

Was heißt „Reformpädagogik“ heute?

Der „Blick über den Zaun“ im Gespräch über
Erziehung, Beziehung und persönliche Nähe
in der Schule



SCHULVERBUND BLICK ÜBER DEN ZAUN

online <http://www.blickueberdenzaun.de/publikationen.html>

„Blick über den Zaun“

ist ein Verbund reformpädagogisch orientierter Schulen aller Schularten in staatlicher wie in freier Trägerschaft, die im direkten Erfahrungsaustausch voneinander lernen wollen und sich seit 1989 dabei wechselseitig anregen, ermutigen, unterstützen. Der inzwischen auf 120 Mitgliedsschulen angewachsene Verbund (Stand: August 2011) repräsentiert eine Vielfalt unterschiedlicher Schulkonzepte. Die Zusammenarbeit in Arbeitskreisen von jeweils 8-10 Schulen stützt sich auf

- ein gemeinsames Verständnis von „guter Schule heute“,
- gemeinsame Standards, an denen sie sich und ihre Arbeit orientieren und messen lassen wollen,
- ein gemeinsames Evaluationskonzept,
- eine gemeinsame schulpädagogische und bildungspolitische Position.

Die Texte, in denen diese Gemeinsamkeiten festgehalten sind, können im Internet unter **www.blickueberdenzaun.de** abgerufen und dort auch als Broschüren bestellt werden.

Was heißt „Reformpädagogik“ heute?¹

Der „Blick über den Zaun“ im Gespräch über Erziehung, Beziehung und persönliche Nähe in der Schule²

(Fassung 2, Stand 11.08.2011³)

Zu unserem Thema kommt mir als erstes Janusz Korczaks Buch „Das Recht des Kindes auf Achtung“ in den Sinn. Der schon 1928 veröffentlichte Titel formuliert einen grundlegenden Anspruch, der bis heute unverändert gilt, aber immer wieder verletzt wird.

Vermutlich hat es deshalb auch so lange gedauert, bis die UN 1989 die Kinderrechtskonvention verabschiedet hat⁴ – in demselben Jahr, in dem sich ja auch unser Verbund gegründet hat. Von Deutschland wurde sie erst drei Jahre später ratifiziert, und die KMK hat diese Forderungen – die Subjektstellung des Kindes, sein Recht auf Fürsorge und Schutz, aber ebenso auf Partizipation – sogar erst 2006 ausdrücklich auch als Anspruch an die Schule postuliert⁵. Das zeigt, wie schwer sich die deutsche Gesellschaft bis heute damit tut.

Der „Blick über den Zaun“ ist ein Verbund von zurzeit 120 reformpädagogisch orientierten Schulen, die sich auf gemeinsame pädagogische Prinzipien verständigt haben⁶. Neben den inhaltlichen Leitideen verbindet die Schule ein besonderes Verfahren der Evaluation und Schulentwicklung: jeweils acht bis zehn Schulen sind einem Arbeitskreis zusammengeschlossen, dessen Mitglieder sich alle sechs Monate reihum besuchen, um voneinander zu lernen. Der Fremdblick der „kritischen Freunde“ orientiert sich an den gemeinsamen Standards, aber auch an konkreten Fragen bzw. Problemen, die die besuchte Schule vorweg benennt.

Naja, auch im „Blick über den Zaun“ haben wir unsere pädagogischen Standards zunächst nur für die Hand der Lehrer/innen entwickelt, ehe wir sie im vergangenen Jahr in eine „Fassung für Kinder“ übersetzt haben...

Sind diese Verzögerungen nicht überraschend, wenn man sieht, wie hoch das Prinzip „Individualisierung“ allerorten gehängt wird? Schon von Ellen Key wurde das „Jahrhundert

¹ Vgl. zur aktuellen Diskussion einerseits Oelkers (2010; 2011), andererseits Skiera (2003/10), Herrmann (2011a+b), Schulze (2011), Seydel (2011b).

² (Re-)konstruiert von Hans Brügelmann in Zusammenarbeit mit Axel Backhaus, Annemarie von der Groeben, Wolfgang Harder, Barbara Sengelhoff und Otto Seydel nach einer Diskussion in der Koordinationsgruppe des „Blick über den Zaun“ beim Treffen am 5.2.2011 in Haus Patmos in Siegen..

³ Der Text wurde bereits in einer vorherigen Fassung veröffentlicht. Die Mitglieder des Blick über den Zaun, wie andere Leser sind aber weiter eingeladen, ihn zu kommentieren. Durch die Angabe von Fassung und Stand, sollen die Leser darauf aufmerksam gemacht werden, dass es unterschiedliche Versionen gibt.

⁴ Vgl. BMFSFG (1993); 1999 auch veröffentlicht in einer für Kinder lesbaren Fassung.

⁵ „Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und –arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung von sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen.“ (KMK 2006).

⁶ Vgl. im einzelnen www.blickueberdenzaun.de und die dort verfügbaren Dokumente.

des Kindes“ eingeläutet, und „den Einzelnen gerecht werden“ ist doch nicht nur unser Anspruch.

„Blick über den Zaun“ - Grundüberzeugung I: „Die wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder, so, wie sie sind, und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt.“⁷

Und im Grundsatz besteht doch ein Konsens über die verschiedenen pädagogischen Richtungen hinweg bis in die parteipolitischen Lager der Bildungspolitik hinein – es reden doch alle von der Notwendigkeit einer individuellen Förderung.

Ich fürchte, der sprachliche Konsens täuscht. Denn unter „Individualisierung“ wird jeweils etwas ganz anderes verstanden. Die einen sprechen von „Diagnose“ und entwickeln auf dieser Basis oft ganz kleinschrittige und vor allem fremd bestimmte Programme zur Förderung „von oben“, während die anderen eine Individualisierung "von unten" fordern, also Freiräume für die Schüler/innen, so dass sie selbst eine Passung zwischen Aufgaben und eigenem Können herstellen (das schließt keineswegs aus, dass sie sich dabei Hilfe bei Peers oder vor allem auch bei Erwachsenen holen).

Stimmt. Leider gibt es da ja immer noch – und zurzeit wieder verstärkt – die Meinung, dass alle Kinder nur dann die gleichen Bildungschancen haben, wenn alle Lehrenden der Schule identisch unterrichten, allen dasselbe anbieten – da hört es dann auf mit der Vielfalt... Insofern ist eine Öffnung des Unterrichts, die den Schüler/inn/en ernsthafte Wahlmöglichkeiten eröffnet, ihnen aber auch Verantwortung für ihre Arbeit abfordert, in der Tat ein zusätzlicher großer Schritt.

Man sieht das besonders deutlich an den so unterschiedlichen Auslegungen von „Freiarbeit“. Oft verschiebt sich dabei die Steuerung der Lehrperson doch nur in Arbeitsblätter mit kleinschrittigen Aufgaben in einem Wochenplan mit Pflicht- und Wahlaufgaben für drei Leistungsgruppen. Dagegen sehe ich als entscheidendes Kriterium, ob die Schüler/innen tatsächlich einen Freiraum haben, um eigene Fragen und individuelle Lösungsversuche zu entwickeln – auch wenn sie auf ein gemeinsames Thema bezogen sein können.

Schwierig erscheint mir aber, welche Rolle die Lehrperson dabei einnimmt. In manchen Vorstellungen von Freiarbeit droht sie ja fast zu verschwinden. Aus Erziehung mit Ansprüchen der Erwachsenen an die Entwicklung der Heranwachsenden wird bloße Beziehung im Sinne eines freundlichen Miteinander. Die Inhalte werden beliebig. Es ist schon richtig, dass den Kindern und Jugendlichen Zeit und Raum gegeben wird für eigene Fragen und Lernwege, für's selbstständige Erkunden und Erforschen. Und wichtig finde ich auch, dass Aufgaben nicht als vorgegebenes Arbeitspensum bloß

⁷ Die Grundüberzeugungen sind Bestandteile des Leitbilds des Schulverbunds „Blick über den Zaun“: siehe online unter <http://www.blickueberdenzaun.de/publikationen/leitbild.html>.

abzuarbeiten sind. Aber es muss doch auch eine Beziehung zur Sache aufgebaut werden. Und dafür brauchen wir Lehrer/innen als „Anwälte“ der Fächer, als Vertreter der Erwachsenenwelt. Sie müssen sach- und kulturkompetente Profis sein, so dass sie den „Lehrlingen“ Wissen und Können überzeugend vermitteln können.

Aber das geht doch nur, wenn sie Begeisterung ausstrahlen. Wenn sie vorleben, dass eine Sache für sie selbst und in der Welt wichtig ist, dass man dieses „Stück Welt“ nur verstehen kann, wenn man sich ernsthaft und gründlich darauf einlässt.

Dabei ist das pädagogische Rollenverständnis im Unterricht das eine – seine didaktisch-methodische Auslegung ein Zweites. Insofern gehe ich noch einen Schritt weiter: Sie müssen auch Profis für Didaktik und Methodik sein. Ich meine das nicht als Technik, sondern im Sinne Wagenscheins als Lehrkunst. Es geht nicht darum, Wissen in Köpfe abzufüllen, sondern Nachdenken herauszufordern und Verstehen zu unterstützen. Verstehen als persönliche Aneignung, als individuelle und gemeinsame Suchbewegung, damit eine Beziehung zur Sache entstehen und wachsen kann. Insofern sprechen wir in unseren Grundüberzeugungen bewusst vom „anderen Lernen“.

„Blick über den Zaun“ - Grundüberzeugung II: „Schulen haben die Aufgabe, die Heranwachsenden mit den Grundlagen unserer Kultur vertraut zu machen: Wissenschaft und Technik, Religion und Philosophie, Kunst, Musik und Literatur. Bildung heißt, sich diese Grundlagen je individuell und gemeinsam mit anderen erschließen zu können, sich Sinn- und Wertfragen zu stellen, sich in der Demokratie zu bewähren, die Verfahren der Wissenschaft und die Formen und Wirkungen ästhetischen Gestaltens zu erproben und zu verstehen. Lernen ist umso wirksamer, je mehr es an Erfahrung, (Selbst-)Erprobung, Bewährung und Ernstfall gebunden ist. Lernen ist umso weniger wirksam, je stärker es nur rezeptiv, fremdgesteuert, einseitig kognitiv bleibt: ‚paper and pencil‘ sind wichtige Hilfsmittel, aber schlechte Lehrmeister. Lernen braucht Erlebnis und Erfahrung ebenso wie Übung und Systematik; seine Qualität hängt davon ab, wie sich beide ergänzen. Lernen ist ein individueller Prozess, der sich im sozialen Kontext vollzieht, ist angewiesen auf kooperatives Handeln, Erforschen und Erproben. Neugier, ‚Forschergeist‘, Lernfreude und Ernst sind die Voraussetzung für die aktive ‚Aneignung von Welt‘, die den Kern von Bildung ausmacht. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist, Lernen so anzulegen, dass daraus Bildung werden kann. Darum braucht Lernen Freiraum: die Freiheit der Schule, den Unterricht jeweils neu zu denken und auf Bildung anzulegen, Zeit und Freiheit für aktive Formen der Aneignung, für selbstständiges und selbsttätiges Lernen und eigenverantwortliches Handeln. Lernen braucht individuelle und gemeinsame Rückmeldung, Präsentation und gesellschaftliche Anerkennung von Ergebnissen.“

In der Tat ein wichtiges Anliegen. Aber das „andere“ Lernen ist ebenfalls ein missverständlicher Begriff. Was ist denn das „eine“ Lernen? Ich finde, man müsste deutlicher

machen, dass es nicht um eine Alternative, sondern um eine Erweiterung des Lern-Verständnisses geht. Dass Lernen nicht das fugenlose Gegenstück zum Lehren ist. Dass es nicht auf die Vermittlung von leicht abrufbarem Wissen beschränkt werden darf. Dass dem informellen Lernen eine hohe Bedeutung zukommt, für das man Möglichkeiten schaffen muss, das man in seinem Ablauf aber nicht von einem konkreten Ziel her in kleinen Schritten planen kann. Dass die musisch-ästhetische Dimension häufig vernachlässigt wird – wie auch die soziale und die emotionale Seite des Lernens.

Ja, in Deutschland wird oft davon und darüber geredet, wie man Kinder optimal „unterrichten“ kann. Von uns selbst wissen wir aber, dass wir uns erst auf Dinge einlassen können, wenn wir auch als Person „angekommen“ sind. Nicht anders ist es tagtäglich bei Kindern. Schule geht allzu oft darüber hinweg – erwartet disziplinierte Aufmerksamkeit, ohne auf die Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen zu schauen und sich ihnen zuzuwenden.

Insofern ist ein weiterer wichtiger Gedanke aus der reformpädagogischen Tradition für mich der „erziehende Unterricht“. Es gibt selbst unter den Pädagogen wie z. B. Oelkers und Giesecke⁸ Menschen, die die Aufgabe von Schule auf „Unterricht“ reduzieren. Dabei gilt analog zu Watzlawicks „man kann nicht *nicht kommunizieren*“: Erwachsene können auch nicht *nicht erziehen* - ob sie wollen oder nicht.

Trotzdem finde ich diese Formel problematisch. Sie denkt wieder von oben nach unten und sieht Kinder und Jugendliche als zu formende Menschen, da von er-ziehen gesprochen wird. Passender finde ich den Begriff „Beziehung“. Dabei ist mir die Möglichkeit des Blickwechsels besonders wichtig: Nicht nur ich gestalte die Beziehung, sondern auch die Schüler/innen. Noch schärfer: Meine pädagogische Aufgabe ist es, das Beziehungsbedürfnis des Kindes oder Jugendlichen wahrzunehmen und mich darauf einzustellen. Die Schüler/innen sind es, die Beziehungen aufnehmen. Ich als Erwachsener muss mir klar werden, wie ich dem begegne, respektvoll und mit Einhaltung der notwendigen Distanz.

Dem stimme ich zu und das meinte ich mit „zuwenden“, dennoch klingt es gefährlich nach „Dienerin des Kindes“, wie Maria Montessori einmal missverständlich geschrieben hat. Damit würden wir jeden pädagogischen Anspruch aufgeben. Ich stimme zu, dass das Kind nicht Objekt von Unterricht und Erziehung sein darf. Für mich geht es um einen Aushandlungsprozess, in dem ich als Erwachsene/r auch meine Sichtweise, meine Wertvorstellungen, mein Wissen und meine Erfahrungen engagiert einbringe. Auch dürfen wir nicht der Illusion verfallen, generell sei eine „symmetrische“ Beziehung im strengen Sinn möglich. In der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen bleibt in den meisten Konstellationen (wie übrigens auch unter Erwachsenen...) immer eine Asymmetrie, bedingt schon durch unterschiedliche Lebenserfahrungen, aber auch durch unterschiedliche Machtverhältnisse.

⁸ Vgl. Giesecke (2005) und die Diskussion in Fauser (1996) sowie Oelkers im Gespräch mit Fauser und Risse (2010).

Richtig! Ich will nur sagen: Es geht nicht um meine persönliche Verwirklichung in der Beziehung zu den Schüler/inne/n, sondern um die Kinder und Jugendlichen, um ihre Entwicklungsmöglichkeiten. Deren je unterschiedliches Bedürfnis nach Nähe oder Distanz muss ich erspüren.

Ich finde, hier muss man aufpassen. Gelegentlich erhobene Forderungen wie „Lehrer/in darf nur werden, wer Kinder liebt“ überfordern. Und sie sind vor allem missverständlich. Kinder brauchen Verlässlichkeit, sie brauchen Anerkennung. Aber Schule ist ein öffentlicher und kein privater Raum. Die Rollen sind – auch wenn Reformpädagogen bewusst die Analogie der Familie genutzt haben, z.B. in Landerziehungsheimen – anders definiert als in der Familie, und es gelten andere Regeln für den Umgang miteinander.

Ich benutze ja auch nicht den Begriff „Liebe“. Auch den „pädagogischen Eros“ finde ich nicht produktiv, obwohl er ja ganz anders verstanden werden kann als in der Diskussion über sexuelle Gewalt heute oft unterstellt wird. Aber umgekehrt wollten wir doch Personen, die nicht gern mit Kindern oder Jugendlichen zusammen sind, erst recht nicht in der Schule haben. Da gibt es sicher einen breiten Konsens.

Aber sind wir nicht allzu lange allzu naiv gewesen und haben übersehen, dass „Beziehung“ und „Nähe“ ambivalente Prinzipien sind?⁹ Sie enthalten große Chancen, aber der Preis sind entsprechend hohe Risiken. Die müssen wir uns bewusst machen. Ich weiß, dass man sie nicht ausschalten kann, das gelingt ja auch in autoritär kontrollierten Einrichtungen nicht. Es geht nicht darum, auf persönliche Zuwendung zu verzichten. Aber wir müssen die besonderen Gefährdungen dieser Idee sehen. Und entsprechend sorgfältig sind die Rahmenbedingungen für den Alltag zu gestalten, z.B. wenn man Schülergruppen in Internaten als „Familien“ organisiert. Und es muss klarer formuliert werden, was wir unter „Beziehung“ konkret verstehen.

Mit „Beziehung“ meine ich, sich auf die Schüler/innen als Kinder und Jugendliche einzulassen, dass man sie als Person ernst nimmt, ernst nimmt auch in ihrer Kompetenz, in Beziehung zum Lernbegleitenden und in der Fähigkeit mit dieser Person individuelle Lernvereinbarungen zu treffen... wie man auch Erwachsene ernst nimmt. Nur das kann ein Berufsmerkmal sein. Und diesen Respekt kann ich Lehrer/inne/n auch abverlangen, Zuneigung oder gar Liebe nicht.

Ich stimme ja zu: Persönliche Beziehungen sind zum einen unvermeidbar, zum anderen auch unverzichtbar. Befunde¹⁰ aus der Hirnforschung, aus der Entwicklungspsychologie, aus der Kriminologie zeigen uns doch immer wieder, wie wichtig verlässliche Beziehungen und Wertschätzung für die Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit sind. Insofern brauchen gerade junge Menschen persönliche Nähe.

⁹ Vgl. die Kritik vor allem von Füller (2011), dagegen wiederum Jens (2011).

¹⁰ Vgl. zur Bindungsforschung: Resch u. a. (1999); Dornes (2000); Grossmann/ Grossmann (2004).

Kinder müssen die Möglichkeit haben, verlässliche Beziehungen zu anderen Kindern wie zu Erwachsenen aufzubauen. Insofern brauchen sie persönliche Zuwendung. Die Schwierigkeit scheint mir aber zu sein, dass es keine einfachen Regeln für die Gestaltung von sozialen Beziehungen, für die Balance von Nähe und Distanz gibt.

Aber Kinder und Jugendliche brauchen doch einen lebendigen Menschen als Gegenüber, der sie herausfordert, der Vorbild sein kann, bei dem sie Sicherheit und Wertschätzung erfahren. Dieses Potenzial der pädagogischen Beziehung – eine Stärke aller reformpädagogischen Arbeit – ist nun einmal nicht zu haben ohne Risiko und ist damit immer auch ihre Schwäche¹¹. Auch in der Familie kann man das eine nicht ohne das andere haben, und trotzdem stellen wir sie als Institution nicht in Frage. Diese Gefährdung ist sehr ernst zu nehmen, wenn man an die Fälle sexueller Gewalt auch in reformpädagogischen Einrichtungen denkt¹². Und einige Erwachsene sind da stärker gefährdet als andere – bis hin zur egoistischen Ausnutzung der persönlichen Beziehung.

Das kann aber nicht heißen, sich auf eine technisch-methodische Ebene im didaktischen Dreieck „Schüler – Lehrer – Gegenstand“ zurückzuziehen. Sexuelle Gewalt ist eine besonders dramatische Form von Verletzung, aber übersehen wir nicht die Wirkungen von Beschämung, Abwertung, Gleichgültigkeit – die Geschichte der Schule und ihr Alltag heute sind voll von Beispielen des Machtmissbrauchs in pädagogischen Beziehungen. Insofern fehlt mir in unserem Bestimmungsversuch reformpädagogischer Grundideen noch ein wichtiges Element. Wir haben über unser Verständnis von Individualisierung gesprochen und von der Beziehung zwischen Schüler/in und Lehrperson. Aber die Klasse ist doch eine Gruppe und die Schule eine Gemeinschaft. Kinderrechte erschöpfen sich nicht in Selbstbestimmung auf individuellen Inseln, sondern schließen auch institutionalisierte Formen der Mitbestimmung ein. Schule bereitet nicht nur auf das Leben in der Demokratie vor, sie ist selbst nach deren Grundsätzen zu gestalten. Ich erinnere an die eingangs erwähnten Kinderrechte und an Korczaks „Recht des Kindes auf den heutigen Tag“.

„Blick über den Zaun“ - Grundüberzeugung III: „Demokratie und Schule sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Die Schule muss selbst ein Vorbild der Gemeinschaft sein, zu der und für die sie erzieht. Sie muss ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und ‚zählen‘. Sie muss ihnen die Zuversicht mitgeben, dass das gemeinte gute Leben möglich ist, dass es dabei auf jeden Einzelnen ankommt, dass Regeln und Ordnungen hilfreich und notwendig sind. Zu diesem guten Leben gehört, dass die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen als Reichtum angesehen wird, dass Schwächere geschützt werden, dass die gemeinsam festgelegten Regeln und geltenden Werte dem Egoismus

¹¹ Vgl. zu dieser Ambivalenz differenzierter Sielert (2011) und speziell auf Landerziehungsheime bezogen: Seydel (2011a).

¹² S. dazu Herrmann (2011a) und die Beiträge zu Driescher/ Gaus (2011).

der Einzelnen Grenzen setzen. Dazu gehört auch die Erfahrung von gemeinsamen Festen, Feiern und Reisen, von selbst gestalteter freier Zeit und Diensten an der Gemeinschaft, von Orientierung in der Arbeitswelt und der Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft. Die Werte, zu der die Schule erzieht, müssen mehr als ‚Unterrichtsstoff‘ sein; Selbstständigkeit und Verantwortung, Solidarität und Hilfsbereitschaft, Empathie, Zuwendung und Mitleid müssen im Alltag gelebt werden. Die Zukunft der ‚Bürgergesellschaft‘ hängt auch davon ab, ob und wie die nachwachsende Generation sich ihre kulturelle Überlieferung und ihre Werte aneignet; dazu gehört auch, andere Kulturen zu verstehen und achten zu lernen.“

„Kinderrechte“ klingt mir zu juristisch. Ich finde den Hinweis auf das Miteinander richtig. Und das bedeutet doch zu allererst: zusammen leben, miteinander arbeiten, voneinander lernen. Also begreifen, dass Schüler/innen nicht im Gleichschritt lernen, dass Individualisierung aber auch nicht bedeutet, isoliert vor Aufgaben zu sitzen. Das notwendige Pendant zur individuellen Arbeit ist die Vorstellung des Erarbeiteten in der Gruppe, der Austausch mit anderen, die kritische Auseinandersetzung, die gemeinsame Weiterentwicklung¹³.

Völlig richtig. Das ist die informelle Ebene. Aber Schule ist eine Institution. Insofern geht es auch um formelle Formen der Mitbestimmung aller in ihr Lebenden und Arbeitenden. Gerade die Fälle sexueller Gewalt zeigen uns, dass wir beides brauchen: eine Stärkung der Heranwachsenden durch den Stil des täglichen Miteinander, aber auch die formelle Sicherung ihrer Mitsprache, wenn es zu Konflikten oder gar Übergriffen kommt.

Aber die Odenwaldschule hatte doch damals schon solche Gremien, und trotzdem sind die Rechte von Schüler/inne/n in den 1970er/1980er Jahren in unglaublicher Weise verletzt worden. Ich denke, wir müssen Formen von Aus- und Fortbildung, von Supervision, Coaching und Beratung finden, über die die Erwachsenen eine entsprechende Haltung entwickeln, in ihrer Umsetzung aber auch kontrolliert werden.

Das ist richtig, aber die absolute Sicherheit, wie law-and-order-Politiker sie nach den Schul-Amokläufen oder jetzt nach den Übergriffen in Internaten fordern, schafft auch das nicht. Ich würde sogar weiter gehen: es kann sie nicht geben, wenn wir nicht anderes Wichtiges aufgeben wollen. Wir müssen damit leben, dass die großen Chancen persönlicher Beziehung nicht zu haben sind ohne das Risiko ihrer Ausnutzung. Damit meine ich allerdings nicht, dass wir apathisch abwarten, bis etwas passiert. Doch statt auf mehr Kontrolle von oben setze ich auf mehr Transparenz, wie sie durch eine engere Zusammenarbeit entsteht. Wir müssen unsere vierte Grundüberzeugung ernst nehmen – so anstrengend das im Alltag auch ist:

¹³ Vgl. die Formel „vom Singulären über das Divergierende zum Regulären“ bei Gallin/ Ruf (1995).

„Blick über den Zaun“ - Grundüberzeugung IV: „Die Schule muss auch darin Vorbild sein, dass sie selbst mit dem gleichen Ernst lernt und an sich arbeitet, wie sie es den Kindern und Jugendlichen vermitteln will. Sie muss eine sich entwickelnde Institution sein und sich zugleich treu bleiben. Ihre Arbeit ist nie ‚fertig‘, weil sie auf sich wandelnde Bedingungen und Anforderungen jeweils neu antworten muss. Ihre Qualität bemisst sich daran, was sie tut, um solche Antworten zu finden. Dazu braucht die Schule Freiraum und übernimmt Verantwortung: für Beobachtung, Kritik, Verständigung und Umsetzung der Ergebnisse in Reformarbeit. Sie muss in der Überzeugung arbeiten können, dass eine bessere Pädagogik nicht ‚von außen‘ und ‚von oben‘ verordnet, sondern jeweils neu mit dem Blick auf die Kinder und Jugendlichen ‚von innen, und ‚von unten‘ entwickelt werden muss.

Insofern finde ich ermutigend, wie sich einzelne Schulen oder auch Arbeitskreise mit der Gefahr sexueller Gewalt bzw. den Anforderungen der Standards auseinandergesetzt haben. Dieses „im Gespräch bleiben“ scheint mir noch wichtiger als die Dokumente, die aus der gemeinsamen Arbeit entstanden sind¹⁴. Denn auch von Tätern, z. B. Gerold Becker, dem Leiter der Odenwaldschule, stammen Texte, die sensibel und pädagogisch engagiert formuliert sind. Sprache kann betrügen.

Vor allem sehe ich, dass viele Schulen sich dem Problem noch nicht gestellt haben. Darum ist der Außenblick wichtig – aber eben nicht von oben, damit Probleme nicht vor den Außenstehenden versteckt werden, sondern in einem Kontext des Vertrauens wie in den Arbeitskreisen des „Blick über den Zaun“, damit sie überhaupt erst sichtbar werden können.

Andererseits nehme ich die Kritik an dem missionarischen Charakter mancher Äußerungen aus unserem reformpädagogischen Umfeld ernst. An der Odenwaldschule ist deutlich geworden, dass gute Absichten nicht ausreichen und dass selbst eine gute Praxis keine Gewähr für zukünftig richtiges Verhalten bietet. Wir müssen den Balanceakt schaffen, unsere Ansprüche überzeugend zu vertreten, ohne damit zu suggerieren, dies sei Alltag in unseren Schulen. Jeder kleine Schritt auf diesem Weg verdient Anerkennung – wenn die Richtung stimmt.

¹⁴ Beispielhaft sind etwa die „Leitlinien zur Vermeidung sexueller Übergriffe“ der Ecole d’Humanité (ein Schweizer Landerziehungsheim im „Blick über den Zaun“), auszugsweise abgedruckt in Jens (2011, 160f.); vgl. auch den Willkommensbrief für neue Schüler/innen in Brügelmann/ Backhaus (2011).

Zitierte bzw. weiterführende Literatur

- BMFSFG (Hrsg.) (1993): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Konvention im Wortlaut mit Materialien. Texte in amtlicher Übersetzung. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Gesundheit: Bonn.
- Brügelmann, H./ Backhaus, A. (2011): Kinder als Kinderschützer. In: Fischer u. a. (2011, 309-318).
- Fischer, J. /Buchholz, T./ Merten, R. (Hrsg.) (2011): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer Taschenbuch 14715: Frankfurt.
- Drieschner, E./ Gaus, D. (Hrsg.) (2011): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Fauser, P. (Hrsg.) (1996): Wozu die Schule da ist. Ein Streitschrift der Zeitschrift "Neue Sammlung". Friedrich-Verlag: Seelze.
- Fauser, P., Oelkers, J., Risse, E (2010): „Der Missbrauch war ein Verrat an der Reformpädagogik“. Vorfälle an der Odenwaldschule kratzen am Ruf der gesamten Bewegung: ein Gespräch über Distanz und Nähe in der Erziehung – und den idealen Lehrer. In: Süddeutsche Zeitung v. 21.4.2010.
- Füller, C. (2011): Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. DuMont Buchverlag: Köln.
- Gallin, P./ Ruf, U. (1995): Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Lehrmittelverlag des Kantons: Zürich (CVK: Bielefeld).
- Giesecke, H. (1995): Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung, 35. Jg., H. 3, 93-104 (auch in Fauser 1996).
- Grossmann, K./ Grossmann, K.E. (2004): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Herrmann, U. (2011a): Missbrauch pädagogischer Beziehungen durch sexuelle Gewalt. Die Differenz von Straftatbestand und ambivalenter Grundstruktur pädagogischen Handelns. Ausgearbeitetes Ms. des Eröffnungsvortrags auf dem Workshop der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 3./4. Februar 2011 in Berlin: Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten. Bedingungen, Strukturen und Erscheinungsformen von sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen.
- Herrmann, U. (2011b): Was ist Reformpädagogik in Deutschland – und wenn ja: wie viele? Ms. <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?p=170> [29.4.2011, Abruf 30.4.2011]
- Herrmann, U./Schlüter. St. (2011): Reformpädagogik - eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Jens, T. (2011): Freiwild: Die Odenwaldschule - Ein Lehrstück von Opfern und Tätern. Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh.
- KMK (2006): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Beschluss vom 03.03.2006. Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Bonn: Berlin.
- Korczak, J. (1994): Das Recht des Kindes auf Achtung. Herausgegeben von Elisabeth Heimpel und Hans Roos. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen (5. Aufl.; 1. Aufl. 1967; Or. 1928).
- Ludwig, L., u. a. (Hrsg.) (2011): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, MI.
- Oelkers, J. (2010): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung Klett-Kallmeyer: Seelze.
- Oelkers, J. (2011): Zur Neubewertung der Reformpädagogik. Ms. des Vortrags im Wissenschaftszentrum der Universität Bielefeld am 28. Januar 2011 http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/2136/BielefeldNeubewertung.pdf [Abruf: 30.4.2011]
- Resch, R., u. a. (1999): Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters - ein Lehrbuch. Beltz PVU: Weinheim.
- Schulze, T. (2011 i.V.): Gute Gründe für Reformpädagogik – damals und heute. In: Herrmann, U./Schlüter. St. (2011): Reformpädagogik - eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Seydel, O. (2011 a): Nähe und Distanz in der Internatserziehung. Eine Verteidigungsrede. In: Lehrer & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, Heft 2/2011, S. 20ff.
- Seydel O. (2011b): Reformpädagogik. Sieben Fragen. In: Lehrer & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, Heft 2/2011, S. 32ff
- Sielert, U. (2011): Zur Bedeutung des Diskurses über sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen für die Erziehungswissenschaft. In: Ludwig u. a. (2011, 261-275).
- Skiera, E. (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München/ Wien (2. Aufl. 2010).

