PÄDAGOGIK

7–8'10

▸ **REFORMPÄDAGOGIK – NÄHE – DISTANZ**

▸ **WEB 2.0 IM UNTERRICHT**

BEITRAG: DIE NEUE SCHULSTRUKTUR IN BERLIN

PÄDAGOGIK : KONTROVERS: BILDUNG FÜR FÜNFJÄHRIGE?

62. Jahrgang, Heft 7–8/Juli–August 2010/€ 9,–

www.beltz-paedagogik.de

P 8451 E

Pädagogische Begegnung

Zur Rehabilitierung eines ins Gerede gekommenen Begriffs

Was ist eine Reformschule? Kinder fragen so nicht. Ihnen sind andere Dinge wichtig.
Schulen, die sich darum bemühen, allen Kindern in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht zu werden, sind Reformschulen im Sinne dieses Beitrags. Wir brauchen keine Debatten über historische Reformpädagogik, sondern müssen fragen, was Schulen in diesem Sinne gut macht.

Otto Seydel

»(...) der echte Erzieher hat nicht bloß einzelne Funktionen seines Zöglings im Auge, wie der, der ihm lediglich bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen beabsichtigt, sondern es ist ihm jedes Mal um den ganzen Menschen zu tun, und zwar um den ganzen Menschen sowohl seiner gegenwärtigen Tatsächlichkeit nach, in der er vor dir lebt, als auch seiner Möglichkeit nach, als was aus ihm werden kann.« (*Martin Buber*, Reden über Erziehung 1953)

Kindern ist es egal, ob sich ihre Schule »Reformschule« nennt. Hauptsache, sie finden Freunde dort, die Räume sind hell und freundlich, der Lehrer ist nett. Und es darf nicht langweilig sein. Auch der Namenspatron ihrer Schule sagt ihnen – wenn es nicht gerade *Erich Kästner* oder *Astrid Lindgren* ist – gar nichts. Er bezeichnet den bestimmten Ort und die bestimmten Menschen, die an diesem Ort zusammenkommen und unterscheidet dadurch diesen Ort und diese Menschen von anderen. Die Geschichte ihrer Schule schließlich sagt den Schülerinnen und Schülern noch weniger, außer dass sie vom Rektor gelegentlich mit merkwürdigen, weitgehend unverständlichen und sich stets ähnlich wiederholenden Formeln beschworen wird, meist zu Schuljahresbeginn oder am Schuljahresende.

Selbst als Student, als ich vor 40 Jahren ein sechswöchiges pädagogisches Praktikum im *Landerziehungsheim Holzminden* am Rand des Sollings (Weserbergland) begann, wusste ich von »Reformpädagogik« zunächst so gut wie nichts. *Hermann Lietz*, *Paul Geheeb*, *Kurt Hahn* waren für mich noch blinde Namen. Aber ich spürte beim ersten Kontakt: Diese Schule ist anders, ganz anders als die Schulen, die ich bis dahin kennengelernt hatte: die freundliche Neugier der Schüler auf dem Vorplatz, der aufmerksame Blick der Schulsekretärin beim Eintritt, die wertschätzende Begrüßung durch den Schulleiter. Ein Satz, den ich zuvor in einem blutleeren Seminar an der Universität gehört, aber nicht verstanden hatte, bekam im Verlauf des Praktikums Bedeutung: »Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die *pädagogische Begegnung*«. Der Satz stammt von dem jüdischen Religionsphilosophen *Martin Buber* (Pädagogische Schriften, 1953). Dessen Wohnhaus – 1938 von den Nazis in einer Pogromaktion niedergerissen – stand in Heppenheim, nicht weit entfernt von dem Landerziehungsheim Odenwaldschule, das die Schulgründung in Holzminden nachhaltig beeinflusst hatte. Martin Buber gehörte zum Freundeskreis von *Paul Geheeb*, dem Gründer dieser Schule.

Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die *pädagogische Begegnung*

Das pädagogische Credo Bubers kann im Nachhinein gleichsam wie mit einem Brennglas das Selbstverständnis dieser Schultradition reformulieren, auch wenn sich diese Internate nicht alle ausdrücklich auf ihn berufen. Ein Landerziehungsheim ist *zuerst* ein Ort der Begegnung, des Dialogs zwischen Menschen und *danach* – auf diesem Fundament – ein Ort des Lernens. Seit meinem Praktikum an einem Landerziehungsheim hat mich die Faszination des Buberzitats – und die damit angesagte pädagogische Praxis – beruflich und persönlich nicht mehr losgelassen. Auch wenn die Sprache des jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber, der wie Paul Geheeb und Kurt Hahn vor den Nationalsozialisten fliehen musste, inzwischen etwas altertümlich anmutet und er heute als Legitimationsautorität nur wenig taugen dürfte. Immerhin: Sein durch existenzialistische Denkfiguren geprägtes Postulat erfährt durch die moderne empirische Hirnforschung in den Thesen von *Joachim Bauer* (in diesem Heft S. 7 ff.) eine überraschende Entsprechung. Joachim Bauer belegt die basale Bedeutung einer uneingeschränkt *positiven emotionalen Beziehung* zwischen Erwachsenen und Kindern für die Erziehung und das menschliche Lernen. Der im eigentlichen Wortsinn *prinzipielle* Anspruch dieser These kann auch dann nicht in Frage gestellt werden, wenn es Fälle gibt, in denen Menschen diese Beziehung missbrauchen. So wie die Gültigkeit des freiheitlichen Prinzips des Grundgesetzes nicht dadurch aufge-

hoben werden kann, dass es immer wieder Menschen gibt, die eben diese Freiheit missbrauchen.

Bis vor kurzem konnte ich in pädagogischen Kontexten Wörter wie »Begegnung« und »Beziehung«, ja selbst den aus der Philosophie *Platons* stammenden Begriff des »pädagogischen Eros«, vergleichsweise unbefangen benutzen. Bis zu dem Zeitpunkt des aktuellen öffentlichen Aufbrechens einer Krisenphase der – dieses Jahr hundertjährigen – Odenwaldschule. Jetzt werden diese Begriffe in vielen Diskussionszusammenhängen über »die« Reformpädagogik mittelbar oder unmittelbar negativ besetzt: Sie werden – gleichsam »über Nacht« – mit sexueller Gewalt konnotiert oder mit einem Ideologieverdacht belegt.

Bedingungsloser Widerspruch gegen *jede* Form der Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen

Beides zu Unrecht. Hier ist Klärung von Nöten.

Zum einen ist unmissverständlich festzustellen: Eine *der* entscheidenden Antriebskräfte der reformpädagogischen Bewegung war und ist der bedingungslose Widerspruch gegen *jede* Form von Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen, struktureller wie personaler Gewalt. Gewalt kann auch darin bestehen, die eigene Übermacht allein zu egoistischen Zielen einzusetzen. Dies schließt ohne jede Einschränkung Nulltoleranz gegenüber sexuellem Missbrauch ein – und geht zugleich weit darüber hinaus: als Kritik an der strukturellen Gewalt unseres selektiven Schulsystems und an alltäglicher psychischer Gewalt durch Willkür, Beschämung und Demütigung von Schüler(inne)n durch einzelne Lehrpersonen.

Zum anderen ist die Frage zu erörtern, wie es denn trotzdem gerade in einer »Reformschule« zu einer solchen Krise kommen kann und – in der Folge – eine solche pauschalisierende Umdeutung der Begriffe droht? Ich kann mich an dieser Stelle nicht auf die für diesen Zusammenhang sehr wichtige Rekonstruktion des gesellschaftlichen Wandels und der widersprüchlichen Entwicklung der Sexualmoral insgesamt einlassen. Ich werde auch nicht die Frage untersuchen, wo die notwendige Kontrollfunktion der Medien umschlagen kann in unzulässige Skandalisierung und juristisch nicht tragbare Vorverurteilungen. Ich werde mich darauf beschränken, nach den Landerziehungsheimen als »Reformschulen« selbst zu fragen.

Begegnung braucht Nähe und Zeit

Damit eine Schule überhaupt zum Ort der Begegnung werden kann, – gemeint ist eine Begegnung in dem von Martin Buber qualifizierten Sinn, also keine »flüchtige« Begegnung von Menschen, die aneinander vorbei »eilen«, sich gegenseitig kaum wahrnehmen – muss sie den bloßen Augenblick verlängern und Nähe schaffen. Die entscheidende Leistung der *Reform*schulen ist darin zu sehen, dass sie dieses nicht nur deklarieren, sondern – in sehr unterschiedlicher Gestalt – *Raum und Zeit* für Erwachsene und Kinder so organisieren, dass eben diese Begegnungen ermöglicht, erleichtert, angestoßen werden. Entsprechende Strukturen haben nicht nur die Landerziehungsheime entwickelt, sondern – mit anderen Lösungen für das gleiche Problem – auch Reformschulen in der Waldorf- oder Montessoritradition. Auch die aktuellen Neugründungen etwa im Rahmen der Sudberry-Valley-Schulbewegung oder der von *Rebecca* und *Mauricio Wild* inspirierten Freien Alternativschulen haben den anderen Umgang mit Raum und Zeit zum zentralen Thema gemacht. Die Landerziehungsheime haben sich dabei für eine im wörtlichen Sinn »radikale« Lösung entschieden. *Räumlich*: Lebens-, Lern- und Arbeitsort sind unter *einem* Dach. *Zeitlich*: Nicht halbtags, nicht ganztags, sondern 24 Stunden. Diese Strukturentscheidung ist kein Selbstzweck, sondern steht im Dienst eines umfassenden Verständnisses von Bildung und Erziehung, das unter dem Anspruch steht, dem »*ganzen Menschen sowohl seiner gegenwärtigen Tatsächlichkeit nach, in der er vor dir lebt, als auch seiner Möglichkeit nach, als was aus ihm werden kann. (Martin Buber)*«, gerecht zu werden. Ein *Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß* ist in einem solchen Rahmen konsequent zu verwirklichen; das gemeinsame Leben wird zum natürlichen »*Projekt*«, das eben nicht erst künstlich »im Sandkasten« erzeugt werden muss; *soziales Lernen* geschieht nicht durch Belehrung, sondern durch *Erfahrung*. Vor allem aber – und das ist entscheidend – erlaubt dieser reale Lebens- und Arbeitszusammenhang, dass ganz konkret Zeit und Raum für die *Begegnung* zwischen Erwachsenen und Kindern gegeben werden kann. Angesichts der Tatsache, dass das World Wide Web *virtuelle* Nähe von jedermann zu jedermann zu jeder Zeit im blitzschnellen Wechsel

Kindern ist es egal, ob sich ihre Schule »Reformschule« nennt.

möglich macht, wird die *reale* Nähe und die Wiederentdeckung der *Langsamkeit* ein wertvoller Schatz, an dem wenigstens die Kinder teilhaben sollten.

Wo Licht ist, ist auch Schatten. Große Nähe und zeitliche Verdichtung schaffen auch Probleme. So wie die Anonymität und Vereinzelung des modernen Großstadtmenschen nicht nur Freiheitsgefühle, sondern auch Angst und Einsamkeit mit all ihren teilweise furchtbaren Folgen erzeugen kann, kann auch das enge Zusammenleben in einem Landerziehungsheim, wenn schon kein U-Boot-Syndrom, so doch eine problematische Blickverengung und Sozialstress hervorrufen – wenn keine wirksamen Gegengewichte eingehängt werden. Man könnte einwenden, dieser Lebensentwurf eines Landerziehungsheims sei »vormodern«. Dann ist jedoch die Gegenfrage zu stellen, was eigentlich »normal« und was »gesund« ist. Im Blick auf die Kulturgeschichte der Menschheit erscheint mir eher die moderne Erfindung einer Kleinstfamilie in der Dreizimmerwohnung eines anonymen Hochhauses anormal und für das Aufwachsen des (Einzel)-Kindes auf alle Fälle ungesund.

Es ist Unfug, die Krisenphase primär auf das Zusammenleben in sogenannten Internatsfamilien zurückzuführen.

Internats*familien* sind nicht ursächlich für Missbrauch

In jedem Fall ist es schlichter Unfug, die Krisenphase der Odenwaldschule primär auf das enge Zusammenleben in sogenannten Internats*familien* zurückzuführen. Sowohl die insgesamt hundertjährige Geschichte der Odenwaldschule wie auch die Geschichte von Internaten mit vergleichbaren Strukturen (etwa in den Hermann Lietz Schulen, die vor hundert Jahren der Odenwaldschule das Vorbild lieferten) beweisen, dass Irrwege einzelner Erwachsener keineswegs eine automatische Folge dieser Strukturen sind. Und umgekehrt: Missbrauchsfälle gab es auch in Internaten mit ganz anderen Strukturen. Schließlich: Die »soziale Kontrolle« ist in einem Internat, welcher Struktur auch immer, vergleichsweise sehr hoch. Dass gewaltsame Übergriffe – welcher Art auch immer – von Erwachsenen gegenüber Kindern nicht oder zu spät ans Licht kommen, ist nicht ausgeschlossen, aber verglichen mit anderen Institutionen unserer heutigen Gesellschaft – nicht zuletzt der Familie selbst – liegt die Vermutung nahe, dass die »Dunkelziffer« in Internaten eher geringer ist.

Es gibt den Schulverbund »Blick über den Zaun«, in dem sich inzwischen über 100 Schulen unterschiedlicher Traditionen zu einem Netzwerk zusammengeschlossen haben: Montessorischulen, Waldorfschulen, Landerziehungsheime, aber auch zahlreiche »neue« Reformschulen wie die Max-Brauer-Schule Hamburg oder die Offene Schule Kassel Waldau (www.blickueberdenzaun.de). Vor zwanzig Jahren wurde dieser Schulverbund – übrigens bei Heppenheim in der Odenwaldschule – als Arbeitskreis gegründet. Er gab sich damals abkürzend das Attribut »reformpädagogisch orientiert«. In den letzten Jahren haben immer wieder Schulen verunsichert erklärt: »Ihre *Standards für eine gute Schule* unterschreiben wir voll und ganz und ohne Einschränkung. Aber leider können wir uns nicht bewerben, denn reformpädagogisch sind wir nicht.« Sie wurden am Ende dann doch vollgültige Mitglieder, nachdem sie merkten, dass auch die anderen Schulen im »Blick über den Zaun« vor allem anderen auf der Suche sind – nach kreativen Lösungen für den Umgang mit Raum und Zeit der Kinder. Und dass Schulen sich dabei wechselseitig ungemein anregen und unterstützen können, wenn sie ihre unterschiedlichen Lösungen vorurteilsfrei nebeneinander legen.

Kindern ist es egal, wie die Schule, in der sie sich Tag um Tag zu Hause fühlen können, *heißt*. Es ist ihnen aber – auf Dauer – überhaupt nicht egal, ob ihre Schule eine Reformschule *ist*.

Dr. Otto Seydel, Jg. 1945, ist Leiter des Instituts für Schulentwicklung.
Adresse: Institut für Schulentwicklung, In den alten Gärten 15, 88662 Überlingen
E-Mail: otto.seydel@t-online.de, *Internet:* www.schulentwicklung-net.de

Nils Böckler, Thorsten Seeger

Schulamokläufer

Eine Analyse medialer Täter-Eigendarstellungen und deren Aneignung durch jugendliche Rezipienten

Konflikt- und Gewaltforschung, hrsg. von W. Heitmeyer et al. 2010, 234 S., br. € 24,00 (1499-0)

Die Studie untersucht die medialen Eigendarstellungen von Amokläufern im Internet und befragt deren jugendliche Rezipienten zu ihren individuellen Perspektiven auf das Phänomen Schulamok.

Christoph Bräuer

Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung

Theoretische und empirische Perspektiven

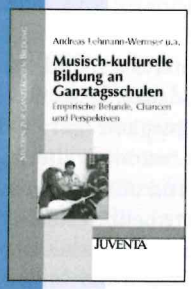
Lesesozialisation und Medien, hrsg. von B. Hurrelmann. 2010, 392 S., br. € 27,00 (1334-4)

Die Studie greift ein Förderkonzept zur Stärkung der Lesekompetenz auf und untersucht dessen Unterrichtswirklichkeit. Als zentrale Instanz gelten die unterrichtenden Lehrkräfte und deren professionelle Kompetenz.

Andreas Lehmann-Wermser u.a.

Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen

Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven



Studien zur ganztägigen Bildung, hrsg. von H. G. Holtappels et al. 2010, 232 S., br. € 22,00 (2153-0)

Der Band enthält die Ergebnisse der MUKUS-Studie, im Rahmen derer mit quantitativen und qualitativen Verfahren Schulen zur Qualität, Menge und Umsetzung von musisch-kulturellen Angeboten befragt wurden.

Mehr Info im Internet: http://www.juventa.de
Juventa Verlag, Ehretstraße 3, D-69469 Weinheim

JUVENTA