

Volker Ladenthin

I.

„Die Schule (...) behielt für mich alle die Jahre (...) die Schwüle einer Zwanganstalt. Wieviel von meinem Leiden und meiner Verbitterung, neben meinen eigenen Fehlern, der ganzen Erziehungsart zur Last fällt, kann ich nicht beurteilen; aber in den acht Jahren, welche ich in den niederen Schulen zubrachte, fand ich nur einen einzigen Lehrer, den ich liebte und dem ich dankbar sein kann. Wer die Kindesseele ein wenig kennt und selber einen Rest ihrer Zartheit sich bewahrt hat, der kennt das Leiden, dessen ein Schulknabe fähig ist, und zittert noch in Scham und Zorn, wenn er sich der Roheiten mancher Schulmeister erinnert, der Quälereien, der berührten Wunden, der grausamen Strafen, der unzähligen Schamlosigkeiten. Wahrlich, ich meine nicht die fleißige Rute (...); ich meine aber die Frevel, die an dem Glauben und dem Rechtssinn des Kindes geschehen, die rohen Antworten auf schüchterne Kinderfragen, die Gleichgültigkeit gegen den Trieb der Kindheit nach einer Einigung ihrer stückweise erworbenen Kenntnis der Dinge, den Spott als Antwort auf kindergläubige Naivitäten. Ich weiß, daß ich nicht allein in solcher Weise gelitten habe und daß

mein Unwille darüber und meine Trauer um zerstörte und verkümmerte Teile meiner jungen Seele nicht die Verbitterung eines nervösen Einzelnen ist; denn ich habe von vielen diese Klagen gehört.“ (Hesse 1896, 236f.)

Dieser Text entstand um 1896. Hermann Hesse hat ihn geschrieben und mit der Überschrift „Meine Kindheit“ versehen. In diesem Text sind die Missstände aufgezählt, die sich am Ausgang des vorvorigen Jahrhunderts in der Jahrhundertfindung „Allgemeinbildende Schule“ ergeben hatten. Angesprochen werden unter anderem der fehlende persönliche Bezug der Lernenden zu den Lehrenden und die mangelnde pädagogische Wertschätzung. Genannt werden mangelndes Vertrauen in die Kinderseele und mangelndes Vertrautsein mit der Kinderseele. Als inhuman erinnert wird ein Strafsystem, welches auf Beschämung angelegt ist, welches das Selbstwertgefühl der zu Erziehenden schwächt, sie demütigt und letztlich zerstört. In diesem System wird das kindliche Gerechtigkeitsgefühl nicht beachtet, das vom erwachsenen Rechtssinn – wie wir seit Piaget und

---

<sup>1</sup>Basierend auf einem Vortrag anlässlich des Festaktes zum 110jährigen Internats-Jubiläums in Haubinda am 8. Mai 2011. Teilabdruck in: Verein der Freunde und Förderer der Hermann-Lietz-Schule Haubinda (Hg) 2011: Der Glaskasten. H. 2 Ausgabe 37 (November 2011), 45-51. Der Text wurde erweitert und überarbeitet.

Kohlberg wissen – sehr unterschieden ist. Der kindliche Blick auf die Welt wird nicht ernst genommen, es herrscht die rohe Welt der Erwachsenen. In dieser „Pädagogik vom Erwachsenen aus“ bleibt nur Spott übrig für das Kindliche der Kinder.

Diese biographischen Erfahrungen muss man im Blick haben, wenn man die Reformpädagogik verstehen will. Sie verweisen auf den Entstehungsanlass (nicht die Ursache). Zugleich beinhaltet die kleine Passage aus der Erzählung Hesses das Kernprogramm der Reformpädagogik: Ihre Ziele sind Würde, Gerechtigkeit, Personalität und der Versuch, Kinder zu verstehen und sie daher in den Mittelpunkt zu stellen: Pädagogik vom Begriff des Kindes aus. Das Lernen wird vom Lernenden her verstanden. Die Verwirklichung dieser Ziele ist der Entstehungsgrund der Reformpädagogik.

Die Reformpädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts wandte sich gegen die erfahrbare Schulwirklichkeit. Sie war gewissermaßen empirisch motiviert; sie formierte sich aus Anlass von Erfahrungen alltäglicher Art. Sie entstand als Reaktion auf die – dann in Erinnerungen und Romanen dokumentierte – Erfahrung von Überheblichkeit, Unsensibilität, Häme, Sarkasmus, Spott – kurz: die Erfahrung

von Unverständnis und Unvermögen. Die Reformpädagogik war eine Reaktion auf eine falsche Praxis. Sie war nicht primär theoretisch motiviert; nicht ein Paradigmenwechsel in der Theorie hatte zur Reformpädagogik geführt. Die Theorie wurde gewissermaßen „nachgereicht“ (Ladenthin 2006). Die Konzepte waren nicht das Ergebnis von forschungsorientierten Theoretikern, feinsinnigen Kennern epistemischer Paradigmenwechsel – ja, es waren nicht einmal akademische Erziehungswissenschaftler, die eine Reform herbeiführen wollten. Es waren Praktiker aller Art.<sup>2</sup> Sie mahnten nicht ein Theoriedefizit an, sondern hatten eine falsche und schlechte Praxis erlebt – und erlebten sie noch. Schulen, wie Hermann Hesse sie beschrieb, gab es in jeder Stadt, in jedem Dorf: Es war in der Tat nicht die „Verbitterung eines nervösen Einzelnen“, die Hesse niedergeschrieben hatte. Er hatte „von vielen diese Klagen gehört.“ (Hesse 1896, 237)

Diese alltägliche Regelschule, die Hesse im Blick hatte, erfüllte nämlich ihren ursprünglichen Zweck nicht mehr – oder noch nicht: Bildung für alle. Aus dem angesehenen Schulmeister auf dem Dorfe war ein Professor Unrat (Mann 1905) der Städte geworden, und nur unter dem Einfluss der alkoholischen Gärung, bei dem

---

<sup>2</sup>Hermann Lietz und Paul Geheeb waren Lehrer. Maria Montessori war Ärztin. Rudolf Steiner war Literaturwissenschaftler, freier Autor, Redakteur und Hauslehrer.

Verzehr einer Feuerzangenbowle (Spoerl 1933), konnte man diese Schule erträglich finden. Das „Frühlingserwachen“ der Kindheit endete im Grab der zahlreichen jugendlichen Selbstmörder (Wedekind 1891). Es erschienen um die Jahrhundertwende gleich mehrere Bücher (Goldbeck 1908; Budde 1908; Gurlitt o.J., Feichtinger 1928), die sich einem damals neuen Phänomen zuwandten: der signifikanten Zunahme an Schülerselbstmorden. Es entstand ein eigenes Literaturgenre (die schulkritische Erzählung) und von James Joyce über Thomas Mann bis hin zur Gegenwartsliteratur hat kaum ein Autor dieses Thema ausgelassen (Gregor-Dellin 1979).

In dieser Kritik an der realen Schule stimmten sie allerdings mit vielen Pädagogen überein – übrigens schon lange vor dem Datum, das man als Gründungsphase der Reformpädagogik bezeichnet. Goethe etwa hatte vehement den in Dessau wirkenden Schulmann Johann Bernhard Basedow kritisiert, weil dieser mit seinem schematisierten Unterrichtskonzept die natürlichen Zusammenhänge der Welt zerstöre und sie mechanisch für einen Lehrplan ordne; er zerschneide Leben und Lernen; damit setze er die leblose Ordnung vor den individuellen Zugang, nehme dem Lernen die Krea-

tivität. Die vorgegebene Ordnung verdränge das Ordnen-Lernen.<sup>3</sup> Hier ist sie schon vorformuliert, die reformpädagogische Kritik am Fetzenstundenplan, am leeren Mechanismus der Unterrichtsstunden, an der lebensfernen Welt der Schule – eine Kritik, die dann zu Projektarbeit und Epochenunterricht, zu Arbeitslehre und künstlerischem Verstehen, zu freien Aufsätzen, zur „Freien Arbeit“ und zu erfahrungsorientiertem Lernen geführt hat.

Auch Wilhelm von Humboldt hatte die staatliche Massenschule kritisiert, weil diese sich nicht der „Ausbildung der Individuen“ widme sondern „die Menschen mehr in Massen zusammendränge(...)“. (Humboldt 1792, 19)

Und Johann Friedrich Herbart hatte 1810 vor der Institution Schule gewarnt: „Die Schule (...) verengt (...) die pädagogische Thätigkeit; sie versagt die Anschließung an Individuen, denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden; sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse, denn der Lectionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat; sie macht die feinere Führung unmöglich, denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf allem Fall in Ordnung gehalten

---

<sup>3</sup>Die traditionelle Schulpädagogik und ihre Bücher „zersplitter[n] (das Geregelte der Welt), indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen, nebeneinander steht.“ Zitat in: Goethe, Johann Wolfgang von: Dichtung und Wahrheit. Theil III. In: Weimarer Ausgabe. Abt. I. Bd. 28, 272f. (14. Kapitel).

werden müssen.“ (Herbart 1810, 81)

Dass Schule mehr sein muss als ein Instrument zur Qualifikation künftiger Arbeitnehmer hatte schon zuvor Immanuel Kant bedacht – und auch die finanziellen Aspekte dieser Einsicht: „Die Erziehung ist entweder eine Privat- oder eine Öffentliche Erziehung. Letztere betrifft nur die Information, und diese kann immer öffentlich bleiben. (...) Eine vollständige öffentliche Erziehung ist diejenige, die beides, Unterweisung und moralische Bildung, vereinigt. Ihr Zweck ist: Beförderung einer guten Privaterziehung. Eine Schule, in der dieses geschieht, nennt man ein Erziehungsinstitut. Solcher Institute können nicht viele, und die Anzahl der Zöglinge in denselben kann nicht groß sein, weil sie sehr kostbar sind, und ihre bloße Einrichtung schon sehr vieles Geld erfordert. Es verhält sich mit ihnen, wie mit den Armenhäusern und Hospitälern. Die Gebäude, die dazu erfordert werden, die Besoldung der Direktoren, Aufseher und Bedienten, nehmen schon die Hälfte von dem dazu ausgesetzten Gelde weg, und es ist ausgemacht, daß, wenn man dieses Geld den Armen in ihre Häuser schickte, sie viel besser verpflegt werden würden. Daher ist es auch schwer, daß andere als bloß reicher Leute Kinder an solchen Instituten Teil nehmen können.

(...) In wie ferne dürfte aber die Privaterziehung vor der öffentlichen, oder diese vor jener, Vorzüge haben? Im allgemeinen scheint doch, nicht bloß von Seiten der Geschicklichkeit, sondern auch in betreff des Charakters eines Bürgers, die öffentliche Erziehung vorteilhafter, als die häusliche zu sein. Die letztere bringt gar oft nicht nur Familienfehler hervor, sondern pflanzt dieselben auch fort.“ (Kant 1803, 709f.) Die Konsequenz wäre eine Schule, die zugleich öffentlich wie familial ist: das Landerziehungsheim.

Schulkritik vor 200 Jahren – als es diese Massenschule noch gar nicht flächendeckend gab – aber bereits im konkreten Einzelfall ihre Probleme gesehen wurden. Die Kritik beruht auf Erwartungen, die die Reformpädagogen 100 Jahre später, unter anderen politischen Kräfteverhältnissen<sup>4</sup> und aufgrund neuer Medien<sup>5</sup>, mit mehr Aussicht auf Publizität anmahnen.

Der Ausbau des deutschen Schulwesens hatte sich im 19. Jahrhundert allerdings wenig um diese Kritik gekümmert. Im Gegenteil: Es verstärkte sich – gerade nach der Reichsgründung – die militärische Ausrichtung der Schule. Warum Kaserne und Schule gleichgesetzt werden konnten, greift Erich Kästner in

---

<sup>4</sup>Georg Kerschensteiner war ab 1895 Schulrat, also Teil der Verwaltung.

<sup>5</sup>Ellen Key arbeitete als Journalistin und veröffentlichte die Texte ihres Buches über das „Jahrhundert des Kindes“ zuerst als Zeitschriftenbeiträge.

der „Kinderkaserne“ (Kästner 1925, 340-344) auf. Und keineswegs nur dort: „Ob es noch so wie früher war, daß man, kam ein Lehrer, stramm stehen mußte?“ (Kästner 1931, 184) Kritisiert wurde der disziplinierende Umgangston, der keinen Widerspruch duldete:

*„Kempowski sitzt eine Stunde nach.  
... aber Herr Doktor!  
Kempowski sitzt zwei Stunden nach.  
... aber Herr Doktor!  
Kempowski sitzt drei Stunden nach.“*  
(Kempowski 1971, 125)

Kritisiert wurde die mechanistische Ausrichtung der Schule. Die starren Methoden, die Frage-Antwort-Katechese, bei der man womöglich aufstehen musste und ein starrer Stundenplan (bei dem man um 8 Uhr auf Befehl Interesse an Mathematik und um 8.50 Uhr ein ebenso starkes Interesse an englischer Grammatik haben musste) führten genau zu den Schulen, die dann von den Literaten kritisiert wurden.

Die Autoren der Reformpädagogik haben diese literarischen Seismographen ernst genommen<sup>6</sup> und nach Abhilfe gesucht: vor Ort. Dann erst entstand jene in viele kleine Schriften aufgesplitterte Theorie, die man heute „Die Reformpädagogik“ nennt. Unter-

schiedliches verband sich hier:

- Die Kunsterziehungsbewegung – die das Lernen analog zum Verstehen von Kunst beschrieb. Sie lebt heute fort etwa in dem Bemühen um sogenannte Kulturschulen.
- Die Arbeitsschulbewegung, die das Lernen als produktive Arbeit und Arbeit als Lernvorgang beschrieb – heute im handlungsorientierten Unterricht oder Projektunterricht eine Selbstverständlichkeit. (In Haubinda sind es die „Gilden“)
- Oder eben die Landerziehungsheimbewegung von Hermann Lietz. Sie wollte die Kinder aus den krank machenden Städten aufs gesunde Land holen: Raus aus den Hinterhöfen in die Sonne.

Man muss erinnern, was Kindheit um 1900 in den Großstädten bedeutete: Beengte Wohnverhältnisse – in denen Betten in drei Schichten vermietet wurden. Gefährlicher Straßenverkehr: 1912 wurden allein in Berlin bereits über 3000 Verkehrsunfälle gemeldet – als es noch kaum Autos gab.<sup>7</sup> Die Großstadt um 1900 war für Kinder lebensgefährlich. In England, wo sich

<sup>6</sup>Die Verbindungen zwischen Literatur und Bildungstheorie lassen sich paradigmatisch am Briefwechsel zwischen Ellen Key und Rainer Maria Rilke studieren (Fiedler 1993).

<sup>7</sup>Zur Verkehrsentwicklung insgesamt vgl. Merki 2008.

Hermann Lietz durch die in Rocester, Staffordshire gelegene Schule Abbotsholme zu seinem Schulversuch „Haubinda“ anregen ließ, hat Charles Dickens immer wieder die trostlose und lebensgefährliche Welt der Kinder beschrieben (Dickens 1838).<sup>8</sup>

Friedrich Engels berichtet:

*„In Beziehung auf die Bildung und Sittlichkeit der bergbauenden Bevölkerung (...) steht sie (die Schulbildung, V.L.) in den Kohlen-distrikten allgemein sehr niedrig. Die Leute leben auf dem Lande, in vernachlässigten Gegenden, und wenn sie ihre saure Arbeit tun, so kümmert sich außer der Polizei kein Mensch um sie. Daher kommt es und von dem zarten Alter, in welchem die Kinder an die Arbeit gestellt werden, daß ihre geistige Bildung durchaus vernachlässigt ist. Die Wochenschulen stehen ihnen nicht offen, die Abend- und Sonntagschulen sind illusorisch, die Lehrer taugen nichts. Daher können nur wenige lesen und noch weniger schreiben. (...) In die Kirche gehen sie nie oder selten; alle Geistlichen klagen über eine Irreligiosität ohnegleichen. In der Tat finden wir unter ihnen eine Unwis-*

*senheit über religiöse und weltliche Dinge, gegen welche die oben in Beispielen dargelegte vieler Industriearbeiter noch gering ist. Die religiösen Kategorien sind ihnen nur aus den Fluchworten bekannt. Ihre Moralität wird schon durch die Arbeit zerstört. Daß die Überarbeitung aller Grubenarbeiter den Trunk notwendig erzeugen muß, liegt auf der Hand. Was das Geschlechtsverhältnis betrifft, so arbeiten in den Gruben wegen der dort herrschenden Wärme Männer, Weiber und Kinder in vielen Fällen ganz und in den meisten beinahe nackt, und was die Folgen davon in der finstern, einsamen Grube sind, mag sich jeder selbst denken. Die Zahl der unehelichen Kinder, die hier unverhältnismäßig groß ist, spricht für das, was unter der halbwilden Bevölkerung dort unten vorgeht, beweist aber auch, daß der illegitime Verkehr der Geschlechter hier noch nicht, wie in den Städten, bis zur Prostitution gesunken ist. Die Arbeit der Weiber hat dieselben Folgen wie in den Fabriken, sie löst die Familie auf und macht die Mütter durchaus unfähig zur Verrichtung ihrer häuslichen Beschäftigungen. (...) Kirche und Schule werden nur von wenigen besucht,*

---

<sup>8</sup>Die deutsche Ausgabe erschien bezeichnenderweise im Westermann Verlag, dem späteren Spezialverlag für pädagogische Schriften. Dort lautete ihr Titel: Oliver Twist oder die Laufbahn eines Waisenknaben. Von Boz, dem Verfasser des Nickolous Nickleby, der humoristischen Genrebilder und der Pickwicker. Aus dem Englischen von Dr. A. Diezmann. In drei Theilen. Mit einer Federzeichnung nach Phiz. Braunschweig. 1838/1839.

*und bei diesen klagen die Lehrer über große Schläfrigkeit und Abstumpfung bei aller Lernbegierde. (...) Dann wird die Pubertät sowohl bei Knaben wie Mädchen zurückgehalten, bei ersteren oft bis zum 18. Jahre; dem Kommissär Symons kam sogar ein neunzehnjähriger Knabe vor, der, mit Ausnahme der Zähne, in keinem Teile weiterentwickelt war als ein Knabe von 11 bis 12 Jahren. Diese Verlängerung der Kindheitsepoche ist im Grunde auch weiter nichts als ein Beweis gehemmter Entwicklung und verfehlt nicht, im späteren Alter ihre Früchte zu tragen. Verkrümmung der Beine, eingebogene Knie und auswärts gebogene Füße, Verkrümmung des Rückgrats und andere Mißbildungen stellen sich unter diesen Umständen und bei so geschwächten Konstitutionen infolge der fast immer gezwungenen Körperstellung bei der Arbeit um so leichter ein und sind so häufig, daß sowohl in Yorkshire und Lancashire wie in Northumberland und Durham von vielen, selbst Ärzten behauptet wird, man könne einen Grubenarbeiter unter hundert andern Leuten schon an seiner Körperbildung kennen.“ (Engels 1844/1845, 460ff.)*

Das Landerziehungsheim sollte Schutz gewähren vor diesem Miss-

brauch, vor diesen sozialen Verhältnissen. Es gehört schon historische Ignoranz hinzu, die Reformpädagogik nicht von ihrem Anliegen her zu verstehen und „rein theoretisch“ auf ihre angeblichen „Dogmen“ hin zu prüfen. Am Anfang stand nicht ein Dogma, sondern eine alltägliche Erfahrung – „nach eigener Anschauung“, schreibt Friedrich Engels. Das Landerziehungsheim sollte schützen vor einer Kriminalität z.B., die besonders in den großstädtischen Armenvierteln zum Alltag gehörte. Das platte Land, auch das Gebirge und die Insel gaben diesen Schutz. Schutz vor schlechtem Einfluss, vor einer unkontrollierbaren Öffentlichkeit mit Massenzeitungen, Schundliteratur (vgl. Wolgast 1910) und Sensationskino. Schutz auch vor den Skurrilitätenschauen der Damen mit Vollbart aber ohne Unterleib oder den in den „Völkerschauen“ in Hamburgs Zoologischem Garten Hagenbeck ausgestellten „exotischen“ Menschen (Dreesbach 2005).

Und noch ein Aspekt war wichtig: Hatte Rousseau noch gelehrt, dass jede Lebensphase ihre eigene Logik habe und der Erzieher nur etwas erreichen könne, wenn er dem entspricht, was der Lernende verstehen kann – so hatte sich die Logik in der staatlichen Regelschule tatsächlich umgedreht: Kinder hatten sich der künstlichen Schulsprache anzupassen.<sup>9</sup> Und die Schule war die Anstalt,

---

<sup>9</sup>Basil Bernstein hat dann nahezu 200 Jahre nach Rousseau den empirischen Beweis dafür geliefert, dass die Sprachreglungen der etablierten (bürgerlichen) Schule alle jene faktisch ausschloss, die in anderen sprachlichen Zusammenhängen aufgewachsen waren.

die diese Anpassung notfalls erzwingen sollte: Schule sollte die Kinder „für ihr bürgerliches Leben brauchbar (...) machen“ (Zedlitz 1787, 6f.) – wie es das absolutistische Preußen noch formuliert hatte. Schule sollte „Träger des [preußischen] Einheitsgedankens“ (Kaiser Wilhelm II 1890, 110) werden – so hieß es dann im wilhelminischen Reich. Und später dann sollte Schule „Teil der nationalsozialistischen Erziehungsordnung“ (Benze 1940, 143) sein oder „die jungen Menschen mit marxistisch-leninistischen Erkenntnissen aus[statten]“ (Honecker 1973, 335).

Es ging in diesen staatlichen Anstalten gar nicht mehr ausschließlich um Bildung des Menschen zum Menschen, sondern um erpresste Anpassung, Untertanen-Tauglichkeit, um Machtpolitik und verordnete Weltanschauung. Bildung als Formung: „Another Brick In The Wall“ (vgl. Scharfe 2011). Man hatte irgendwie vergessen, dass in den Schulen Kinder sitzen, die doch einmal ihre Welt selbst gestalten sollen.

- Gegen diese Verzweckung der Schule für den Staat, für die Politik – ja sogar für einzelne Parteien wehrte sich die Reformpädagogik mit dem Grund-Prinzip: „Pädagogik vom Kinde aus“. Sie verstand sich als Anwalt für die Eigenheit des Kindes und das Eigenrecht der Kindheit.
- Gegen die Verkopfung der Bildung, gegen das Auswendiglernen und Memorieren setzte die

Reformpädagogik das Selbst-Machen und Selbst-Bestimmen, das Erfinden und Erkunden, das Experimentieren und Erproben.

- Gegen die Verabsolutierung sogenannter Hauptfächer – Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen – setzte die Reformpädagogik das Prinzip der Gleichwertigkeit der Fächer, zeigte die Bedeutung des Musischen auf, der Künste, der Leibesertüchtigung, der Gesundheit.
- Gegen die Disziplinierung durch Strafe setzte sie die Erziehung durch Einsicht (oder jugendliche Gemeinschaft).
- Gegen die Missachtung der kindlichen Bedürfnisse setzte sie die ländliche Gemeinschaft der Kinder und die Sorge um sie.
- Gegen das Prinzip der Schule als staatliche Verwaltungseinheit setzte die Reformpädagogik die Praxis der Selbstverwaltung.

All das gilt bis heute; es wurde zum Teil in die Regelschulen übernommen – oder steht auf der Wunschliste vieler Lehrer.

Man mag dann durchaus einzelne Lösungsvorschläge der Reformpädagogien aus heutiger Sicht kritisch sehen; sicherlich gab es auch Unbeholfenheiten. Es gab Mystizismen, wie bei Rudolf Steiner, eine falsche Idealisierung des Gruppenethos als Ersatz für ethi-



sche Reflexion, Naivität und eine nicht geringen Portion Chauvinismus wie bei Gustav Wyneken, ein Freund übrigens des einflussreichen Germanisten und Kulturphilosophen Walter Benjamin, der in Haubinda zwei Jahre in die Schule ging (Fuld 1988).

Aber auch das erste Auto knatterte lächerlich, die ersten Filme flimmerten banal, die ersten Fotos waren unscharf, die ersten Phonogramme ließen kaum erkennen, wer da sprach, spielte oder sang. Aber war deswegen die Idee der Mobilität, des Filmes, der Fotografie, der konservierten Musik schlecht? Im Augenblick verhalten sich viele Erziehungswissenschaftler unhistorisch. Sie verstehen die Reformpädagogik des 19. Jahrhunderts nicht aus dem 19. Jahrhundert heraus als Reaktion auf einen alltäglich zu erfahrenden Notstand, sondern messen sie mit dem Wissen von heute, an der Schulpraxis von heute – und lehnen in Bausch und Bogen ab, was man prinzipiell und im Detail prüfen sollte.

Die pauschalisierte Ablehnung ist historisch naiv. Das ist eben so, als wenn man jede Art der Musikkonservierung ablehnt, weil man ja auf den Wachrollen Edisons kaum sein eigenes Wort wiedererkannt hatte; als wenn man sich heute kein Auto kaufen würde, weil das erste motorisierte Dreirad von Carl Benz holprig fuhr. Das war übrigens 1885 – ebenfalls zur Geburtsstunde der Reformpädagogik. Ist das nur Zufall? Oder geht es beide Male um Mobilität, einmal um räumliche, einmal um soziale Mobilität – und

damit um Selbstbestimmung?

Man wird der Reformpädagogik nur gerecht, wenn man sie versteht wie die Droschken und das Phonogramm, den Stummfilm und die Daguerreotypie. Man muss die Absicht rekonstruieren und dann prüfen, ob und wie man die Absicht von damals im Horizont heutigen Wissens und Könnens gestalten kann. Dann hat die Reformpädagogik eine Zukunft.

II.

Ausgangspunkt der Reformpädagogik war die Kritik

- an der Ersetzung der Methodisierung des Unterrichts durch eine Formalisierung des Lernens,
- an der Entindividualisierung der Bildung,
- am Konkurrenzprinzip statt am sozialen Lernen, am Team, an der Lern-(und Forschungs-) gemeinschaft;
- an formal bestimmten Jahrgangsklassen, weil diese Entwicklung nach Jahreszahlen begriffen wurde, statt den realen Entwicklungsstand empirisch festzustellen und zum Ausgangspunkt zu nehmen,
- an der Zufälligkeit und Zerrissenheit der Lehrpläne, die je nach Laune der politischen Verhältnisse und in den Zeiträumen der Legislaturperioden wechseln, bevor sie

überhaupt erprobt wurden,

- an Disziplinierungen, die das Selbstwertgefühl zerstören,
- an zentralen welt- und lebensfernen Prüfungen,
- an obrigkeitsstaatlicher Gesinnung.

Kurz: Eine Kritik an der „verwalteten Schule“. Ein Aufsatz selben Titels erschien zwar erst 1954, aber sein Autor war Hellmut Becker (Becker 1954, 1956) – ironischerweise Sohn des preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker. Gleichwohl besuchte sein Sohn nicht ausschließlich die staatliche Regelschule; vielmehr war Hellmut Becker Absolvent des Reforminternats Schloss Salem. (Noch heute vergibt die Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime den Hellmut-Becker-Preis.<sup>10</sup>) „Die verwaltete Schule“ – Mit dieser Formel ist das angesprochen, wogegen die Reformpädagogik antrat: eine Schule, in der nicht mehr die Kinder im Mittelpunkt stehen, sondern ihre Verwaltung. Eine Institution, in der die Frage nach der Verwaltbarkeit vor die Frage nach dem gestellt wird, was man überhaupt verwalten will.

Es ist aufschlussreich, aus dieser re-

formpädagogischen Perspektive die Gegenwart zu betrachten – um dann mögliche Aufgaben einer künftigen Reformpädagogik beurteilen zu können. Einige Aspekte sind zu nennen:

Seit den PISA-Erhebungen können wir eine Reduktion von Schule auf das beobachten, was nach PISA angeblich Bildung ausmachen soll (Ladenthin 2003, auch in Ladenthin 2004): Funktionales Wissen und Können in wenigen „Domänen“. PISA misst weder Bildungsprozesse in der Kunst noch in der Literatur; nicht im Sport noch in der Philosophie; nicht in der Religion noch in der Soziologie oder der Pädagogik. Die curricular ausgewiesenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in diesen Bereichen lassen sich nämlich schlecht international messen. (Wer ist der beste Philosoph weltweit? Wer ist der beste Künstler weltweit? Wer ist am meisten gläubig? Wer ist der beste Sportler – der gesundeste oder der leistungsstärkste? Welche Gesellschaftstheorie ist die beste? Welcher Politiker ist der beste? Wann handelt man pädagogisch am meisten kompetent?) Und weil man all dies nicht messen kann, kommt es bei PISA nicht vor. Verwaltung vor Inhalt.

Die Bildungspolitik aller Parteien richtet sich nun aber stark an PISA aus,

---

<sup>10</sup> Mit dem Preis „(sollen) Projekte ausgezeichnet und gefördert werden, die im Sinne einer Weiterentwicklung und Akzentuierung der Pädagogik der Landerziehungsheime Zeichen setzen“. Zitiert nach dem Wikipedia-Artikel „Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime“. Auf: [http://de.wikipedia.org/wiki/Vereinigung\\_Deutscher\\_Landerziehungsheime](http://de.wikipedia.org/wiki/Vereinigung_Deutscher_Landerziehungsheime). Zugriff am 10.08.2011.

so dass (um nur ein Beispiel zu nennen) Literaturdidaktiker plötzlich feststellten, dass die Literatur (und die Eigenart ihrer Interpretation) aus den Schulen nahezu verschwunden ist (vgl. Labudde 2007, Spinner 2008). Nur noch Zweckformen werden besprochen: Sachtexte, Zeitungsartikel, Tabellen und Informationstexte. Einige Bundesländer deklarierten bestimmte Fächer als Leitfächer – es sind die Fächer, die schon im Kaiserreich als Hauptfächer galten und gegen deren Dominanz sich die Reformpädagogik zu Recht wandte. In der Geschichte wiederholt sich nichts?

Die Schule wird heute zudem in den Griff dessen genommen, was man in der Verwaltungssprache das „New Public Management“ nennt (vgl. Jann/Röber/Wollmann 2006). Outputsteuerung, Ökonomisierung, Marktorientierung, Benchmarking, Konkurrenzprinzip mit öffentlicher Bloßstellung („naming and shaming“) (eben das Prinzip PISA), Top-Down-Verwaltung über Zielvereinbarungen: Schule wird nicht als pädagogische Institution gesehen, sondern als Verwaltungseinheit im Bildungsgeschäft:

„Die Schule begreift sich im 21. Jahrhundert immer mehr als Dienstleistungsorganisation zur Vermittlung von Wissen, Allgemeinbildung und Kompetenzen an die heranwachsenden Generationen.“ (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 2001, 8)

Pädagogisches Handeln wird hier

nicht als dialogisches Handeln verstanden, sondern als „Dienstleistung“, wird auf „Vermittlung“ reduziert. Die Lehrenden werden auf Dienstleister, das Schulleben auf Organisation reduziert. Kategorien wie Lernen durch Einsicht, Person, personaler Bezug und Lernumgebung werden völlig vergessen. Es ist ein Rückfall in die Anstalts- und Instruktionpädagogik der Vorklärung, allerdings in modernem „wording“.

Kinder werden in einer solchen Produktionsstätte zu „Kapital“, werden als Humankapital betrachtet: Wenn man Bildung ökonomisch plant, ist Bildung nicht mehr Zweck des Menschen (Humboldt), sondern sie wird zu einem Mittel und damit zu einem Kostenfaktor. Sie wird Mittel für einen Zweck, über den die, die da geformt werden sollen, nicht mitbestimmt haben. Kinder werden zur Investition. Das liest sich dann so:

„Mädchenbildung: Die ertragreichste Investition. (...) Nach Untersuchungen der Weltbank bringen Investitionen in die Bildung von Mädchen den höchsten Ertrag.“

„Bildung ist das beste Verhütungsmittel. Frauen, die zur Schule gegangen sind, heiraten in der Regel später, bekommen später ihr erstes Kind und haben insgesamt weniger Kinder.“

Das steht nicht irgendwo – es ist zu finden auf der Webseite des Bundesbildungsministeriums; es ist ein Text der Bundesregierung (Kuhn 2009): Mädchen als Humankapital. Der

Zweck der heranwachsenden Menschen ist es, Investitionsmittel für ältere Menschen zu sein. Menschen werden hier nicht in der ihnen eigenen Würde als Personen betrachtet, sondern als Mittel der Kapitalvermehrung. Kinder als Mittel zum Zweck. Die Humankapitaltheorie fragt, was der Mensch wert ist. Sie fragt nicht nach seiner Würde.

### III.

Soweit nur einige Hinweise auf das, was man aus dem Blickwinkel der Reformpädagogik heute „verwaltete Schule“ nennen kann. Wobei keinesfalls eine Konkurrenz zwischen staatlichen und privaten Schulen konstruiert werden soll, nicht einmal zwischen Regelschulen und Reformschulen. Denn in den Regelschulen wurde und wird unendlich viel aus den Reformschulen übernommen, sie haben sich längst dem angenähert, was um 1900 als Gegensatz dastand. Und keine Reformschule kommt ohne Institutionalisierung, Einbindung in das berufliche Berechtigungssystem und Verwaltung aus. Reformschulen sind nicht jene, die sich so nennen, sondern nur jene, die so sind. Manchmal sind sie im Regelschulsystem versteckt.

Aber die Reformschulen bewerten Letzteres anders. Sie waren stets Treibhäuser der Zukunft – in denen neue Wege nicht nur gesucht, sondern gefunden wurden. Es geht nicht um das Ausspielen der einen Schule gegen die andere. Es geht allein um pädagogische Vernunft. Gute Schule – schlechte

Schule: das ist die Opposition.

Es geht auch nicht darum, die ökonomische Betrachtung aus dem Bildungswesen herauszuhalten. Übrigens kann dies der Reformpädagogik am allerwenigsten vorgeworfen werden: Denn sie musste sich ja oft und lange Zeit selbst refinanzieren, jeden Groschen, Pfennig oder Cent umdrehen. Und gerade deshalb kam eine kindgerechte Schule heraus. Denn die Schulen der Reformpädagogik konnten und können bis heute feststellen, dass Eltern gerne bereit sind, viel Geld für die Bildung ihrer Kinder zu bezahlen. Aber eben für die Bildung. Nicht für die Verwaltung. Bildung wird nicht als Investition von Kapital verstanden, sondern als sittliche Handlung. Bildung als Wertschätzung des anderen. Das kann man von der Reformpädagogik lernen – Schulen mit überzeugenden Konzepten rechnen sich besser! Sie lohnen sich betriebswirtschaftlich – und volkswirtschaftlich. Sie bewähren sich auf dem Markt. Da muss man keinen künstlichen Wettstreit initiieren, kein Benchmarking. Man muss den Reformschulen nur pädagogische Freiheiten gewähren, da ambitionierte Eltern sich fragen werden, ob sie ihre Kinder als Kapital bewertet sehen möchten oder als Menschen mit Würde und voller Eigensinn. Sie werden sich fragen, ob ihre Kinder nur als Kandidaten im Dauerstresstest, als Kolonne in der Schulabgangsstatistik in der Schule hervortreten sollen oder als Menschen, deren Potential man feinfühlig erkennt und fördert. Ob ihr Kind unter

die Kohorte eines Jahrgangs gezählt oder als einzelne Kinderseele wahrgenommen werden wird. Antworten auf diese Fragen sind die Chance für die Reformpädagogik. Und ein kluger Staat wird sie unterstützen, wo es nur geht – nicht aber gängeln. Man braucht keine internationalen Tests, keine Evaluationskommissionen und Inspektoren, keine Coaching- oder Marketing-Berater. Das Geld dafür zumindest kann man sparen. Man muss nur eine gute Schule machen. Genau dies ist die Chance der Reformschulen. Das Grundgesetz gewährt ihnen die Freiheit durch Artikel 4,3.

Dies ist die Chance für eine Reformpädagogik der Zukunft. Sie bleibt sich und ihren Gedanken treu, wenn sie, wie vor 100 Jahren, eine Alternative bietet. Bildung statt Benchmarking.

#### IV.

Wie könnte diese Reformpädagogik der Zukunft aussehen? Abschließend sollen nun einige Prinzipien entwickelt werden beileibe nicht vollständig – aber eben doch als Beitrag für eine Reformpädagogik der Zukunft.

Ausgangspunkt muss das Kind bleiben. Das Kind ist zwar nicht Maßstab, aber Anlass von Bildungsprozessen. Insofern muss alle Bildung vom Kinde ausgehen. Bildungsprozesse müssen bei den Kindern, so wie sie sind, beginnen. Bildung muss nicht nur gerecht, sie muss kindgerecht sein. Kindgemäß.

Das Wohl des Kindes steht im Zen-

trum – und dazu gehört eine Bildung, die zu dem je einzelnen Kind passt. Die Menschen sind verschieden, ihre Interessen und Lebenswege, ihre Fähigkeiten und Wünsche – daher brauchen wir Schulen, die hoch differenziert sind; die „anders“ sind. Schulen, die den Zielstrebigsten fördern, aber eben auch den, der etwas später „auf den Trichter“ kommt. Den darf das Leben eben nicht bestrafen. Bildung soll Wege freimachen.

Reformpädagogen kennen die vielen Wege der Bildung. Sie schielen nicht auf Statistiken, sondern sehen sich die Kinder an. Für Reformpädagogen sind Lernstandserhebungen nicht der Endpunkt – sondern bestenfalls der Anfang.

Reformpädagogen produzieren keinen Output – sondern ermächtigen den Einzelnen, sein Leben zu bewältigen. Ob unser Leben gelingt, das wissen wir nicht, wenn wir ein Zeugnis in der Hand halten – so wichtig es auch heutzutage ist. Ob unser Leben gelungen, ob unsere Schulzeit also erfolgreich war, das wissen wir erst am Ende unseres Lebens. Erfolg und Gewinn lassen sich vielleicht planen, Glück und Lebenssinn aber nicht. Diese Differenzen zu erinnern, das ist die bleibende Aufgabe der Reformpädagogik:

Die Differenz zwischen Output und Selbständigkeit, zwischen Erfolg und Gelingen, zwischen Zertifikaten und Bildung. Selbständigkeit, gelingendes Leben und Bildung kann man nicht

machen oder verteilen. Aber man kann Bedingungen schaffen, die es allen ermöglichen, selbständig zu werden, die das Leben gelingen lassen – kurz: die es erlauben, sich zu sich selbst zu bilden.

Dazu gehört etwas, was vor 110 Jahren das Grundanliegen von Hermann Lietz war: „Sollte das, was dem Elternhaus von ehedem also möglich war, und was es unendlich oft, täglich und stündlich geleistet hat, der Schule unmöglich sein? Es ist unerreichbar der alten Unterrichtsschule, (...). Aber es ist sehr wohl erreichbar der neuen Erziehungsschule, (...). Denn diese nimmt sich jene vorzüglichen häuslichen Erziehungsstätten von ehemals zum Muster.“ (Lietz 1897, 22)

Sicherlich kann die Schule nicht wie eine Familie sein: Schule hat einen anderen und nur einen einzigen Zweck (den der Bildung); sie entsteht durch einen Vertrag (geht also nicht aus emotionalen Gefügen hervor); sie ist auf Zeit und, anders als die Familie, nicht auf Dauer angelegt; ihr Personal wird nach professionellen Gesichtspunkten ausgewählt (und nicht durch Emotionen und Zufälligkeiten gebunden). Dennoch verbirgt sich hinter der Formel „Erziehungsschule“ ein Anspruch, den man aufgreifen kann:

Die Erziehungsschule: Das könnte schon vom Wort her die Einheit von Unterricht und Erziehung meinen. Erziehung durch Unterricht. Nur das soll unterrichtet werden, was auch für den Einzelnen nachweislich Bedeutung

hat, und zu nichts soll erzogen werden, von dem der Zögling zu wenige Kenntnisse hat.

Moralität, sittliches Handeln, Wertbewusstsein sollen nicht etwas sein, was zum Fachunterricht hinzukommt – vielmehr muss aller Wissensstoff so unterrichtet werden, dass der Wert des Gelernten von den Kindern und Jugendlichen verstanden wird. Das wäre eine wichtige Parallele zwischen Erziehungsschule und Elternhaus.

Viele fordern neuerdings Werterziehung in der Schule als „Innovation“. Man ist erstaunt: Das war doch die Grundidee der Reformpädagogik – die Erziehungsschule! Schule nicht als Ort von Kompetenztraining, sondern als Ort der Erziehung durch Unterricht. Dann ist Schule bereits ein Wert. Oder hat der Fachunterricht keinen Wert – so dass man noch Werterziehung hinzufügen muss? Machen wir es konkret: Warum lernt man denn die Bruchrechnung? Damit man Zinsen berechnen kann – ist das kein Wert? Warum lernt man Rechtschreibung – damit man sich erfolgversprechend bewerben kann! Ist Rechtschreibung kein Wert?

Das meint Erziehungsschule: Jeweils den Wert des Gelernten zu erkennen. Unterricht als Wert zu verstehen. Das ist eine große Herausforderung für die Fachlehrer, denen ihr Fach oft so selbstverständlich ist, dass sie sich kaum vorstellen können, es hätte für andere nicht den gleichen Wert. Wertbezug im Unterricht: wertvoller, erfah-

rungsbezogener Unterricht. Denn genau so unterrichten Eltern ihre Kinder: Sie besprechen mit ihnen, was sie für wertvoll halten. Sie reden mit ihnen über das, was ihnen wertvoll ist. Kein Vater, keine Mutter wird den eigenen Kindern absichtlich wertloses Wissen nahebringen wollen und dann Werterziehung hinzufügen. Alltägliches Sprechen ist alltägliches Werten. Unterricht ist dann Erziehung, wenn er nach der Bedeutung, nach dem Wert des Gelernten fragt!

Kriterium für den Wert des Wissens und Könnens ist nicht der Test, nicht die Klausur und nicht die Prüfung – sondern Kriterium für den Wert des Gelernten ist das, was auch in der Familie Kriterium ist: Die Bedeutsamkeit des Gelernten für das gegenwärtige und zukünftige verantwortungsvolle Handeln. Das muss zum Kriterium des Lehrplans werden. Und hier hat die Reformpädagogik eine kritisch konstruktive Aufgabe. Sie muss aus der Perspektive des Kindes und des Wertbezugs heraus prüfen, ob ein Lehrplan den Ansprüchen einer Erziehungsschule genügt. Sie muss den „wertlosen“ Lehrstoff aus den Schulen verbannen, inhaltsleeren Methodendruck, Wissen, das nur bis zur nächsten Prüfung gebraucht wird. Alles das gehört nicht in eine Reformschule. In einer Reformschule, in einer Erziehungsschule ist alles Wissen nur Wissen auf Bewährung, alles Können nur Können auf Bewährung. Beides muss sich vor der Frage nach dem Sinn, nach der Lebensbedeutsamkeit bewähren – und diese Bewährungsprobe muss tagtäglich mit den

Schülern durchgeführt werden. Denn für sie wird Schule veranstaltet – nicht für den internationalen Schulvergleich.

Aber Werterziehung hört nicht beim Klingeln auf, schon gar nicht in einem Internat. Denn in einem Internat ist der gesamte Alltag nicht para-pädagogisch verplant, – das wäre grauenhaft – sondern pädagogisch durchdacht. Das ist etwas anderes. Es ist ein pädagogisch rhythmisierter Alltag. Und im Alltag, im gemeinsamen Internatsleben, gibt es – wie in der Familie – dauernd Anlässe über Inhalte und Werte zu reden: Muss man seinen Teller leer essen, weil die Augen wieder mal größer waren als der Magen? Muss man nicht auch essen, was zwar nicht so lecker, aber gesund ist? Darf man Hausaufgaben vom Zimmernachbarn abschreiben, weil man lieber schwimmen geht? Darf man aufs Schwimmen verzichten, weil man lieber gute Noten haben möchte? Das Leben ist voller Probleme und damit Entscheidungen. Die richtige Entscheidung ist immer eine sachkundige Entscheidung zwischen Werten – und so bietet das Internatsleben, hierin der Familie ähnlich, am Ort ungezählte Gelegenheiten, um alltägliche Wertentscheidungen zu bedenken. Soll man Sport treiben oder entlastet man den Schuletat durch freiwilliges Unkrautjäten – was ja auch eine körperliche, also ausgleichende Betätigung ist? Was machen wir mit den Lebensmitteln, die nicht verzehrt werden? Eine Tafel einrichten, die von Schülern organisiert und betreut wird? So viele Fragen. So viele Antworten.

Aber auch der Unterricht kann in Schulen der Reformpädagogik reformiert werden: Es könnte Fächer und Themen geben, die an Regelschulen vernachlässigt werden – musische Fächer zum Beispiel. Wir wissen längst, wie sehr z. B. Musik und Mathematik zusammenhängen – so dass mehr musikalische Bildung mathematische Bildung ergänzen oder fördern kann (vgl. Musik-Bildung-Schule 2008).

Philosophische Fächer wie Ethik, Religion, Soziologie, Politik und Pädagogik – sie wären doch ein Kennzeichen für eine reformierte Schule – eine Schule, die den ganzen Menschen im Blick hat. Nicht nur seinen Kopf. Es sind die Integrationsfächer – d.h. Fächer, die die üblichen formalen Fähigkeiten aus Mathe, Naturwissenschaften, Fremdsprachen und Deutsch an einen bedeutsamen Gegenstand binden. An einem bedeutsamen Gegenstand das Bedeutsame erlernen lassen! Einige Beispiele:

- Ein tieferes Interesse an Statistik oder Stochastik hat vermutlich der, der verantwortungsvoll über die Bedeutung der Familie für die Entwicklung der Identität sprechen will. Dann nämlich braucht man Statistikkenntnisse und Wahrscheinlichkeitsrechnung, um den Zusammenhang von Familie und Schulerfolg zu bedenken.
- Wer die neue Literatur zur Inklusion lesen will, der muss ganz gut Englisch können.

- Und Probleme der Präimplantationsdiagnostik kann nur verstehen, wer über gute biologische Kenntnisse verfügt.

Reformpädagogik hieße und heißt: Bildung des ganzen Menschen – und der muss mehr Aufgaben lösen als man im Deutsch-, Mathematik- oder Chemieunterricht ansprechen kann. Die Reformpädagogik hat immer darauf hingewiesen, dass guter Unterricht nur stattfinden kann, wenn die Rahmenbedingungen stimmen – die schlichten Lernvoraussetzungen. Hermann Lietz gehörte zu jenen wachsamem Pädagogen, die die gesellschaftliche Bedrohung der Familie gesehen und mit Sorge betrachtet haben. Deswegen wollte er eine Schule, die den Kindern das wieder gibt, was sie brauchen, aber von Familien immer schwerer erbracht werden kann: Sicherheit, Versorgung, Kontinuität, Bindung. All das schien ihm in der ursprünglichen Familie gewährleistet – nicht aber in der modernen, sich auflösenden Familie. Deswegen sollte die Schulgemeinschaft die Familiengemeinschaft abbilden. Deswegen gibt es in Haubinda Heimfamilien. Die Erziehungsschule soll heilen, was die Gesellschaft zerstört: Sie soll Bindungen schaffen, fürsorgliche Beziehungen, ohne die kein Mensch gesund und neugierig aufwachsen kann.

Internate, speziell die Lietzchen Landerziehungsheime, sind aus dieser Überlegung heraus entstanden.



Es ging darum, einen Raum zu schaffen, in dem Kinder und Jugendliche nach ihren Bedürfnissen aufwachsen können, mit gesunder Ernährung, viel erlebnisorientierter Bewegung, einem soliden Unterrichtsangebot und vielfältigen sozialen Kontakten und Lebensformen. Das ist ein fürsorgliches Angebot – und Gratulation jenen, die diese Chancen der Schule zuerst erkannt haben. Hier sind – rein historisch betrachtet – die Reformschulen seit 110 Jahren Vorreiter einer Konzeption, die zuallererst das Kindeswohl im Blick hat. Die mit Humboldt (siehe oben) verstanden haben, dass jene die beste Schule für den Staat ist, die der Staat nicht unmittelbar nach seinen wechselhaften Wünschen gänzelt. Eine Schule, die die Schulzeit als Lebensform begreift. Nicht Ganztagschule als Verwahrung – sondern den pädagogisch gestalteten Ganztags als Bildungsgelegenheit. Das reformpädagogische Internat macht mit diesem Fürsorgeangebot ernst: Fürsorgliches Handeln nicht als Beaufsichtigung, sondern als Anregung, als Erweiterung, als Ergänzung elterlicher Pflichten zu verstehen – das scheint mir heute der Auftrag für eine Reformpädagogik der Zukunft zu sein.

Zu diesem Angebot gehört auch die Gestaltung der Schulgemeinschaft. Längst hat die Lernforschung erkannt, dass Lernstörungen selten kognitiv bedingt sind. Aus mangelnder Intelligenz scheitern die wenigsten im deutschen Schulsystem. Wohl aber aus mangelndem „Background“: Die moderne Reformpädagogik kennt keine

Tricks, die es erlauben, ohne Lernen zu lernen und ohne Arbeit etwas zu erreichen. Da gibt es keinen reformpädagogischen Zauberspruch. Lerntheoretische Heilslehren erwiesen sich immer als Aberglaube.

Aber die Reformpädagogik wusste immer, dass Lernerfolg maßgeblich vom sozialen Hintergrund abhängt, von der Motivationslage, der geglückten Identitätsentwicklung, der Bindungssicherheit (vgl. Beldowitsch 2011). Kinder, die mit soliden Bindungen aufgewachsen sind, lernen besser. Das hat man experimentell nachgewiesen. Das hat doch auch PISA gezeigt (vgl. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002). Die Reformschule der Zukunft bietet eine Organisation des Alltags an, die das Lernen fördert.

Bestandteile sind eine kluge Zeitgestaltung, ein geregelter Tagesablauf, gute technische Ausstattung, fachkundiges Personal, feste soziale Beziehungen, verlässliche Unterstützung, wechselseitige Wertschätzung. Eine klug gestaltete Jugendkultur, eine wertschätzende Atmosphäre, die von Zutrauen, Berechenbarkeit, Optimismus und Wohlwollen geprägt ist. All dies fördert den Lernerfolg mehr als noch so viele Nachhilfestunden und Übungen im Selbstlernzentrum. Diese äußeren Bedingungen, das weiß die Forschung seit langer Zeit, fördern den Schulerfolg mehr als alles zusätzliche Trimmen.

Im Internat kann eine Gemeinschaft spezieller Art entstehen, eine Gemein-

schaft, die ausschließlich auf Bildung bezogen organisiert ist. Bildung im umfassenden Sinne freilich – also die Befähigung, sein Leben gelingen zu lassen. Und diese Gemeinschaft kann so gestaltet werden, dass sie Bildung wirklich fördert.

Bei der Frage der Gestaltung von Gemeinschaft an Reformschulen hat es in letzter Zeit Verwirrungen gegeben. Die Missbrauchsvorfälle an Internaten, auch solchen der Reformpädagogik, wurden allein und allgemein auf die dort praktizierte „Reformpädagogik“ zurückgeführt. So kann man auch Probleme verschieben: Es ist zu vermuten, dass die Bundeswehr nicht nach reformpädagogischen Grundsätzen arbeitet – aber auch dort hat es Zustände gegeben, die man als Missbrauch bezeichnen kann. (vgl. Spiegel-Online, Misshandlungen). Missbrauch ist persönliches Versagen des Täters. Man kann die Schuld für diese Untaten nicht auf das System schieben. Taten werden von einzelnen Menschen begangen. Sie sind zur Rechenschaft zu ziehen.

Allerdings ist es eine Aufgabe der Internate, die besondere Rolle ihrer Erzieherinnen und Erzieher zu definieren. Diese sind zwar mehr als nur Lehrer (und Fachlehrer), aber dennoch sind sie keine Eltern. Sie sind etwas Eigenes. Sie stehen weder in einem nur sachlich geprägten Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern noch in einem Verhältnis, das man als elterliche Liebe bezeichnen kann. Und doch müssen sie bei-

den in institutioneller Stellvertretung Rechnung tragen – aber eben als Pädagogen. Sie müssen, wie die Eltern, die Kinder und Jugendlichen verstehen und sie als Lehrer beraten. Verstehen und beraten – ein Ethos, das Nähe und Distanz in einen pädagogischen kontrollierten Ausgleich bringt. In schulischen Institutionen geht es um Erziehung – nicht um Beziehung. Bestenfalls um den „pädagogischen Bezug“ – die Beziehung aber, wenn man darunter eine besondere emotionale Nähe versteht, ist an Freiheit, Freiwilligkeit und Person gebunden. Sie ist in einer Institution nicht möglich oder zumindest sinnvoll (vgl. Ladenthin 2008). Auch das Landerziehungsheim bleibt Institution. Es mag sein, dass das Missverständnis im Begriff der „Beziehung“ ein Eingangstor für ein falsches, nämlich nicht professionelles Verhältnis zwischen Erzieher und zu Erziehendem geboten hat. Hier ist Begriffsklärung notwendig (vgl. Ladenthin/Fitzek/Ley 2009).

Die Zukunft der Reformpädagogik? Da Institutionen zur Verfestigung neigen, in der Verwaltung eher ihr Ziel sehen als in der Gestaltung dessen, was sie verwalten wollen – wird es immer eine Pädagogik geben, die diese Verhärtungen aufsprengt und die Schule reformiert. Im Augenblick ist hoher Bedarf an dieser Reformpädagogik – hoher Bedarf an Reformschulen.

Die Reformpädagogik der Zukunft wird an dem orientiert sein, woran sich Pädagogik immer orientieren sollte:

an der Bildung. Sie muss nach der Ermöglichung dieser Bildung fragen, und zwar vor Ort. Reformpädagogik kann man nicht am grünen Tisch planen, mit der Statistik in der einen und der Kalkulationstabelle in der anderen Hand. Reformpädagogik entsteht vor Ort – als Reaktion auf tatsächliche Bedürfnisse, als Angebot, das dort wirklich ankommt, wo es hin soll. Reformpädagogik wird daher jeden Tag neu formuliert. Seit 110 Jahren. Nein, seit 200 Jahren – ach, eigentlich seit je. Oder umgekehrt: die Pädagogik, die sich die Freiheit nimmt, sich vor Ort je nach den anstehenden Aufgaben neu zu formulieren – das ist Reformpädagogik.

### **Literaturverzeichnis**

- Becker, Hellmut 1954: Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten. In: Merkur 7, 1155-1177.
- Becker, Hellmut 1956: Kulturpolitik und Schule. Probleme der verwalteten Welt. Stuttgart.
- Beldowitsch, Renate 2011: Kindliche Bindung und elterliche Fürsorge – eine Herausforderung für die Sozialpädiatrie. Diss. Bonn.
- Benze, Rudolf 1940: Erziehung und Unterricht. In: Apel, Hans Jürgen; Grunder, Hans-Ulrich (Hg) 1995: Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens. Weinheim / München, 143-147.
- Budde, Gerhard 1908: Schülerselbstmorde. Hannover.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg) 2001: „Führungskraft Lehrer“. Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild. O.O., 1-32 (hier S. 8). Auf: <http://www.metalnrw.de/download/lehrer.pdf>. Zugriff am 10.08.2011.
- Dickens, Charles 1838: Oliver Twist; or, The Parish Boy's Progress. By "Boz." Plates designed and etched by George Cruikshank. In Three Volumes. London.
- Dreesbach, Anne 2005: Gezähmte Wilde: Die Zurschaustellung „exotischer“ Menschen in Deutschland 1870-1940. Frankfurt/M.
- Engels, Friedrich 1844/1845: Die Lage der arbeitenden Klasse in England. Nach eigener Anschauung und authentischen Quellen. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim Zentralkomitee der SED (Hg) 1972: Karl Marx - Friedrich Engels - Werke. Band II. Berlin (DDR), 225 – 506.
- Feichtinger, Georg 1928: Wie entstehen Schülerselbstmorde? Sechs aufgezeichnete Fälle. Leipzig.
- Fiedler, Theodore (Hg) 1993: Rainer Maria Rilke - Ellen Key: Briefwechsel. Frankfurt/M., Leipzig.
- Fuld, Werner 1988: Walter Benjamin. Zwischen den Stühlen. Frankfurt/M.
- Goldbeck, Eduard (Hg) 1908: Henker-Drill. Schülerselbstmorde. Soldatenselbstmorde. Berlin
- Gregor-Dellin, Martin 1979: Deutsche Schulzeit. Erinnerungen und Erzählungen aus drei Jahrhunderten. München.
- Gurlitt, Ludwig o.J.: Schülerselbstmorde. Berlin.
- Herbart, Johann Friedrich 1810: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: Kehr-bach, Otto (Hg) 1964: Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Schriften. Bd. 3. Neuauflage Langensalza, 75-82.
- Hesse, Hermann 1896: Hermann Lauscher. In: Camenzind, Peter 1970: Hermann Hesse. Gesammelte Werke. Bd. I: Gedichte. Frühe Prosa. Frankfurt/M., 216-339.
- Honecker, Erich 1973: Das große Treffen der Weltjugend beginnt. Artikel Juli 1973. In: Honecker, Erich 1975: Reden und Aufsätze 2. Berlin, 328-337.
- Humboldt, Wilhelm von 1792: Über öffentliche Staatserziehung. In: Wilhelm von Humboldt 1959: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von Clemens Menze. Paderborn, 19-23.
- Jann, Werner / Röber, Manfred / Wollmann, Hellmut 2006: Public Management – Grundlagen, Wirkungen und Kritik. Berlin.
- Kaiser Wilhelm II. 1890: Ansprache seiner Majestät des Kaisers und Königs auf der Schulkonferenz. In: Kemper, Herwart (Hg) 1984: Theorie und Geschichte der Bildungsreform. Eine Quellensammlung von Comenius bis zur Gegen-

- wart. Meisenheim, 100-116.
- Kästner, Erich 1925: Die Kinderkaserne. In: Pinnerneil, Beate (Hg) 1998: Erich Kästner: Werke in 9 Bänden. Bd. 3: Möblierte Herren (zugleich Romane I). München / Wien, 340-344.
- Kästner, Erich 1931: Fabian. In: Möblierte Herren, 7-203.
- Kant, Immanuel 1803: Über Pädagogik. In: Weischedel, Wilhelm (Hg) 1968: Immanuel Kant. Werke in zehn Bänden. Bd. 10. Darmstadt, 694-761.
- Kempowski, Walter 1971: Tadellöser & Wolf. Ein bürgerlicher Roman. München.
- Kuhn, Helga 2009: Mädchenbildung zahlt sich doppelt aus. In: Magazin zur Entwicklungspolitik 72, 1-16. Auf: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Magazine/MagazinEntwicklungspolitik/072/s3-unicef-maedchenbildung-zahlt-sich-doppelt-aus.html>. Zugriff am 10.08.2011.
- Labudde, Peter (Hg) 2007: Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? Bern.
- Ladenthin, Volker 2003: PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79, H. 3, 354-375.
- Ladenthin, Volker 2004: Zukunft und Bildung. Entwürfe und Kritiken. Frankfurt/M. u. a.
- Ladenthin, Volker 2006: „Das Milieu muss besonders günstig gewesen sein.“ Über die Dignität von Praxis und die Vorläufigkeit von Geschichte. In: Montessori 2006: Zeitschrift für Montessori -Pädagogik 44. H. 1/2, 69-84.
- Ladenthin, Volker 2008: Über den Internatserzieher. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. H.2, 125-133.
- Ladenthin, Volker / Fitzek, Herbert / Ley, Michael u.d. Verband Kathol. Internate und Tagesinternate e.V. (Hg) 2009: Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch. Würzburg, 273-316.
- Lietz, Hermann 1897: Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit. Bilder aus der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? In: Lassahn, Rudolf (Hg) 1970: Hermann Lietz. Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn, 4-31.
- Mann, Heinrich 1905: Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. München.
- Merki, Christoph Maria 2008: Verkehrsgeschichte und Mobilität. Stuttgart.
- Musik – Bildung – Schule. [Themenheft von] PÄD Forum 27 (2008). H. 2.
- Scharfe, Gerald 2011: The Making of Pink Floyd: The Wall. Mit einem Vorwort von Roger Waters. Hamburg.
- Spiegel-Online, Misshandlungen: Sammlung der Vorfälle. Auf: [http://www.spiegel.de/thema/misshandlungen\\_bei\\_der\\_bundeswehr/](http://www.spiegel.de/thema/misshandlungen_bei_der_bundeswehr/). Zugriff am 10.08.2011.
- Spinner, Kaspar H 2008: Bildungsstandards und Literaturunterricht. In: Meyer, Meinert A. / Prenzel, Manfred / Hellekamps, Stephanie (Hg) 2008: Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9. Wiesbaden, 313-323.
- Spoerl, Heinrich 1933: Die Feuerzangenbowle: eine Lausbüberei in der Kleinstadt. Düsseldorf.
- Wedekind, Frank 1891: Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie. Zürich.
- Wikipedia-Artikel „Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime“. Auf: [http://de.wikipedia.org/wiki/Vereinigung\\_Deutscher\\_Landerziehungsheime](http://de.wikipedia.org/wiki/Vereinigung_Deutscher_Landerziehungsheime). Zugriff am 10.08.2011.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002: Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. (= Band 224 der Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.) Berlin.
- Wolgast, Heinrich 1910: Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Hamburg.
- Zedlitz, Karl A. von 1787: Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den königlichen Landen. In: Berg, Christa (Hg) 1980: Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1787-1889. Königstein/Ts., 1-12.