allein in Deutschland. In ihnen gehe es nicht nur um Qualifikation und Selektion sondern um Kinder und um Ganzheitlichkeit.

Er fragt aber auch, ob denn diese Schulen ihre Ziele verwirklichen können. Bisher habe sich immer gezeigt, dass die erwünschten Resultate nicht erreicht worden seien. Exemplarisch hat Heiner Ullrich das an Waldorf- und Montessorischulen am Beispiel des Aufnahmeverfahrens untersucht. Sein Ergebnis: An beiden Schulen werde durch das Aufnahmeverfahren vor allem Exklusivität hergestellt. "Wer diese Schule gewählt hat, damit sein Kind vor allem Freude am Lernen in einer altersgemischten Lerngemeinschaft erfahren soll, gerät schnell ins Abseits." (S. 208) Es gehe in diesen Aufnahmeverfahren eher um 'die Wahrnehmung und Artikulation von Unterschieden zu den öffentlichen Regelschulen, [...] (um die, Einfügung JG) Vergemeinschaftung mit den übrigen Eltern und (um die, Einfügung JG) Identifikation mit der reformpädagogischen Programmatik' (S.208) der jeweiligen Schule.

So kritisch und problematisch man dieses Procedere auch sehen mag, so kritisch und problematisch ist auch diese Bewertung durch Heiner Ullrich zu sehen. Sind die 'übrigen Eltern' an diesen Schulen wirklich so eine eingeschworene Gemeinschaft? Ist 'Freude am Lernen' an diesen Schulen nicht möglich. Machen Eltern ihre Entscheidung, ihr Kind an eine solche Schule zu geben, wirklich hauptsächlich von den Unterschieden zu den öffentlichen Regelschulen abhängig. ...

Natürlich *kann* man das so sehen, *muss* es aber nicht. Es geht immerhin jeweils um ein reales Kind und eine meist langfristige Entscheidung der Eltern für den Bildungsweg *ihres Kindes* - das scheint Heiner Ullrich zu übersehen.

Die Folgerung aus dieser Sicht-Weise scheint mir die zu sein, dass sich Eltern wirklich die Zeit nehmen und sich mit dieser Entscheidung plagen sollten: Ist diese Schule und ihr Bildungsweg wirklich eine gute Entscheidung für unser Kind? Egal ob es um eine öffentliche oder reformpädagogische oder alternative Schule geht.

Rupert Vierlinger

Direkte Leistungsvorlage (Portfolio-System) statt Ziffernoten

Rupert Vierlinger erinnert daran, dass Noten in der Schule keine genuin pädagogische Erfindung sind,

"sondern eher das Ergebnis eines polit-bürokratischen Disziplinierungsaktes gegen die aufmüpfige Jugend. [...] Der 'Deutsche Bund' reagierte (auf die fehlgeschlagene studentische Revolte des 'Vormärz', Einfügung JG) unter der Federführung Metternichs mit der Einführung des 'Maturitätszeugnisses' als Zugangsbeschränkung zur Universität bzw. als Kontroll- und Observierungsinstrument. Das Ziffern-Noten-Zeugnis, das dem Gymnasium einen massiven Prestigegewinn verschafft hatte, wollten die anderen Schulen auch haben - und es wurde ihnen von der Behörde gerne zugestanden (Breitschuh 1991). Von der pädagogischen Wissenschaft wurde es freilich von Anfang an argwöhnisch beäugt. Mittlerweile ist die Kritik so heftig geworden, dass es an der Zeit ist, nach einem neuen Instrumentarium der schulischen Leistungsbeurteilung zu greifen." (S. 213)

Die Alternative stammt von Fritz Karsens, dem Leiter der staatlichen Aufbauschule in Berlin-Neukölln. Er war Mitglied des Bundes der 'entschiedenen Schulreformer'. Er sammelte das ganze Schuljahr hindurch Protokolle, Berichte und Ergebnisse von Gemeinschaftsarbeiten in einer Arbeitsmappe, die in gebundener Form die einzige Form des Zeugnisses war. (Es erinnert an das 'Cahier de vie' - Heft des Lebens - in gedruckter Form bei Célestin Freinet.) 1978 trat Rupert Vierlinger mit der von ihm entwickelten Mappe DLV - Direkte Leistungsvorlage - anstelle eines Zeugnisformulars an die Öffentlichkeit.

Aus dem Bericht von Fritz Karsens entnahm er, dass dessen erster Versuch doch wieder zu einer Beurteilung durch die Lehrer mutierte. Sein zweiter Versuch bestand darin, dass die Jungen selbst aus den Arbeiten, die sie als wertvoll hielten, die Mappe zusammenstellten. Das Ergebnis habe ihn sehr in Erstaunen versetzt. Die Mappe sei nicht nur für ihn, sondern auch für die Eltern und für den Schüler selbst 'unendlich aufschlussreich' gewesen. (S. 215)

Natürlich habe er heftigen politischen Gegenwind für seinen Vorschlag bekommen. Sein 'Ansuchen um Genehmigung eines Schulversuches mit DLV' wurde vom österreichischen Schulministerium - wie nicht anders zu erwarten - brüsk abgelehnt.

Aber er habe mit Hilfe der Kollegenschaft 'diese Sekundarstufe I als 'echte' Gesamtschule geschaffen, d.h. also *ohne* Sortierung in Leistungsgruppen.' (S. 215f) In der Fußnote nennt er die Gesamtschulen mit Leistungsgruppen 'verlogen', sie seien weder 'Gesamt' noch Integriert. Die DLV habe auch in Österreich und in den USA viel Zustimmung erhalten. Sie erlaube mehr individuelle Förderung, pole den Beurteilungsstress von Auslese auf Förderung um, reduziere ihn oder eliminiere ihn. Schüler würden gesteigerte Lernfreude zeigen, mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, weniger Leistungsdruck/Konkurrenzkampf erleben, mehr Hoffnung auf Erfolg haben. In den USA sei man im Staat Vermont davon abgekommen Lehrernachstudenten nach standardisierten Tests zu beurteilen, sondern 'solche Mappen mit Materialien über die Schulpraktischen Versuche und sonstige Ausarbeitungen' besonders (zu, Einfügung JG) gewichten.' (S. 217)

Bei einem Versuch mit 200 Experten - Schulaufsichtsbeamten, Fachgruppenleitern, Direktoren - haben diese selbst erfahren müssen, dass ein Aufsatz von ihnen zwar zu 90 % in Bezug auf Inhalt und Sprachgestaltung mit 2, 3 oder 4 (im österreichischen fünfstufigen Bewertungssystem) beurteilt wurde, dass aber doch rund 5 % den gleichen Aufsatz mit 1 (höchst originell, psychologische Sublimierung) beurteilten oder eben mit 5 (nicht genügend, Thema verfehlt). Auch in der Mathematik gehe es nicht weniger 'gerecht' zu. Ein Mathematiklehrer habe seinen fünf Fachkollegen eine Arbeit vorgelegt und ebenso die gesamte Bandbreite an Beurteilungen erhalten. Die empirischen Belege über das Fehlen der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität (Zuverlässigkeit), und Validität (Gültigkeit) seien beinahe Legion. (S. 219)

Ob es nun um den Übergang zur weiterführenden Schule geht: 'Aber nach der vierten Klasse der Gundschule müsse man doch die 'Böcke von den Schafen' trennen' (!) oder die in Deutschland übliche Numerus-Clausus-Berechnung auf Hundertstelstellen, ob um gemäßregelte LehrerInnen - wegen ihres kategorischen Notenboykotts: Die Note werde 'zum beherrschenden Kriterium des Schulerfolgs' und damit sei das 'Lernen um der Note willen' programmiert.

Es ist der Wechsel von der Kollektivnorm zur Individualnorm, unabhängig vom 'Schüler-Geleitzug'. Dort bleibe der Letzte immer der letzte, auch wenn er vorankomme. "Das Honorieren des individuellen Bemühens und seines Ergebnisses (bewirkt, Einfügung JG) den größten Leistungsanreiz und Lerneffekt." (S. 223) Fritz Redl habe die Ziffernbenotung mit einem Hundrennplatz verglichen. Auf diesem werde nicht Freundschaft oder gar gegenseitige Zuneigung geweckt. Durch die mit der Ziffernnote verbundene Festlegung einer Rangfolge nimmt das 'Klima des Miteinanders' Schaden. Der

ständige Vergleich: 'Wer ist besser?' erzeuge Angst, für die am Ende des Rankings eine Reihe von Tiefschlägen, die die betroffenen SchülerInnen paralyisiert. Rupert Vierlinger konstatiert: Sie resignieren. Angst beflügele das Denken nicht, sondern lähme es. Mit einem Verweis auf Manfred Spitzer stellt er fest, dass die Schule 'mit ihrem angsterzeugenden System der Leistungsbeurteilung' sich 'einen Gutteil ihrer Disziplinschwierigkeiten selbst einhandele, 'indem sich die Schüler nicht nur absentieren, sondern sich auch für erlittene Kränkungen rächen.' "Der vom Lehrer und von der Klassengemeinschaft registrierte und gewürdigte Erfolg des Einzelnen wird zum Nährboden seiner Motivation, während die an der Kollektivnorm orientierte Ziffernote zum Zusammenbruch der Lernbereitschaft führen kann."(S. 225)

Die Sicht-Weise von Rupert Vierlinger macht sehr deutlich, dass eine andere Schule, eine (wirklich) reformpädagogische Schule, nicht ohne ein anderes Beurteilungssystem und nur ohne Ziffernsystem, ich möchte ergänzen: auch nicht mit äquivalenten Textbausteinen, zu haben ist. Ziffernsysteme - oder standardisierte Texte, die anstatt Ziffernnoten verwendet werden, vermitteln nur eine scheinbare Objektivität, nur eine scheinbare bessere oder einfachere Vergleichsmöglichkeit und sind für pädagogische Ziele kontraproduktiv.

Es gibt noch einen zweiten wichtigen Punkt in dieser Sicht-Weise: Das Portfolio gewinnt deutlich - vor allem auch in den Augen der Schüler - wenn es nicht aus *geforderten* Berichten, Protokollen und Ergebnissen von Gemeinschafts- oder auch Einzelarbeiten besteht, sondern aus Arbeiten, *die sie - die SchülerInnen - selbst für wertvoll halten*. Schon bei Fritz Karsen ist dieser Wechsel von entscheidender Bedeutung. Fritz Karsen sagte selbst (1924), das er gelernt habe, seine Schüler - selbst die, die er genau zu kennen glaubte - durch die ihre selbst zusammengestellten Mappen ganz anders zu sehen. (S. 215) Eine bemerkenswerte Aussage dieses ambitionierten Reformpädagogen.

Rainer Winkel

Intra oder extra muros?

(innerhalb oder außerhalb der Mauern?)

Rainer Winkel geht es um einen erziehenden und bildenden Unterricht und um die Kritisch-Kommunikative Didaktik. Diese würde sich am wirklichen Schulalltag orientieren. Andere Didaktiken seien mehr an Begriffen, Analysen, Schemata und Theorien interessiert - 'Feiertagsdidaktiken' eben. Prüfungsstoff im ersten und zweiten Staatsexamen. Entscheidend seien jedoch

zehn Fragen: "1. Wer lehrt mit 2. wem 3. was und 4. wen, aber auch 5. wie und 6. warum sowie unter 7. welchen Bedingungen und mit 8. welchen Zielen und Folgen sowie 9. welchen Leistungskontrollen und unter 10. welchen realen Folgen bzw. möglichen Schwierigkeiten und Störungen?" (S. 238) Diese 10 Fragen sind nicht als unterrichtliches Planungsinstrument zu verstehen ergeben aber einen didaktischen Problemhorizont. Es gehe darum 'ein kritisches und handlungskompetentes Bewusstsein' zu entwickeln, sonst entstehe unterrichtliches Chaos.

...

Wenn Rainer Winkel von Didaktik und Mathethik spricht und weiterhin fortlaufend aus didaktischer Sicht spricht begeht einen grundlegenden Fehler: Er trennt m.E. nicht genug zwischen Lehren und Lernen.

Rainer Winkel sieht die Kritische Didaktik als Brücke von der Reformpädagogik zur Regelschule, als Brücke zwischen der Rigidität eines verplanten Unterrichts und einem Beliebigkeitsunterricht (teaching and learning at random). Ernst Meyer habe den entscheidenden Hinweis gegeben: "Er rhythmisierte nämlich die Unterrichtsplanung, machte sie beweglich und hielt dennoch ihre Gelenke beieinander - durch den Dreischritt: 'Intendierte Lösungssituationen', konkrete 'Arrangements' und bereitgestellte 'Vermittlungshilfen', von denen die drei Fragehaltungen gleitet werden: Welche Einsichten, Erkenntnisse und Fähigkeiten möchte ich mit meinen Schülern erreichen? In welchen curricularen Milieus sollen sich diese Wissens- und Könnenskompetenzen entfalten? Und drittens: Wo, wann und wie ist es sinnvoll, Hilfen zur Selbsthilfe zu leisten. Höre ich also rechtzeitig den mathetischen Apell des Schülers (Hilf mir es selbst zu tun!)."

Lehren ist traditionell eine Tätigkeit der LehrerInnen. Diese benötigt naturgemäß eine Didaktik - welche auch immer - um die eigene planerisch und organisatorische Tätigkeit zu rechtfertigen. Lernen dagegen ist eine Tätigkeit der SchülerInnen und kommt demzufolge auch ohne jede Didaktik aus. Lehrer blicken naturgemäß durch die didaktische Brille - würden sie auch durch die mathetische Brille das Schulgeschehen, den Unterricht betrachten, sie würden ihren Arbeitsplatz nicht wiedererkennen.

Es ist absurd in einer Klasse mit 20 oder 30 SchülerInnen zu planen, was wie wem wann beigebracht werden soll und kann. Weil für jede SchülerIn eine andere Planung notwendig wäre - egal nach welcher Didaktik man verfährt. Der einzige wirkliche Ausweg aus dieser Situation ist das Aufgeben jeder didaktischen Planung zugunsten einer Mathetik, um das Lernen der SchülerInnen zu ermöglichen. Das ist mitnichten ein 'Beliebigkeitsunter-

richt'.

Er erinnert sich an seinen Biologielehrer, dem es nicht auf darauf ankam, die richtigen Antworten zu wissen, sondern (sich selbst, Einfügung JG) die wichtigen Fragen zu stellen. Statt zu verraten, wie die Antworten lautete, habe er seine SchülerInnen aufgefordert: 'Kriegt das gefälligst selbst heraus!' Er hat also konsequent (aus mathetischer Sicht?) gefragt, wie schaffe ich es, dass sich die Schülerinnen die wichtigen - die für sie individuell wichtigen - Fragen selbst stellen und nach ihren Antworten suchen. Zusammen mit den MitschülerInnen und dem Lehrer wurden diese Antworten in einem kritischen Licht überarbeitet und überprüft, ob denn ihre Hypothesen erklärt oder verworfen werden müssen. Ist es aber nicht trotzdem so, dass die LehrerIn sich fragt: Wie schaffe *ich* es...? Eine Mathetik müsste fragen. Wie kann ich der SchülerIn helfen, ihr Ziel zu erreichen?

Sind die - vermeintlich - für sie individuell wichtigen Fragen wirklich die Fragen, die für sie individuell wichtig sind? In der Klasse mit 20 oder 30 SchülerInnen wirklich jetzt für jeden von Ihnen individuell wichtig?

Die Mauer verläuft nicht zwischen den Didaktiken, sondern zwischen Didaktik und Mathetik, zwischen Lehren und Lernen. Klaus Holzkamp hat dieses Missverständnis auf den Punkt gebracht: "Lehren als Lernbehinderung?"

Und wo bleiben dabei die Schülerinnen und Schüler? Nun, einerseits ist dies (gemeint ist der Unterricht in der Schule selbst, Einfügung JG) alles ja eigens für sie (die SchülerInnen, Einfügung JG) veranstaltet: Sie sollen durch die Schule leistungsfähige, verantwortungsbewusste, kreative, glückliche Erwachsene werden. So gesehen wäre das Lernen in der Schule also im unmittelbaren vitalen Interesse der Schülerinnen und Schüler. Andererseits aber spielen diese in dem vorgesehenen Arrangement offensichtlich nicht so richtig mit, müßten zum Lernen gezwungen werden, aber lassen sich irgendwie nicht recht zwingen, leisten Widerstand, entziehen sich, mogeln sich durch; selbst denen gegenüber, die sich anpassen und mitmachen, scheint häufig Mißtrauen angebracht. Wenn man von außen (quasi mit dem ethnologischen Blick) auf das Ganze schaut, hat man den Eindruck, daß Schülerinnen und Schüler in der Schule eher stören. Die Schule würde besser funktionieren und das Ergebnis wäre für alle befriedigender, wenn sie nicht da wären. Weil ihre Anwesenheit in der Schule ja nun aber unumgänglich ist, muß man diesen Störeffekt möglichst kleinhalten. Also etablierte man zur Schadensbegrenzung das umfassende Kontrollsystem, wie wir es heute in verschiedenen Varianten vorfinden: Angefangen von der Anwesenheitskontrolle, dem Verbot, seinen Platz oder den Raum zu verlassen, über das Versetzungssystem und die Zensurengebung bis zu den mannigfachen in den Unterricht selbst eingebauten Kontrollmaßnahmen. So gesehen wäre die Schule also eine Einrich-

tung, um die Schülerinnen und Schüler zu dem zu zwingen, was sie doch eigentlich selber wollen müssten, nämlich in ihrem eigenen Interesse zu lernen.¹

Die Sicht-Weise von Rainer Winkel setzt sich mit Didaktik und Mathematik auseinander. Ich meine, Reformpädagogik erfordert eine mathetische Sicht-Weise für das unterrichtliche Geschehen. Didaktische Sichtweisen gibt es genug - aber sie stellen eben nicht das Kind und sein Lernen in den Mittelpunkt.

Resümee

Uff - diese reformpädagogischen Sicht-Weisen waren ein schönes Stück Arbeit, im doppelten Sinn. Es hat mir Freude gemacht, mich in diese Sicht-Weisen hineinzudenken - oder es zumindest zu versuchen.

Maren Gronert und Alban Schraut haben eine eigenwillige Idee gehabt und umgesetzt. Sie ist gelungen. Die Sicht-Weisen sind in ihrer Gesamtheit so sperrig, wie die Reformpädagogik selbst. Aus dem Beitrag von Otto Seydel könnte jedoch deutlich werden, dass die Reformpädagogik nicht als die - per se - bessere, schlechter, gescheiterte oder erfolglose Pädagogik gesehen werden sollte, sondern als ständige Mahnung: 'Schule und Erziehung nicht einer Ideologie - politisch, wirtschaftlich oder pädagogisch - zu überlassen, sondern sie immer wieder an den Menschen, an die Lernenden, an die Kinder zurückzubinden' begriffen werden müsste und als Aufgabe, das Kind endlich und wirklich, aber auch wirklich in den Mittelpunkt zu stellen. Es geht um die Interessen jedes einzelnen Kindes zum Motor seines Lernens machen und nicht darum, in diesen Mittelpunkt das zu stellen, was im Interesse des Kindes sein sollte.

Autor der Besprechung:
Jürgen Göndör
juergen@goendoer.net

¹ Klaus Holzkamp [1991]; Lehren als Lernbehinderung? In: Forum Kritische Psychologie 27 (1991): Argument-Verlag, Seite 5-22 - Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongreß der GEW Hessen, »Erziehung und Lernen im Widerspruch«, am 3.11.1990 in Kassel.