

## Vorwort

Dieses Buch geht auf eine Anregung des Verlegers Andreas Klinkhardt zurück. Gewiss, „die“ Reformpädagogik sei ins Gerede gekommen: sexueller Missbrauch bzw. sexuelle Gewalt, aber sitze deswegen damit „die“ gesamte Reformpädagogik auf der Anklagebank? Kann der Extremfall Odenwaldschule „die“ Reformpädagogik im Ganzen und alle Bildungseinrichtungen, die in besonderer Weise deren Tradition und Praxis hochhalten, diskreditieren? Was wissen wir genau über Täter(profile) und Tatorte? Wenn Klosterschulen und Internate, Einrichtungen der Jugendhilfe und der (Vereins-)Jugendarbeit vor einem gemeinsamen strukturellen Problem stehen – ist es dann berechtigt, „der“ Reformpädagogik und „den“ Landerziehungsheimen ein exklusives Gefährdungspotential zuzuschreiben, das zwingend eine Revision oder gar Verabschiedung ihrer pädagogischen Prinzipien und eine grundlegende Umstrukturierung ihrer pädagogischen Praxis erfordert? Nein, meinte Andreas Klinkhardt, gerade jetzt gälte es zu zeigen, welches die pädagogischen Traditionen und Leistungen der Reformpädagogik seien und dass Verbrechen, die nach dem Strafgesetzbuch zu ahnden sind, nichts mit pädagogischer Praxis gemein haben.

Damit kein Missverständnis aufkommt: Angesichts sexueller Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen können Erzieher und (akademische) Pädagogen nicht zur Tagesordnung übergehen. Die Institutionen als Tatorte müssen darauf hin überprüft werden, wie durch wen die Vergehen und Verbrechen dort möglich wurden. Wirksame Präventionsmaßnahmen sind angesagt. Kinder und Jugendliche müssen darin bestärkt werden, sich wehren zu können; Institutionen müssen Vorkehrungen treffen, dass Missetaten nicht vertuscht, sondern durch eine Kultur des Hinschauens aufgedeckt werden und Täter ihren Richter finden. Dies so zu formulieren heißt zugleich, die hier erforderlichen Vorkehrungen und Verhaltensweisen trennscharf zu unterscheiden von *pädagogisch* förderlichen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden, ohne die es wichtige Bildungserlebnisse und Selbstentwicklungsanstrengungen, vor allem aber auch im Einzelfall überlebenswichtige Ermutigungs- und Beziehungserfahrungen für Kinder und Jugendliche nicht geben kann. In Erziehungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ist die Gradwanderung zwischen Distanz und Nähe, Zuwendung und Respektieren von

Grenzen immer heikel. Sie setzt Professionalität und Selbstbeherrschung, Umsicht und Kontrollen voraus – und deren Abmangel erklärt, dass das allergrößte Feld der alltäglichen sexuellen Gewalt und des sexuellen Missbrauchs die „natürlichen“ Familien sind. Wer sich mit reformpädagogischen Einrichtungen wie Internaten und Landerziehungsheimen heute beschäftigen möchte, wird zu diesem Themenbereich Auskünfte erwarten. In diesem Buch findet er sie.

Wer sich zugleich orientieren möchte, welches die Impulse und Anregungen, Praxen, Erfahrungen und Leistungen von Reformpädagogen gewesen sind – auch dies findet er in diesem Buch. Es kann und will kein Handbuch „Internationale Reformpädagogik“ ersetzen und kann keinen Leitfaden bzw. kein Kompendium „Reformpädagogische Erziehungs- und Bildungseinrichtungen *heute*“ bieten. Aber seine Beiträge bieten Einführungen in das reformpädagogische Sehen und Denken, Handeln und Argumentieren zumeist auf einer programmatischen und konzeptionellen Ebene, und dies nicht, weil die Rekonstruktionen und Beschreibungen des Alltags zu mühsam wären (es gibt sie in großer Zahl), sondern weil die Mikroprozesse des Alltags meist nur schwer erkennen lassen, welche *konzeptionellen und strukturellen* pädagogischen Einstellungen in ihnen wirksam sind. Man sieht nur, was man kennt, hat Goethe einmal gesagt. Das bedeutet konkret: Wer den pädagogischen Sinn der „vorbereiteten Umgebung“ (Montessori), der „Forscherkiste“ (Freinet), des Arbeitens in „Projekten“ nicht kennt, dem erschließt sich womöglich das Treiben und Tun, das er in einem Klassenzimmer oder einem Lern-Atelier „sieht“, deswegen nicht, weil er nicht wissen kann, was es da eigentlich zu sehen und zu entdecken oder auch kritisch zu prüfen gibt. Deshalb haben die gegenwärtigen Herausgeber ihren ursprünglichen Plan, einen Dokumentenband über reformpädagogische Praxis aus Landerziehungsheimen, Freien Schulen und dem Schulverbund „Blick über den Zaun“ zusammenzustellen, aufgegeben zugunsten des jetzt vorgelegten Bandes, zumal parallel dazu im Klinkhardt-Verlag ein Praxishandbuch Reformpädagogik erscheinen wird.

Die Schulforschung hat uns darüber belehrt, jede einzelne Schule als Handlungseinheit aufzufassen – abgesehen von mancherlei Regulierungen, Strukturen und Prozessen, die sie mit anderen gemeinsam hat. Dennoch hat jede ihren Stil, ihre Atmosphäre, ihre Schwerpunkte und Profile, ihre spezifischen Stärken und Schwächen. Selbst wenn sie diese in vielen Punkten wiederum mit anderen teilen, gehen sie im Einzelnen jeweils ganz unterschiedlich damit um. Allein die süddeutschen Landerziehungsheime (die sich selber manchmal gar nicht so nennen) wie die Odenwaldschule, die Schule Schloß Salem (mit dem Salem College), der Birklehof, die Urspringschule, das Ev. Internatsgymnasium Gaienhofen, das Landheim Schondorf am Ammersee lassen sich nicht über einen Leisten schlagen, und wer von „der“ Reformpädagogik und „den“ Landerziehungsheimen redet, spricht entweder über einen kleinsten gemeinsamen Nenner, der für die einzelne

Einrichtung ja eben gerade *nicht* charakteristisch ist, oder kennt sie nicht, weil er sie gar nicht gesehen hat und als *terrible simplificateur* auch nicht verstanden hat. Mehrere Beiträge dieses Buches argumentieren gegen diese Einfalt, indem sie die innere Vielfalt „der“ internationalen Reformpädagogik zeigen.

Im Hinblick auf Darstellungen und Analysen von Alltagspraxen und -problemen, die jetzt immer wieder eingeklagt werden (obwohl in vielen Einzelstudien längst geleistet), seien noch zwei Bemerkungen angefügt. Die erste bezieht sich auf deren Möglichkeit, Reichweite und Grenze. „Alltag“ besteht aus Strukturen, die sich vom Kenner relativ leicht zu entziffern sind. Schwieriger wird es mit dem „Leben“ im Alltag: den Handlungs- und Beziehungsstrukturen innerhalb und außerhalb (!) dieser Strukturen, die innerhalb und außerhalb einer (unterstellten) Normalität aus Berichten und anderen sog. Ego-Dokumenten (Lebenserinnerungen, Briefen, Fotos usw.) rekonstruiert werden können. Und noch schwieriger wird es mit den Erinnerungen an das „Erleben“ gelebten Lebens: an die Erlebnis- und Beziehungsqualitäten. An sie kommt man als Historiker und Sozialforscher fast nur auf dem Wege der *Oral History*, der lebensgeschichtlichen Interviews, heran. Was in der Überlieferung der Archive gelandet ist, könnte für manche uns heute bewegende Fragestellung der Schulgeschichte gerade *nicht* so wichtig sein. Im Wesentlichen sind wir heute auf Literarisches und Autobiographisches verwiesen wie Robert Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törless“ oder Erich Ebermayers „Kampf um Odilienberg“ oder Klaus Manns „Wendepunkt“; ein Sammelband „Altschüler-Erinnerungen aus 80 Jahren OSO“ (hrsg. von Burgunde Niemann, Heppenheim 2010) ist bisher ganz singulär. Auch bei dieser Ausnahme ist zu beachten, dass in Erinnerungen gern das Positive hervorgehoben (die „Botschaft“) und das Negative in der Regel unterdrückt wird, und für letztere ist der Bericht von Jürgen Dehmers (Pseudonym) „Wie laut hätte ich denn noch schreien sollen. Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch“ (2011) wiederum eine Ausnahme. – Die zweite Bemerkung bezieht sich auf den Vorwurf, „die“ Landerziehungsheime etwa hätten immer nur ihre Gründungsmythen und ihre (be-zweifelbaren) Erfolgsgeschichten monstranzartig vor sich hergetragen und die Geschichten ihrer Probleme und ihrer Schwierigkeiten, gar des Scheiterns von Schülerinnen und Schülern unter den Teppich gekehrt. Zunächst wird man daran erinnern dürfen, dass wer als Unternehmen für sich werben muss, dies gewiss nicht mit dessen Schattenseiten tun wird. Aber ein Unternehmen kommt irgendwann ins Schlingern oder gar an den Rand des Ruins, wenn es die strukturellen Gründe seiner Probleme und Misserfolge nicht aufdeckt und zu beheben trachtet. Das haben in jüngster Zeit Großunternehmen lernen müssen, und bei der Odenwaldschule ist es nicht anders. Es hapert mithin häufig genug an einem kritischen, an innen gerichteten Blick. Einer der Gründe dafür mag auch sein – worauf Andreas Gruschka hingewiesen hat –, dass Pädagogen sich eher für Gründe und Praxen

des Gelingens interessieren und begeistern und nicht für Schwierigkeiten und Scheitern. Pestalozzis „Stanser Brief“, Siegfried Bernfelds „Kinderheim Baumgarten“, Karl Wilkers „Lindenhof“ zählen zu den Ausnahmen, so aufschlussreich sie gleichwohl sind. Öffentliche Gymnasien feiern heutzutage ziemlich pompös das Abitur, und diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über die Jahre unterwegs „abhanden kamen“, sind vergessen. Auch die Landerziehungsheime berichten nicht von denjenigen Kindern und Jugendlichen, mit denen sie nicht zurechtgekommen sind oder die bei ihnen das nicht fanden, wessen sie bedurften.

Unsere Gesellschaft blickt auf Erfolg, die Straßen der Verlierer führen ins Dunkle. Und was den Kindern an sexueller Gewalt widerfuhr, hat sie zunächst nicht nur stumm gemacht, sondern womöglich für ihr weiteres Leben beschädigt oder vollends aus der Bahn geworfen. *Deshalb* dürfen Erzieher und (akademische) Pädagogen nicht zur Tagesordnung übergehen und müssen die potenzielle oder faktische Gewaltförmigkeit von Erziehungs- und Beziehungsverhältnissen ständig im Auge behalten. Das bedeutet aber auch, die alltägliche strukturelle und personale Gewalt nicht zu übersehen, denen Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen staatlichen Schulen tagtäglich ausgesetzt sind. Wilhelm Lamszus, Hamburger Reformpädagoge, von den Nazis entlassen, veröffentlichte 1948 eine Schrift mit dem Titel „Pädagogische Dilettanten oder geborene Erzieher?“ und dem sprechenden Untertitel „Kulturreform durch Lehrerauslese“. Die Nazi-Diktatur, so Lamszus, habe die Augen dafür geöffnet, dass an den Schulen „pädagogische Faschisten“ für die Zukunft der jungen Demokratie abträglich wirkten, weil sie die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen schädigten:

„So wie der politische Diktator seinem Volke gegenüber verhält, so selbstherrlich steht auch [per Schulgesetz] der Zwangserzieher vor seinen Schülern. Der verordnet den Lehrstoff als bindende Verpflichtung und bestimmt sein Maß und seinen Ablauf. Er gibt die Aufgaben und stellt die Themen, über die das Kind zu schreiben hat. Er erteilt Zensuren nicht nur für die Arbeit, sondern auch für das Wohlverhalten [...] Gesetzgeber, Richter und Profos zugleich, vereinigt er in seiner Person eine Fülle von Macht, deren sich selbst in einem faschistisch regierten Staate nur weniger Sterbliche erfreuen konnten.“

Das mag überzeichnet klingen, der sachliche Kern ist nicht zu bezweifeln, und selbst wenn wir heute, 60 Jahre später, von willkürlicher Machtausübung durch Lehrkräfte erfreulicherweise ein Stück weiter entfernt sein werden und hie und da auch Kontrollen wirksam sein können, so hat sich doch an der Betriebsförmigkeit der öffentlichen staatlichen Regelschulen und ihres Gewaltpotenzials kaum etwas geändert. Die konstatierbaren psychosomatischen Folgen der strukturellen Gewalterfahrung sind längst in den Sprechstunden der Kinder- und Jugendärzte angekommen. Die endlich erfolgende kritische Auseinandersetzung mit sexueller Gewalt in Internaten und Landerziehungsheimen sollte daher zum einen nicht vergessen machen, dass es grade die Gründungen der Landerziehungsheime wa-

ren, die eine Alternative zur schulischen „Zwangserziehung“ bilden wollten und bilden, und dass eine kritische Aufarbeitung der Folgen struktureller und personaler Gewalt an den öffentlichen staatlichen Regelschulen trotz der Schulkritik in den 1960er- und 1970er-Jahren nicht einmal in Ansätzen begonnen hat.

In der allgemeinen Geschichtsschreibung gibt es Moden, *turns* genannt, von der politischen zur Strukturgeschichte, von der Kultur- zur Sozialgeschichte, vom *linguistic* zum *iconic turn*. Wenn man das Kind mit dem Bade ausschüttet, erscheint in einem pädagogisch-historiographischen *turn* „die“ Reformpädagogik nur als „Diskurs“, als eine „Erzählung“ von etwas, was es gar nicht gab. Der tatsächliche historische Befund ist freilich ein ganz anderer: Reformpädagogen veranstalteten gemeinsame Kongresse, gründeten Vereinigungen, betrieben gemeinsam eigene Zeitschriften, besuchten sich gegenseitig in ihren Einrichtungen. Sie wollten voneinander lernen, weil sie ja alle experimentierend unterwegs waren. Was „die“ Reformpädagogik konstituierte, war – mit Bezug auf den Wissenschaftssoziologen Ludwik Fleck – eine Kommunikationsgemeinschaft, die wir als „Denkkollektiv“ mit einem gemeinsamen „Denkstil“ verstehen können, das aufgrund seiner gemeinsamen „Denkgeschichte“ die „Tatsache“ „Reformpädagogik/Die neue Schule/New Education/Éducation Nouvelle“ hervorbringt (Ludwik Fleck: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, 1935/1980/2010). Dabei werden unterschiedliche Wissensformen und -bestände (Alltagswissen, experimentelles Wissen, Wissenschaftswissen) und Wissensbereiche (Pädagogik, Psychologie, Anthropologie, Psychoanalyse usw.) amalgamiert, u.zw. so, dass einerseits die unterschiedlichsten Ausgangspunkte und Praxisbezüge erkennbar blieben (Kindergarten, Schule usw.), andererseits aber durch eine gemeinsame Denkgeschichte und einen gemeinsamen Denkstil von Reformpädagogen die gemeinsamen Prinzipien der Reformpädagogik entwickelt wurde. Das Ergebnis war und ist durchaus eklektisch, gemäß einer Empfehlung des Pädagogen, Theologen und Direktors der Franckeschen Anstalten, August Hermann Niemeyer, in seinem Pädagogischen Handbuch im ausgehenden 18. Jahrhundert: „Prüfet aber alles, und das Gute behaltet.“ (1 Thess 5,21) Darin liegt mit Sicherheit eine der ausschlaggebenden Bedingungen für die bis heute ungebrochene Erfolgsgeschichte der Reformpädagogik vor allem auch im Bereich des schulisch organisierten Lehrens und Lernens: Was adaptiert wird, kann sich an den aktuellen Erfordernissen und Möglichkeiten bemessen und muss nicht einer „reinen Lehre“ folgen. Eklektik – das wissen wir aus der Wissenschaftstheorie und -geschichte – bedeutet keine systemische Theorie-Schwäche, sondern ist eine pragmatische Praxis-Stärke: sie bewahrt vor Dogmatismus und erhält Lernfähigkeit.

Eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung der Reformpädagogik ist nicht erledigt, wenn einige Goldrahmen entstaubt sind. Was in reformpädagogischen Schulen heute und in Zukunft geleistet wird und werden kann, bedarf eigener Er-

hebungen und Dokumentationen. In diesem Buch richtet sich der abschließende Blick auf die jüngsten Erkenntnisse der Neuropsychologie, Neurobiologie und der Entwicklungspädiatrie, die viele reformpädagogische Erfahrungen, Empfehlungen und Prinzipien auf den Gebieten der Anthropologie und der Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters sowie auf dem Gebiet des nachhaltigen Lernens bestätigt haben. Darüber hinaus geben sie starke Hinweise auf die unabwendbaren Veränderungsnotwendigkeiten in der bisherigen ineffizienten Betriebsförmigkeit des herkömmlichen Lehr-Lern-Betriebs in unseren öffentlichen staatlichen Schulen, besonders jenen weiterführenden, die noch nicht von der Reformpädagogik erreicht wurden. Die Ära der „Neuen Schulen“ der Reformpädagogik ist keineswegs zu Ende, aus vielen Reformen ist längst verstetigte Tradition geworden. Die „Neuen Schulen“ hatten die zu ihrer Zeit möglichen Begründungen, die jetzt durch die Neurowissenschaften und durch die Entwicklungspädiatrie nicht ersetzt, sondern vertieft werden – für die alt-neue Reformpädagogik im 21. Jahrhundert. Die abschließenden Beiträge dieses Buches sollen helfen, den Impulsen dieser Reformpädagogik neue Türen zu öffnen.

*Ulrich Herrmann (Tübingen), Steffen Schlüter (Landau/Pfalz)*