



Torsten Fischer
und
Jens Lehmann
(Hrsg.)

**Die
erlebnispädagogische
Bewegung zwischen
Wunsch und Wirklichkeit**

Das reformkritische Werk
von
Jörg W. Ziegenspeck

Torsten Fischer
und
Jens Lehmann
(Herausgeber)

**Die
erlebnispädagogische Bewegung
zwischen
Wunsch und Wirklichkeit**

Das reformkritische Werk

von
Jörg W. Ziegenspeck

Mit Beiträgen von
Helly Bruhn-Braas,
Torsten Fischer,
Jens Lehmann,
Paik Nissen,
Rolf Wernstedt
und
Jörg W. Ziegenspeck



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Satz: Christa von Lindenfels – Lüneburg

Cover: Katja Klotz, Grafikbüro 34, Lübeck

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2098-7

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung
durch die
Fachhochschule des Mittelstands (FHM)
als Dank für die langjährige wissenschaftliche Begleitung
und aktive und erfolgreiche Mitwirkung beim Akkreditierungsprozess
von
Prof. Dr. phil. habil. PhDr. KPN
Jörg W. Ziegenspeck

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort der Herausgeber</i>	9
<i>Rolf Wernstedt:</i> Über die Notwendigkeit und Bedeutung innovativer und unkonventioneller pädagogischer Anstöße zur wissenschaft- lichen und praktischen Entwicklung des Bildungswesens	11
<i>Torsten Fischer:</i> Einige Gedanken zur nachhaltigen Wirkung der ehrenamtlichen und beruflichen Tätigkeiten von Jörg W. Ziegenspeck – Ein Blick von innen –	29
<i>Helly Bruhn-Braas:</i> Leistung muss Leistung bleiben – Ein Blick von außen –	41
<i>Jens Lehmann:</i> Zu den Lebensleistungen des Lüneburger Erziehungswissenschaftlers und Begründers der modernen Erlebnispädagogik in Deutschland Jörg W. Ziegenspeck – Versuch einer Bilanz –	51
<i>Paik Nissen:</i> Erlebnispädagogisch wirksam ist es nur, wenn man sich genug Zeit für die Reflexion lässt – Ein Blick nach vorn –	181
<i>Jörg W. Ziegenspeck:</i> Erlebnispädagogik – Eine Wissenschaftsdisziplin zwischen Theorie und Praxis	191
Vita von Jörg W. Ziegenspeck – Eine tabellarische Übersicht	207
Ausgewählte Veröffentlichungen von Jörg W. Ziegenspeck zur Sozial- und Erlebnispädagogik	215

Hartmut von Hentig

**Erziehung ist ...
... wie Zur-See-fahren-Lernen**

Zunächst auf einem kleinen Segelboot:

Da gibt es Mächte, unbestimmbare oder nur in Grenzen bestimmbare Elemente;

es gibt ein nicht von mir gemachtes oder verstehbares, weil von Menschen absichtsvoll und kunstreich konstruiertes Gefährd;

es gibt vermutlich ein Fahrtziel;

man kann die Elemente nutzen und dabei geschickt, zu kühn, zu feige sein;

man kann ihnen erliegen;

es ist gut, auf jemanden zu hören, der sich darauf schon versteht;

es ist gut, ihn zu fragen, die eigenen Unsicherheiten und Schwierigkeiten zuzugeben;

es ist gut, ständig zu beobachten und seine Beobachtungen mitzuteilen;

es ist gut, auf alle möglichen Fälle vorbereitet zu sein;

„wenn ... dann“ – so sehen die ersten Erkenntnisse aus;

gut gehen wird es nur, wenn alle auf dem Boot zusammenarbeiten und zusammenhalten, wenn jeder das Seine tut;

Arbeitsteilung, Zuständigkeit, Sonderkompetenz und darum Planung und Kommunikation sind nötig;

für den Notfall, aber auch damit man die nicht ohnedies schon beschränkte Bewegungsfreiheit noch weiter einengt, ist es gut, Ordnung zu halten;

man muss die Dinge schnell finden können und sie müssen in brauchbarem Zustand sein;

es gibt außerdem vieles, was einfach Spaß macht, man muss es nur zu seiner Zeit tun;

man kann für manches ein „Gefühl“ entwickeln, das mehr hilft als sagbares Wissen;

man kann selbst Neues entdecken, Verbesserungen erfinden, die die alten Seeleute an Bord nicht kennen;

man kann nicht nur den Kurs, sondern auch das Ziel ändern

... und so fort.

Und all dies teilt sich nicht so sehr durch „Belehrung“ mit – es kommt aus dem „Umgang mit der Sache“.

Hartmut von Hentig (Jg. 1925), emeritierter Professor der Universität Bielefeld, in seinem Essay „Logomythie – Über das Verhältnis von Anschauung und Abstraktion“ (1971).

Die Passage wurde mit Einwilligung des Autors dem Sammelband

„Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft“

entnommen, der in Stuttgart (Klett-Cotta) 1982 erschienen ist (S. 63 - 83; hier: S. 70 f).

In jüngster Zeit erschien folgendes Buch über den Gelehrten, Publizisten und Schulgründer (Laborschule und Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld):

Wiersing, Erhard: Hartmut von Hentig – Ein Essay über Leben und Werk. Bielefeld (UniversitätsVerlagWebler) 2020, 439 S.

Vorwort der Herausgeber

Vor mehr als zehn Jahren erschien ein Sammelband ¹, der die großen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Themen *Jörg W. Ziegenspecks* aus der Sicht von 66 Wegbegleitern der deutschen Erziehungsbewegung rekonstruierte und mosaikartig entschlüsselte. Zu dieser Zeit, als der Lüneburger Hochschullehrer kurz vor der Beendigung seiner aktiven Dienstzeit stand, war bei der Beurteilung seiner erlebnispädagogischen Wirksamkeit und reformkritischen Konzeptionierung moderner Erlebnispädagogik noch Zurückhaltung und Augenmaß angesagt. Denn biographische Rekonstruktionen und die Beurteilung historischer Persönlichkeiten verlangen immer nach Zeiten des Abstandes und der Beobachtung nachlaufender Entwicklungsprozesse. Anders ist es nicht machbar, will man sich wirklich zu profunden Theorieeinflüssen gesichert äußern, die die erlebnispädagogischen Erziehungsmilieus und die wissenschaftlich reflektierte Erziehungspraxis nachhaltig beeinflussten und erreichten.

Nun, dreizehn Jahre nach der Erstauflage des Sammelbandes „Bewerten – Orientieren – Erleben“, können die Herausgeber durchaus fundiert den Versuch unternehmen, aus der sorgfältigen Beobachtung der erlebnispädagogischen Bewegung und ihrer nachhaltigen Praxismilieus, die Theorieeinflüsse „*Moderner Erlebnispädagogik*“ in Bezug auf das handlungs- und erlebnisorientierten Lernen nachzuweisen. Vergewissert kann auch werden, welche erlebnispädagogischen Lernfelder in der Praxis einen guten Nährboden erziehungswissenschaftlicher Reflexion bieten und boten, so dass der Begründer der „*Modernen Erlebnispädagogik*“ – Jörg W. Ziegenspeck – in seiner überregionalen wie internationalen Wirksamkeit in den Darstellungen des Buchs Profil gewinnen kann.

Gleichsam kann schon im Vorwort vorweggenommen werden, dass Jörg W. Ziegenspeck bei allen erlebnispädagogischen Überzeugungen und Affirmationen das Motiv der Reformkritik zum Kompass seiner theoretischen Überlegungen und praktischen Initiativen machte. Die pädagogischen Möglichkeiten, handlungs- und erlebnisorientiertes Lernen auf dem Hintergrund der „*Modernen Erlebnispädagogik*“ auszuschöpfen, waren

¹ Fischer, Torsten / Lehmann Jens: *Bewerten – Orientieren – Erleben. Pädagogische Räume, Reflexionen und Erfahrungen.* Aachen (Shaker) 2007, 601 Seiten, 2. Aufl. 2007, 3. Aufl. 2008.

für ihn dabei die wichtigsten Reformargumente hinsichtlich einer guten Schule, einer erfahrungsbasierten Sozialarbeit und Sozialpädagogik oder in Bezug zu natursportlichen wie auch künstlerisch-ästhetischen Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Jedoch unterzog er als kritischer Forscher und genauer Beobachter erlebnispädagogischer Praxis die Entwicklungsverläufe beider Seiten einer kontinuierlichen Vergewisserung. Insofern wird dieses Buch auf der einen Seite die praktische Reformwirksamkeit in hervorragenden Settings dokumentieren; auf der anderen Seite werden Irrungen und Wirrungen der Erlebnispädagogik zur Sprache kommen, welche die Innovationskraft der erlebnispädagogischen Reformbewegung schwächen und rückblickend nur reformkritisch gedeutet werden können.

Vor 30 Jahren forderte Jörg W. Ziegenspeck die „*Kopernikanische Wende im Lernprozess*“ und setzte konzeptionell auf die Stärkung handlungs- und erlebnishaften Lernens. Lernen mit und für die Natur, körperliche Fitness, die prägende Erfahrung von Teamleistung und die Lernsituation mit Ernstcharakter waren Kernkonzepte dieses offenen, sozialen und emotionalen Erfahrungslernens. Aus handlungsechten Erlebnissen sollten im Gruppenprozess gelungener Reflexionen persönliche Fähigkeiten reifen, die junge Menschen befähigen, in unserer komplexen Welt soziale Verantwortung zu übernehmen. Beispiele aus der Praxis der erlebnispädagogischen Bewegung werden diese Absicht einer „Erziehung zur Verantwortung“ in diesem Buch überzeugend belegen.

**Berlin / Ahrensburg,
im Herbst 2020**

Torsten Fischer & Jens Lehmann

Rolf Wernstedt

Über die Notwendigkeit und Bedeutung innovativer und unkonventioneller pädagogischer Anstöße zur wissenschaftlichen und praktischen Entwicklung des Bildungswesens

I.

Der Begriff der Bildung ist im deutschen allgemeinen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch höchst komplex und vielfältig. Alle reden von Bildung, machen Vorschläge, stellen Thesen auf, üben mannigfaltige Kritik oder bekunden Zustimmung. Verfolgt man die halbwegs seriöse Presse, so wird ständig über Bildung geklagt, auf Mängel und Defizite hingewiesen.

Aus meiner jahrzehntelangen bildungspolitischen Erfahrung, nicht nur als Schüler, Lehrer und Elternvertreter, sondern auch in allen politischen Rollen – ob als oppositioneller parlamentarischer Vertreter, als bildungspolitischer Sprecher oder auch als Regierungsvertreter oder Diskutant –, stelle ich nimmermüde und fast stereotype immer wieder vorgebrachte Meinungen fest. Sie beziehen sich auf zu große Klassen, zu wenig Lehrkräfte, zu lasche oder zu strenge Unterrichtsmethoden, auf sinkendes Niveau, Elitenvorstellungen oder Gleichmacherei, schließlich bauliche Mängel und instrumentelle Defizite. Ganz modern ist die Klage über den defizitären Zustand der Digitalisierung. – Ich will in diesem kurzen Beitrag auf diese Probleme bewusst nicht eingehen, damit wohl aber andeuten, wie komplex die Thematik ist.

Mich interessiert vielmehr die Rückbesinnung auf die zentrale Frage, ob es so etwas wie eine allgemeine Grundauffassung von Bildung gibt.

Als sich mit der Reformation die Auffassung durchsetzte, dass die Menschen die Bibel selbständig lesen können sollten, war damit nicht automatisch eine Vorstellung von gleichen gesellschaftlichen Chancen für alle verbunden. Das allgemeine Ziel war vielmehr, lesen und schreiben zu können und die Grundrechenarten zu beherrschen.

Erst mit der Dynamisierung der ökonomischen Verhältnisse und im Gefolge der säkularen Aufklärung – also erst im 19. Jahrhundert – setzte sich die allgemeine Schulpflicht durch. Sie bezog sich aber nicht auf die für alle einzurichtende gemeinsame Schule, sondern wurde durch die Zweiteilung in Gymnasien und Volksschulen (im 20. Jahrhundert bis Klasse 8, erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts als allgemeine Schulpflicht bis Klasse 10) durchgesetzt.

Gymnasien und Realgymnasien waren mit einem Gesamtanteil von etwa 5 - 6% pro Jahrgang den sog. Bildungsschichten aus Adel, begütertem Bürgertum und aufgrund besonderer Einzelempfehlungen für „begabte“ Schülerinnen und Schüler vorbehalten.

Das alte Schulsystem war insofern Ausdruck der gesellschaftlich und ökonomisch bedingten Klassengesellschaft.

Die hinter diesem Schulsystem steckenden pädagogischen Grundauffassungen – gleichsam das Menschenbild – ging von einer genetisch bedingten Begabungsvorstellung aus, nach der nur bis etwa 6% eines Jahrgangs in der Lage wären, den intellektuellen Anforderungen des Gymnasiums folgen zu können und das Abitur zu machen. Verbunden war dieses Menschenbild mit der Annahme, dass die Kenntnis und mögliche Beherrschung antiker Sprachen und Geschichte, herrschafts- und nationalbezogene Gegenwartsdeutungen gleichsam unveränderlich ließen. Sportunterricht in der Schule wurde seit den Befreiungs- bzw. Einigungskriegen mit der Notwendigkeit körperlicher Ertüchtigung für den Militärdienst begründet.

Die inhaltlichen Vorstellungen darüber, ob es einen fixen Stoffkanon sowohl in Literatur als auch in Sport und Heimatkunde geben sollte, waren ziemlich stereotyp.

Daraus erwuchs die Überzeugung, dass in der Schule viel auswendig gelernt werden müsse. Der Weg zu einer „Paukschule“ ist dann nicht mehr weit. Unterschiedliches Lernverhalten wurde in der Regel den vorbestimmten Charaktereigenschaften und nicht den formbaren Persönlichkeitsmerkmalen zugeschrieben.

Dagegen hatten sich bereits im 19. Jahrhundert Vertreter der Arbeiterbewegung gewandt. Wilhelm Liebknechts berühmtes Wort – „Wissen ist Macht“ – datiert bereits aus dem Jahre 1872.

Es ist charakteristisch, dass von Wissen und nicht von Bildung die Rede ist. Wissen ist ein mechanisches Verständnis von Bildung und schließt nicht automatisch auch andere Bildungskriterien wie Kritikfähigkeit, Selbstreflexion, Aufmerksamkeit, Interesse etc. mit ein.

Die auf Francis Bacon (1561 - 1626) zurückgehende Feststellung – „*ipsa scientia potestas est*“ (auch die Wissenschaft selbst ist Macht) – hätte noch beides möglich gemacht. Und die berühmte Formel des Johann Amos Comenius (1592 - 1670) – „*omnia omnibus omnino*“ (allen alles vollständig) – begünstigte, wenn auch gutwillig, ein enzyklopädisches Bildungsverständnis und konnte den sich ständig verändernden und vermehrenden Erkenntnisgewinn noch nicht thematisieren.

Die fortschreitende Industrialisierung und ökonomische Differenzierung verbreiterte die Forderung nach mehr Wissen für alle und war augenfällig einsichtig für alle, denen längerer Schulbesuch nicht möglich war.

II.

Unser Erziehungs- und Bildungswesen ist historisch verwurzelt und hat sich – politisch und administrativ gestützt – kontinuierlich entwickelt; seine Strukturen entsprechen dem, was Staat und Politik für notwendig halten, um kognitive und soziale Lernprozesse altersspezifisch zu ermöglichen. Wenn auch alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind und niemand aufgrund divergierender Merkmale (u.a. Alter, Geschlecht, ethnischer Ursprung, Weltanschauung, sozioökonomischer Status) benachteiligt werden darf, gibt es Unterschiede, die sich z.B. in den schulischen Abschlüssen widerspiegeln. Das gegliederte Schulsystem bildete einst das ab, was dem traditionellen Gesellschaftsbild und dem Bedürfnis entsprach, nämlich Vorsorge für den beruflichen Nachwuchs entsprechend den wirtschaftlichen Bedürfnissen und staatlichen Zielvorstellungen zu schaffen: „unten“ gab es die breite Masse der arbeitenden Bevölkerung, „oben“ die Führungselite(n), die sich einerseits durch ihre Herkunft bzw. ihr Kapital und / oder ihren Besitz definierte, andererseits aber auch durch höhere Bildung; in der Mitte befanden sich Menschen, die verbind-

dende Qualifikationen vorwiegend auf dem Dienstleistungssektor zur Geltung brachten. Volksschulen, Realschulen und Gymnasien waren die dem staatlichen System adäquaten Schularten, in denen unterschiedlich intensiv vorbereitete (und bezahlte) Menschen lehrten, in denen eine unterschiedlich lange Zeit Schulpflicht bestand und in denen am Ende qualitativ unterschiedliche Berechtigungen ausgesprochen wurden: der „Volksschul-“, später „Hauptschul-Abschluss“ für die Mehrheit aller Jugendlichen im Land, der „Realschul-Abschluss“ (auch „Mittlere Reife“ genannt) für diejenigen, die für den Besuch des Gymnasiums nicht zugelassen worden waren bzw. sich den Besuch nicht leisten konnten und sich mit der gesellschaftlichen „Realität“ in mittlerer Gemengelage konfrontiert sahen, und das „Abitur“ (lateinisch: abire, ‘davon gehen’), das als „Reifeprüfung“ prinzipielle Studierfähigkeit bescheinigte und am Ende der „Höheren Schule“ auch zu hohen Ämtern im Staat befähigte. Die Aufmerksamkeit und Aufwendungen, die dem dreigliedrigen Schulsystem gewidmet waren, lassen Rückschlüsse über die politische Gewichtung zu: Kurze Ausbildung für die Volksschullehrer an Lehrerausbildungsseminaren, lange Ausbildung für Gymnasiallehrer (sie hießen manchmal auch „Gymnasial-Professoren“) an Universitäten; dazwischen der Realschullehrer als „aufgestiegener“ Volksschullehrer oder als einer, der sich mit einer Mittleren Position in der Lehramtshierarchie zufrieden gab. Gerade Letztere hatten es schwer ein eigenes Selbstverständnis auszuformulieren, waren sie doch „mehr“ als Volksschul-, aber „weniger“ als Gymnasiallehrer.

Wenn im hierarchisch definierten gesellschaftlichen Schichtmodell lange Zeit von niedrigen, mittleren und höheren Schichten gesprochen und ausgegangen wurde, so entsprach diese Differenzierung ebenfalls dem vorhandenen Bildungssystem. Schulen und Hochschulen waren „soziale Dirigierungsstellen“ (Helmut Schelsky); Schulabschlüsse und die vergebene „Bildungszertifikate“ hatten die Aufgabe, Menschen auf legitime Weise in die jeweilige soziale Etage zu lenken und dort dann auch beruflich zu verankern.

Erst im Zeichen internationaler marktwirtschaftlicher Veränderungen kam es zur bedarfsorientierten Ausweitung weiterführender Bildung. Das nationale Bildungssystem passte sich sukzessive diesen Entwicklungen an. Das dreigliedrige Bildungssystem wurde zwar nicht abgeschafft, aber die Schülerfrequentierungen veränderten sich massiv: aus der „Haupt-

schule“ (für den Hauptanteil aller Schülerinnen und Schüler) wurde die „Restschule“; machten 1960 ca. 5 % eines Jahrgangs das Abitur, waren es 1990 bereits ca. 30 % und 2015 über die Hälfte eines Jahrgangs.

Alle Gruppierungen haben sich vom größer gewordenen „Bildungskuchen“ ein größeres Stück abgeschnitten. Die relativen Bildungschancen im Vergleich zu konkurrierenden Gruppierungen haben sich freilich sehr unterschiedlich entwickelt. So gehören Mädchen zu den Gewinnerinnen der Bildungsexpansion und haben Jungen auf allen Stufen des allgemeinbildenden Schulsystems überholt (und auch in den Universitäten zumindest eingeholt). In Haupt- und Sonderschulen stellen Jungen das Hauptkontingent der Schülerschaft.

Kinder aus unteren sozialen Schichten konnten ihre relativen Bildungschancen seit fast 50 Jahren nur unwesentlich erhöhen. In dieser Hinsicht hat sich wenig verändert. Am ehesten stellten Realschulen und Gesamtschulen gewisse Aufstiegswege dar. Immer noch gelangen Kinder aus höheren sozialen Schichten zu großen Anteilen auf Gymnasien und Universitäten, Kindern aus unteren sozialen Schichten gelingt dies nur selten. Zwar sind in allen Ländern der Welt Kinder aus oberen Schichten erfolgreicher als Kinder schlechter gestellter Eltern, aber deren Bildungschancen konnten in allen vergleichbaren Ländern besser als in Deutschland gestaltet werden.

Auch Kinder mit einem Migrationshintergrund erreichen immer häufiger höhere allgemeinbildende Abschlüsse. Trotzdem ist es ihnen bisher kaum gelungen, den Bildungsvorsprung einheimischer Kinder aufzuholen. Im Bereich der Berufsausbildung sind besonders geringe Bildungsfortschritte von Kindern mit Migrationshintergrund zu verzeichnen. Seit den 1990er-Jahren stagnieren sie sogar. Schlecht sind vor allem die Bildungs- und Ausbildungsergebnisse von vielen männlichen Jugendlichen mit türkischem und italienischem Migrationshintergrund.

Man muss aber sehen, dass es aus den aus Russland kommenden Ausiedlerfamilien, vor allem den jüdischen, eine positive Lerneinstellung und Lernbereitschaft gibt, die deren Kinder sehr zahlreich zu qualifizierten Abschlüssen einschließlich des Abiturs führen.

Desgleichen zeichnen sich griechische Kinder durch intensiven Lernwillen aus, da deren Familien bildungsfreundlicher sind als das aus vielen anderen Ländern bekannt ist.

Besonders prekär ist die Lage der vielen muslimischen Kinder, deren Eltern häufig selbst nicht alphabetisiert sind. Mit den Methoden der alten Bildungsreform lassen sich diese Kinder in der Regel nicht angemessen und im gewohnten zeitlichen Rhythmus erreichen und fördern.

In letzter Zeit zeigen sich nur geringe Fortschritte, teils sogar Rückschritte im Bemühen, die Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Gruppierungen zu verbessern. Für die Betroffenen und für die Gesellschaft insgesamt wird dies zu einem immer gravierenderen Problem. Hierbei stellt sich auch die Frage, wann Bildungsreserven ausgeschöpft sind, wann Förderkonzepte nicht mehr greifen und wann Expansionsbemühungen nicht mehr fruchten.

Gesundheit, Lebenserwartung, Freizeit-, Integrations- und Durchsetzungschancen stehen schon seit langem in engem Zusammenhang mit der individuellen Bildung. Die Chancen, einen Arbeitsplatz zu finden bzw. das Risiko der Arbeitslosigkeit werden sogar immer mehr zu einer Frage der vorhandenen Qualifikation. Werden die Bildungschancen von Kindern bildungsferner Milieus nicht verbessert, so drohen wachsende Aufstiegsblockaden und die soziale Vererbung des elterlichen Status. Unzufriedenheit und die Empfindung, in einer ungerechten Welt zu leben, können die Folge sein, Zunahme an Gewalt der seismographische Zeiger.

Für die Gesellschaft insgesamt bringen technologischer Wandel und Globalisierung der Wirtschaft einen immer größeren Bedarf an Qualifikation mit sich. Im Zuge des demografischen Wandels gelangen indessen die geburtenschwachen Jahrgänge auf den Arbeitsmarkt. Dem wachsenden Qualifikationsbedarf steht also ein schrumpfendes Qualifikationsangebot gegenüber, solange es nicht gelingt, Bildungsreserven aus bislang bildungsfernen Kreisen zu erschließen. Gewisse Hoffnungen sind dabei auch an die Integration von Flüchtlingskindern und -jugendlichen geknüpft, bzw. an das Abschöpfen des intellektuellen Potentials von Schwellen- und / oder Entwicklungsländern.

III.

Parallel zu diesen gesellschaftspolitischen Begründungszusammenhängen entwickelte sich die Pädagogik, die davon ausging, dass die Grundvoraussetzung aller Bildung das Lernen sei. Geht man von der Vorstellung aus, dass die Lernkompetenz nicht ausschließlich genetisch bedingt ist, sondern vielfach von sozialen, familiären, kulturellen und persönlichen Verhältnissen behindert oder befördert wird, reicht die bloße quantitative Vermehrung von Wissen nicht aus.

Erforderlich sind auch pädagogische Vorstellungen, die es ermöglichen, den Kindern der sog. bildungsfernen Schichten den Zugang zu allen Schulformen zu ermöglichen. Es nützt nichts, wenn die Institutionen Chancengleichheit ermöglichen, viele Kinder dazu aber gar keine inneren Möglichkeiten haben, das, was ihnen geboten wird, aufzugreifen.

Dazu bedarf es kreativer Überlegungen, wie man einerseits den Unterricht vielfältiger und nicht nur als Abfrageritual, sondern auch als selbständigen Erkenntniserwerb organisieren und gestalten kann.

Dahinter steht auch der Gedanke, dass man viele Kinder erst dazu befähigen muss, überhaupt Lernangebote annehmen zu können. Wenn man beispielsweise voraussetzt, dass Lateinkenntnisse einen gebildeten Menschen konstituieren und mit dieser Annahme Kinder aus Familien, von denen noch nie jemand ein Gymnasium besucht hat, konfrontiert, ist das Scheitern vorprogrammiert.

IV.

Der „Club of Rome“ betonte erstmals „innovative“ Lernprozesse (und setzte sich damit von „tradierten“ ab) mit den Merkmalen Antizipation, Partizipation, Autonomie und Integration. Damit meinte er die Abkehr des Bildungssystems von formalen Strukturen, also das Sich-Öffnen für inhaltlich bedeutsame Aspekte: von der Zielbestimmung und -setzung über die aktive Teilhabe an selbstbestimmten Lern- und Entwicklungsprozessen bis hin zum Erlebnis, Teil des Ganzen zu sein. Lernen wird verstanden als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess. Die Eigenaktivität des Lernenden steht dabei im Mittelpunkt.

Ein solcher Perspektivwechsel folgt einem veränderten Menschenbild: nicht mehr der „gefügte Bürger“, der dem gesellschaftlichen Gefüge angepasst wird, ist Leitbild für Erziehung und Unterricht, vielmehr der mündige, selbstbewusste und -bestimmte Mensch entfaltet sich in einem adäquaten Rahmen, der Persönlichkeitsbildung und Talentförderung optimal ermöglicht.

Folglich kam es zu Veränderungen, die in der Bundesrepublik vom Deutschen Bildungsrat in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) als Zeichen des bildungspolitischen Aufbruchs vorgestellt wurde. Dabei wurden fast alle Bereiche des Bildungssystems in den Blick genommen: vom Vorschulbereich über die Grundschule (welche wichtige Funktionen bei der Sicherung von Chancengleichheit haben sollte) bis hin zur Sekundarstufe I und II.

In der Grundschule sollten zu den etablierten Prinzipien des Kindgemäßen und Anschaulichen die Individualisierung und didaktische Differenzierung, die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts und die kompensatorische Erziehung eingeführt werden.

Der Sachkundeunterricht sollte Anfänge der Sozial- und Naturwissenschaften bereitstellen. Entdeckendes Lernen, kooperatives Arbeiten und problemlösendes Denken sollten gefördert werden. Die Integration behinderter Kinder in reguläre Klassen war in einer Folgeempfehlung zum Strukturplan weitgehend vorgesehen.

Die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) sollte als selbständige, schulformunabhängige Einrichtung bundesweit eingeführt werden, um Schülerinnen und Schüler zwei weitere Jahre gemeinsam entsprechend ihrer Fähigkeiten optimal zu fördern und für den weiteren Bildungsweg vorzubereiten.

Politisch brisant waren die Empfehlungen für die Sekundarstufe I: Die umstrittenen Gesamtschulen sollten als Schulversuche eingeführt werden. Die Lehrpläne der verschiedenen Schulformen sollten angenähert, Schulzentren aufgebaut werden und die pflichtmäßige Schulzeit auf zehn Jahre ausgedehnt werden.

Auch die Sekundarstufe II sollte sich erheblich verändern. Eine allmähliche Verzahnung der gymnasialen Bildung mit der beruflichen Bildung

wurde empfohlen, auch die Doppelqualifikation von Hochschulreife und beruflichem Abschluss erwogen. Die Gymnasiale Oberstufe sollte in ein System von Pflicht- und Wahlkursen überführt werden, um individuelle Schwerpunkte zu ermöglichen.

Fortschrittliche und beharrende Tendenzen stehen seit jeher in einem brennenden Spannungsverhältnis. Die einen haben eine Chance, wenn Dynamik zum Stillstand kommt, notwendige Ziele nicht erreicht werden und es zu einem Reformstau kommt; die anderen repräsentieren die Tradition, auf der das bisher Erreichte und Gesicherte fußt. In dem Moment, wo durchgreifende Veränderungen eingeleitet werden, engagieren sich diejenigen Menschen, die Veränderungen für notwendig und wünschenswert halten, für den strukturellen und institutionellen Wandel. Die anderen werden zu Warnern, „Bedenkenträgern“, Kritikern – auch weil das Neue Herausforderungscharakter besitzt (dem sich ängstliche Menschen eher verweigern) und unwägbar Risiken in sich trägt (die verunsichern). Das Sprichwort vom „Spatz in der Hand ...“ mag hier zur Plastizität des Gemeintem beitragen.

Bei der angedachten, dann aber durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung konkretisierten Umstrukturierung des Schulsystems war die Gesamtschule (als Schule für alle) das optimale Organisationsmodell. Es handelte sich um eine Schulform, bei der die Differenzierung zwischen den möglichen Bildungsgängen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) innerhalb einer Schule vorgenommen wird bzw. verschiedene Bildungsgänge an ein und derselben Schule angeboten werden.

Damit prallten Tradition und Fortschritt hart aufeinander: Gesamtschulbefürworter betonten die Möglichkeiten sozialintegrativer Erziehung und damit die Gewährleistung von mehr Chancengleichheit; Gymnasialvertreter dagegen fürchteten um das hohe Niveau bzw. die Verwässerung gymnasialer Bildungsansprüche. Standes- und bildungsbewusste Bürgerinnen und Bürger schickten ihre Kinder nach der Grundschule direkt auf das Gymnasium, wollten sich nicht der Gediegenheit z.B. des altsprachlichen Unterrichts berauben lassen, hielten auf Familientradition und waren davon überzeugt, dass der gemeinsame Unterricht für alle Kinder über die Grundschulzeit hinaus der Förderung ihres Nachwuchses abträglich wäre. Eltern aus bildungsferneren Schichten sahen in der Gesamtschule die Chance gezielter Förderung, durch die ihre Kinder an-

schlussfähig gemacht würden und an der Expansion höherer Schulabschlüsse partizipieren könnten.

Auch in der Lehrerschaft prallten Meinungen auf Gegenmeinungen; es begann ein Wettstreit der Systeme, der erst durch den „Bologna Prozess“ (1999) zunichte gemacht wurde, mit dem eine europaweite Vereinheitlichung von Studiengängen und -abschlüssen angestrebt wurde. Mit ihm wurde eine auf internationale Mobilität der Studierenden zielende transnationale Hochschulreform angestoßen, die auf die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums gerichtet ist. Wenngleich es sich um Veränderungen auf Hochschulebene handelte, waren die Rückwirkungen auf das allgemeinbildende Schulsystem immens. Dort war es die Verschulung der höheren Bildung auf Kosten individueller akademischer Freiheit, die kritisiert wurde; marktorientierte, drittmittelabhängige Hochschulstrukturen unter Vernachlässigung der Grundlagenforschung ließen die „alma mater“ „alt“ aussehen; hier begann der Kampf um einen Studienplatz schon früh, beugten sich alle – Schüler und Lehrer – einem harten Auslese- und Beurteilungsverfahren, an dessen Ende dann die Gesamtnote mit dem berühmten Komma entscheidend wurde.

Bei der Beurteilung der Gedanken, die in den 60er Jahren zum Strukturplan für das Bildungswesen führten, muss man heute berücksichtigen, dass sich einige Rahmenbedingungen total geändert haben. Zu nennen sind:

1. Die Abkehr von der Idee der Förderschulen und die Hinwendung zur Inklusions-Pädagogik.
2. Die erfolgreiche Bildungsreform bis in die Schichten der traditionellen Facharbeiter/innen, die dazu führte, dass heutige sog. bildungsferne Elternhäuser sich ausschließlich aus ungelerten oder / und migrantischen Familien zusammensetzen.
3. Die völlig unvorbereitete Überstülpung des westdeutschen Schulsystems auf das der neuen Bundesländer, ohne deren positive Traditionen aus der DDR-Zeit zu berücksichtigen (Einphasige Lehrerbildung, 10jährige Schulpflicht in derselben Schule).
4. Die Übernahme vieler Reformideen in alle Schulen, die den Charakter heutiger Schulen mit denen vor 50 Jahren nicht vergleichbar machen.

V.

Die pädagogische Reformbewegung, die seit Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) u.a. eine „Pädagogik vom Kinde aus“ forderte, vervielfältigte sich zwischen 1890 und 1933 massiv. Die Gründung von vielen Versuchs- bzw. Experimentalschulen bestätigte diese Tendenz. Die ungeheuer fruchtbare Realisierung solcher Schulen, die aus der Montessori-, der Waldorf- und der Landschulheimpädagogik entstanden oder sich aus anderen Quellen heraus gründeten, bereicherten die Szenerie.

Zahlreiche Schulgründungen mit deutlich abgewandelten pädagogischen Konzepten veränderten die Bildungslandschaft nachweisbar erheblich:

Man denke an die „Schule Schloss Salem“ am Bodensee, die auf den Reformpädagogen Kurt Hahn (1886 - 1974) zurückzuführen ist und heute noch besteht. Mit weiteren Namen sind andere Internate verknüpft: so z.B. Gustav Wyneken (1875 - 1964) mit dem „Landerziehungsheim Ilsenburg“, Paul Geheeb (1870 - 1961) mit der „Odenwaldschule“, Martin Luserke (1880 - 1968) mit der „Schule am Meer“ (Nordseeinsel Jüst), Max (1892 - 1951) und Gertrud (1889 - 1977) Bondy mit der „Schule Marienau“, Georg Picht (1913 - 1982) mit dem „Birkelhof“ (Hinterzarten), Hermann Lietz (1868 - 1919) mit seinen Schulen „Bieberstein“ (Rhön) und auf der Insel Spiekeroog, Bernhard Hell und Fritz Ehrecke mit der „Urspringschule“ (Schelklingen), Alexander Sutherland Neill (1883 - 1973) mit „Summerhill“ in Leiston / Suffolk, Bernhard Uffrecht (1885 - 1959) mit der „Freie Schul- und Werkgemeinschaft“ in Letzlingen, Ernst Reisinger (1884 - 1952) mit dem „Landheim Schondorf“ am Ammersee, Max Rill (1898 - 1963) mit der „Schule Reichersbeuern“, Herzog Friedrich zu Schleswig-Holstein mit der „Stiftung Louisenlund“ an der Schlei.

Das deutsche Schulsystem ist, besonders nach den PISA- und Iglu-Studien, in heftige Kritik geraten. Viele Eltern schicken ihre Kinder lieber auf Privatschulen oder Internate – auch gerne auf solche, die besondere Formen der Pädagogik anwenden. Ansätze der Reformpädagogik nach Rudolf Steiner (1861 - 1925) oder Maria Montessori (1870 - 1952) finden sich im Kindergarten, in der Grundschule, am Gymnasium und auch im Internat. „Das Kind und dessen Beobachtung in den Mittelpunkt stellen!“, lautet die gemeinsame Forderung, aus der unterschiedliche pädagogische Konzepte entwickelt wurden. Obwohl sich die verschiedenen

reformpädagogischen Ansätze in ihren Methoden häufig stark unterscheiden, sind sich alle in einem Punkt sehr nah: In der Idee einer ganzheitlichen Erziehung der Kinder, die nicht nur den Schulstoff im Auge hat.

Auswirkungen und Übertragungen auf das staatliche Schulwesen blieben nicht aus.

Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ – dieser Grundsatz der Reformpädagogik, der das ganze Kind in den Mittelpunkt rückt, ist aus keinem Schulkonzept mehr wegzudenken und sei es noch so sehr an traditionellen Werten orientiert. Mittlerweile hat sich überall die Überzeugung durchgesetzt, dass Schulen – und ganz besonders Internate – nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch andere erzieherische Aufgaben übernehmen müssen. Selbst an Internaten, die viel Wert auf Disziplin und Tradition legen, sind deshalb Ansätze der Reformpädagogik zu finden.

Das klassische Schulkonzept – Frontalunterricht und Notenprinzip – wird hier ergänzt durch reformpädagogische Lehrmethoden, wie zum Beispiel das Lernen in geöffneten Sozialformen oder in fächerübergreifenden Projekten. Viele Schulen folgen dabei nicht strikt und ausschließlich einer pädagogischen Theorie, sondern erarbeiten sich ihr spezielles pädagogisches Profil, indem sie sich von mehreren Ansätzen anregen lassen. Den Schülerinnen und Schülern werden mehr Freiräume gewährt und der lehrergelenkte Unterricht durch selbständiges Arbeiten, Exkursionen und Projektarbeit ersetzt. Der natürliche Lernimpuls der Kinder soll bewahrt bleiben. Vier grundlegende Ziele erhalten zunehmende Bedeutung: freie Entfaltung der Persönlichkeit, kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt, Selbstverantwortlichkeit und allgemeines Verantwortungsbewusstsein.

VI.

Der kritische Punkt war aber, dass es sich bei den an reformpädagogisch orientierten Einrichtungen immer um Einzelschulen – meist in privater Trägerschaft – handelte und die Verallgemeinerung für das gesamte staatliche Schulwesen auch noch andere Überlegungen erforderte.

Eigentlich beginnt ein gründlicheres Nachdenken über Erfordernisse eines leistungsgerechten und menschlich differenzierten Schulsystems erst nach dem Zweiten Weltkrieg.

Man sollte sich aber nicht täuschen: Der Schub nach neuen und modernen Projekten für das Schulsystem kommt nicht aus der Implementierung neuer Vorstellungen, sondern aus ökonomischem Druck, der es erforderlich machte, mehr qualifiziertes, auch akademisches Personal für die Gesellschaft zu kreieren. Skandinavien und die USA erschienen als Vorbild. Die aus der Arbeiterbewegung kommende Forderung nach mehr Bildungsbeteiligung bisher nicht vertretener Gesellschaftsschichten an sog. höherer Bildung und an allgemeiner beruflicher Ausbildung wurde unter dem Schlagwort der Herstellung von Chancengleichheit inzwischen zum Allgemeingut.

Man darf bei dieser Diskussion nicht vergessen, dass es ein legitimes Recht auch des demokratischen Staates ist, bestimmte Lernanforderungen und Ergebnisse in der Schulzeit einzufordern.

Chancengleichheit bedeutet nicht völlige Gleichgültigkeit gegenüber bestimmten Inhalten, die in vorgegebener Zeit zu erfüllen sind. Aber gerade die modernen ökonomisch-beruflichen, demokratischen und kulturellen Erwartungen machen es notwendig, differenzierte Unterrichtsmethoden und Lerngelegenheiten zu schaffen, die möglichst viele Heranwachsende erreichen.

Seit den 1960er Jahren fanden viele unkonventionelle Unterrichtsinhalte und -methoden Eingang in alle Schularten, wurden weiter- bzw. fortentwickelt und differenziert in allen Unterrichtsfächern wirksam implementiert.

Auch in der sog. traditionellen Schule gab es vorzeigbare Elemente alternativer pädagogischen Tuns außerhalb des Klassenraums, die nichts mit Pauken zu tun hatten. Ich erinnere mich, dass in meiner kleinen Dorfschule in den 1940er Jahren regelmäßig Schulwanderungen stattfanden. Ausflüge und Lernabschnitte zu den Hünengräbern habe ich heute noch in Erinnerung. Klassenfahrten in kulturelle und historisch wertvolle Orte bedurften einer gründlichen Vorbereitung, an der auch die Schülerinnen und Schüler altersgemäß beteiligt wurden.

Schullandheime waren Stätten, in denen innerhalb einer Woche völlig unkonventionelle Lernmethoden möglich waren und der Wissenserwerb über das Prinzip der Anschaulichkeit zum Tragen kam.

Ich habe in einer solchen Woche einmal meine 7. Klasse (es waren 39 Jungen) mit der Hypothese provoziert, sie würden einen kleinen Abschnitt von etwa zwei Seiten aus Droysens „Historik“ niemals verstehen. Sie ließen sich herausfordern und wollten es mir beweisen, dass sie sehr wohl dazu in der Lage wären. Und nach zwei Tagen hielten sie mir gemeinsam den Text, den sie in verständliches Deutsch übertragen hatten, triumphierend vor. Rückblickend kann ich sagen: In einer normalen Schulstunde wäre so etwas niemals möglich gewesen.

Aber dennoch enthielt die alte Schule zu wenig Elemente dieser methodischen Vielfalt, zumal nicht jede Schule über solche ihre angeschlossenen Landheime verfügte.

Inzwischen sind an allen Schulen entsprechende Projektwochen üblich. Lernen an außerschulischen Orten, wie beispielsweise in der Natur, in Betrieben oder mit anderen Communities wird wiederentdeckt, erweitert oder neu erschlossen. Auch wenn die grundsätzliche Spannung zwischen gesellschaftlicher Lernerwartung und konkretem Lernen niemals völlig aufgehoben werden kann, erweitern sich die Spielräume.

Die neuen digitalen bzw. virtuellen Möglichkeiten für unkonventionelle und motiviertes Lernen werden gerade durch die CORONA-Bedingungen popularisiert. Vielleicht sollte man die Tatsache, dass in der technischen Handhabung der IT-Geräte erstmals Schülerinnen und Schüler in großer Zahl besser sind als ihre Lehrkräfte und Eltern, dazu nutzen, den Aspekt selbstgesteuerten Lernens höher zu bewerten als bisher. Das wäre eine pädagogische Dimension mit erheblicher innovativer und demokratischer Potenz.

VII.

In den Reigen der fast völlig aus dem Regelschulbetrieb herausfallenden pädagogischen Innovationen gehört auch die Erlebnispädagogik.

Sie hat den pädagogischen Zugang auf andersartige Lernmöglichkeiten auch für schwierige Schülerinnen und Schülern eröffnet.