

Sonderdruck aus

Volker Heyse (Hrsg.)

Aufbruch in die Zukunft

Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen
in Schulen und Hochschulen

Aktuelle persönliche Erfahrungen aus
Deutschland, Österreich und der Schweiz

ISBN 978-3-8309-3052-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Bestellung per Fax: 0251 26504-26 oder
telefonisch: 0251 26504-0;
per Internet unter www.waxmann.com/buch3052 oder
per E-Mail: order@waxmann.com

Sonderdruck für Werner Esser

Werner Esser

Pädagogik ‚ad personam‘

Ein Paradigma schulischer Begabtenförderung

Abstract

Dreimal Reformpädagogik: drei Profile eines Gesichts; Stadien ihrer Entwicklung bei ganz unterschiedlicher Herkunft; drei „Ungleichzeitigkeiten“; drei Stationen einer Berufsbiographie. Trotz aller Gegenrede und trotz allen Missbrauchs – auch in der pädagogischen Theorie: Wer sich als Pädagoge und wenn sich ein Schulkonzept so versteht, nämlich mit Blick auf Verantwortung für die Gesellschaft und mit Blick auf die Talente des Einzelnen, dann geht es um viel mehr als um Schulkarrieren. Dann geht es auch um mehr als das gängige Lehrerbild.

Dass im Laufe der Zeit der reformpädagogischen Trias von Kopf, Herz und Hand der Kopf verloren gegangen war. Das bisschen Unterricht, der Rest geistigen Lebens in der Schule, schafft sich doch allein. *Hidden curriculum*: ein wie auch immer ‚verschwemelter‘ Gutmensch. Natürlich sieht und sah die Wirklichkeit immer anders aus. Aber die Kopflosigkeit war Herausforderung genug, Begabtenförderung versuchsweise an reformpädagogischen Prämissen zu orientieren und ein neues, aufgeklärteres Internatsgymnasium aufzubauen. Und diese Erfahrungen waren wiederum übertragbar an und auf eine Schule, deren Konzept nolens volens in die Jahre gekommen war – jenseits der üblichen Stigmatisierung von ‚Hochbegabung‘, was auch zu lernen war. Es war deutlich, wie eine Pädagogik, die sich auf die Person des Gegenübers richten würde, die Haltung des Lehrers, aber auch die des Schülers verändern half. Der Paradigmenwechsel beginnt eben – mitten im Jetzt.

1. Lernen – die persönlichste Sache der Welt

Im Dezember 1995 begann die Gründungskommission für das *Landesgymnasium Sankt Afra zu Meissen*, gedacht als ‚Internatsgymnasium‘ mit ihrer Arbeit. Eine der zentralen Fragen war: Wird es möglich sein, aus bestehenden reformpädagogischen Konzepten, die für das Gymnasium wie für das Internat gelten sollen, eine Schule zu bilden – eine Schule, deren Komponenten zusammen auf die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist? Am Tisch saß Franz E. E., der Nestor der deutschen Begabtenförderung, der wohl sehr früh und sehr zum Erstaunen des Verfassers großes Vertrauen in das Projekt gesetzt hatte. Ebenfalls am Tisch saßen der Generalsekretär der Studienstiftung, Hartmut Rahn, zu Zeiten Kurt Hahns Schüler in Salem, ein Naturwissenschaftler aus Chemnitz, ein Mathematiker aus Leipzig, eine Sprachwissenschaftlerin aus Dresden und Berlin und schließlich – federführend –

das sächsische Kultusministerium. Es war eine der seltenen Gelegenheiten, freilich begünstigt durch die Innovation, die die Zeit und diese Zeit ganz besonders in Sachsen mit sich brachte, dass eine Schule aus gesellschaftlichen, pädagogischen, akademischen und entwicklungspsychologischen Notwendigkeiten gedacht werden konnte.

Schon früh kristallisierte sich deren Ziel, der Begriff der ‚educated person‘ heraus: eine gebildete, ausgebildete und erzogene Persönlichkeit. Und es war deutlich, dass dieses Ziel nicht mit dem anti-akademischen Selbstverständnis der traditionellen Reformpädagogik verfolgt werden konnte, sondern sich deutlich ‚geistnäher‘ einer ‚personalen Pädagogik‘ oder – wenn dieser Begriff inzwischen auch wieder neu akzentuiert sein sollte (Weigand, 2004) – einer ‚Pädagogik ad personam‘ verpflichten musste.

Eine aufgeklärte Reformpädagogik also, wie sie zu Teilen in den United World Colleges¹ gelebt und gelehrt wurde, die sich zum einen zivilgesellschaftlich („Service-Learning“) und zum andern als frühe Anleitung zur Selbständigkeit versteht. Zu beidem tritt dann in Sankt Afra eine radikale Individualisierung des Lernbegriffs hinzu, der in allen Bereichen – Internat wie Gymnasium – gilt und der ein ‚mentoring‘, später in der Oberstufe dann ein ‚coaching‘ als pädagogische Haltung zwingend voraussetzt. ‚Lernen ist die persönlichste Sache der Welt.‘ Das sagte der bekannte Kybernetiker Hans von Foerster; ‚Freiraum für Persönlichkeit‘ war der spätere ‚claim‘ des Landesgymnasiums Sankt Afra, der diesen pädagogischen (Spiel-)Raum gleichermaßen als individuell ausgerichtet und global orientiert ansprach. Damit waren aber auch drei Aspekte über das Verhältnis Begabtenförderung und Reformpädagogik mitgesagt: Begabtenförderung ist viel mehr als Kadertraining und Karriereförderung; Begabtenförderung versteht sich in ethisch verpflichtenden Koordinaten; Reformpädagogik stellt die Person in den Mittelpunkt und erweitert in dieser Konstellation den ‚ausgelaugten‘ Ganzheitsbegriff um eine geistige Dimension; Reformpädagogik labilisiert das Verhältnis von Experte und Novize und meint ein wechselseitiges Lernen. Damit ist ebenfalls eine andere Auffassung von Distanz und Nähe gemeint, die wechselseitige Akzeptanz zwingend voraussetzt.²

Des Verfassers Optimismus, dass dieses Experiment gelingen könnte, war wesentlich geringer ausgeprägt als der der Gründungskommission. Die Größe der Herausforderungen kann aus heutiger Sicht nur schematisch dargestellt werden. Die Bedeutung eines solchen Versuches allerdings ließ, je klarer die Umriss und die genannten Stützkonstruktionen wurden, die Zweifel am Gelingen erheblich wachsen. Nicht erst seit Kierkegaard weiß man aber, dass das Leben bekanntlich nach vorne gelebt und nur im Rückblick verstanden werden kann. Dass unter dieser Skepsis die eigene, ganz anders erfahrene Schulzeit liegt, ist der biographische Impetus, der allerdings institutionell keine Bedeutung hat. Auch wenn die zurückliegende eigene Schulzeit in weiten Teilen ein ‚geistferner Raum‘ gewesen ist, der persönlicher Entwicklung nur wenig

1 Die Auswahl fand eine Zeit lang unter dem Dach der Studienstiftung des Deutschen Volkes statt.

2 Man ist geneigt nachzuschreiben: ... und nicht einer wie auch immer ‚kumpelhafte‘, ‚kameradschaftliche‘ Distanzlosigkeit das Wort zu reden, die sich Familienersatz dünkt und gänzlich anderes meint. Wie falsch das alte, hieratische Expertenverhältnis in der Reformpädagogik gewirkt hat, das kann man Wort für Wort bei Christian Füller, *Der Sündenfall* nachlesen.

Platz ließ, musste diese Konstruktion weiter reichen. Sie musste den Gegenentwurf der Reformpädagogik, die freilich historisch verstehbar bleibt, überwinden und Elemente neu kombinieren und flexibilisieren – bis hin zu einem eigens zu konzipierenden neuen Bild vom Lehrer, das gelebte Spiritualität und Intellektualität mit reflektiertem Engagement in einem globalen Szenario zusammen zu denken in der Lage war.

Die Stationen des Prozesses³, die hier vorgestellt werden sollen, sollen die These bebildern, dass Begabtenförderung in Deutschland sich aus einer nicht geringen Anzahl von pädagogischen ‚good practices‘ speisen kann. Dass sich dieser Prozess hier auf drei Stadien einer Reformpädagogik bezieht, die bei Kurt Hahn ihren Ursprung hat – dazu später mehr –, ist nicht nur biographisch begründet, sondern der Aufbau wird im Zuge der Darstellung hoffentlich auch systematisch deutlich. Die Stationen waren die Schulen Schloss Salem im Süden, das Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen im Osten und die Stiftung Louisenlund im Norden.

Diese drei Standorte könnte man auch – eine Reminiszenz an die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen in der Pädagogik – als drei Stadien einer ‚Pädagogik ad personam‘ charakterisieren: *Salem* hatte, als der Verfasser es genauer kennenlernte, eine Übergewichtige, sehr traditionell ausgerichtete, zugleich traditionsreiche Vergangenheit innerhalb der Reformpädagogik, die sich von Anfang an aber politisch und nicht als Familienersatz, sondern als Ergänzung von Familie verstand. Das Ziel dieser reformpädagogischen Spielart ist die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung. Und sie spielte zumindest Anfang der achtziger Jahre einen emphatischen, politisch gemünzten Lebensbegriff gegen den akademischen Anspruch aus. Diesen emphatischen Lebensbegriff hatte Salem aus der Jugendbewegung, den politischen Anspruch aber aus dem Scheitern der Verantwortungseliten in zwei Weltkriegen gewonnen. Salems Gründer, Kurt Hahn, hat ungemein erfolgreich weitere Schulen dieses Formates ins Leben gerufen. Zuletzt die oben genannten United World Colleges, denen man wohl die am weitesten gedachte globale Pädagogik zusammen mit einer nachdrücklich gelebten Erziehung zum Frieden attestieren muss.

Dem *Landesgymnasium Sankt Afra* sollte eine – an Salem gemessen – aufgekklärte(re) Reformpädagogik als Basis dienen, die eben nicht den akademischen Anspruch und die zivilgesellschaftliche, also die politische, zu Teilen auch ‚internationale‘ Qualität gegeneinander ausspielt. Leben und Lernen hatten aufeinander so Bezug zu nehmen wie Erlebnis und Reflexion, die nur zusammen zur Erfahrung werden können. Es ist schon mehr als eine ‚hidden agenda‘, dass bei der Gestaltung dieses pädagogischen Konzeptes und in der Entfaltung dieses Prozesses Renzullis Enrichmentvorstellungen⁴ zum einen und das Service-Learning (Sliwka, 2013) zum anderen an dieser Schule in ihren organisierten und nichtorganisierten Teilen und Zeiten entdeckt und

3 Dass es sich hier auch um einen biographischen Prozess handelt, soll nicht unerwähnt bleiben.

4 Schoolwide Enrichment Model: „The Schoolwide Enrichment Model (SEM) (Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 1985, 1997) is widely implemented as an enrichment program used with academically gifted and talented students and a magnet theme/enrichment approach for all schools interested in high-end learning and developing the strengths and talents of all students.“ (<http://www.gifted.uconn.edu/sem/> letzter Zugriff am 20.11.2013).

gelebt werden konnten. Beides übrigens lange, bevor die Begriffe in der Debatte innerhalb und außerhalb des Landesgymnasiums St. Afra angekommen waren. Verwundern muss dies nicht, denn die Nähe Renzullis zur amerikanischen Reformpädagogik und hier speziell zu John Dewey und William Kilpatrick sind in der letzten Zeit evidenter geworden. Service-Learning entwickelt sich nicht alleine aus reformpädagogischen Grundlagen Hahns, sondern trifft zusammen mit Joe Renzullis Anforderung an modernen Unterricht und einer pädagogisch notwendigen Öffnung von Schule: ‚*real problems to a real audience*‘. In dieser Perspektive verschmelzen die Ansprüche einer aufgeklärten Reformpädagogik mit denen einer modernen Begabtenförderung.

Die *Stiftung Louisenlund*, eine in die Jahre gekommene ältere pädagogische Einrichtung aus der Salemer Verwandtschaft, wurde unter anderem auch angeregt durch den ‚Urahn‘ Kurt Hahn. Diese durch ihr Alter vornehmlich würdevolle Institution sollte – und das ist die dritte Station – ‚zukunftsfähig‘ gemacht werden. Dass diese Innovation auf Vorstandsebene für notwendig erachtet wurde, besagt zum einen etwas über den Reflexionsstand der ‚Stakeholder‘, die außerhalb und unter anderen Horizonten tätig waren, zum anderen etwas über den Prozess, der bei dieser Reformierung ins Haus stand. Die Zukunftsfähigkeit konnte nur darin bestehen, dass die akademischen Belange nicht mehr als Anathema traktiert und möglichst aufwandslos erledigt wurden, sondern auch deutlich über den Unterricht hinaus ausgedehnt werden sollten. Gleichzeitig sollte mit den Pfründen gewuchert werden: Die außerunterrichtlichen Aktivitäten sollten Fortsetzung des Unterrichts in anderen Partituren werden, sollten zusammen mit dem Unterricht Profile ausbilden, so dass das Prinzip, das dem Service-Learning innewohnt, nämlich Unterricht und außerunterrichtliches Geschehen zu verzahnen, hier zur Gestaltungsnorm werden sollte. Zugleich galt es ein internationales Profil zu entwickeln, um so einen globale(re)n Horizont zu entwerfen. Samt und sonders also Unternehmungen gegen die ‚didaktische Reduktion‘.

Einen Zeitraum von wenigen Jahrzehnten umspannen diese drei Stationen, eine Zeit allerdings, in der sich in der Institution Schule, insbesondere in den hier beschriebenen Schulen, Entscheidendes veränderte. Mir scheint vor allem die Dynamik charakteristisch zu sein, mit der die Komplexität dieser Institutionen zunahm, und die Offenheit, mit der diese Schulen den sie umgebenden komplexeren Geschehnisse begegneten. Das hat natürlich auch Ursachen, die außerhalb liegen, und ist freilich nicht auf die bloße Eigendynamik zurückzuführen: Auch wenn in der reformpädagogischen Tradition die öffentliche Schule immer im Verdacht stand zu simplifizieren, und wenn auch gegen den ‚kommishaften‘ Lernbegriff der öffentlichen Schule ein Lebensbegriff emphatisch ins Spiel gebracht wurde, der beinahe ungebrochen (Summerhill) auf der Adaption von Komplexität aus der Umgebung bestand und den Schutzraum dann aber auch unter dem Titel des ‚Lebenslabors‘ teilweise aufgab (Odenwaldschule), wurde allzu oft nur die Nomenklatur geändert: Vorbilder standen hoch im Kurs, Novizen wurden in die Gemeinde eingeführt, die hieratische Haltung der Patriarchen ließ wenig Spielraum außerhalb des Sanktionierten zu. Kurz, das Kollektiv, das dem Drill unterstellt war, wurde hier der säkularen Theologie eines Lebensbegriffs unterstellt und war dieser anderen Gewalt nicht weniger ausgeliefert.

In der Tat kommt inzwischen auch die öffentliche Schule dahin, dass sie die Komplexität in den Unterricht hineinnimmt, grundsätzlich jeden, Lehrer wie Schüler, anhält, Komplexität nach seiner Maßgabe zu bearbeiten. Das bedeutet aber auch, dass Komplexität zu bearbeiten jeweils eine Neukonstruktion zu entwerfen meint. Dass man sich damit Alternativen nähert, die zueinander in Konkurrenz geraten können, dass Antworten auf die Frage nach richtig oder falsch komplizierter, weil die konstruierten Sachverhalte komplexer werden, dass die schulischen Beurteilungsschemata genauso zu verlassen sind wie die schulischen Rollen, ohne sie aber aufzugeben, das ist in der Tat ein großes Erschwernis.

Leben lernen nach Vorbildern – so hat Salem damals Leben aufgefasst und nicht zuletzt deshalb wurde das ‚Lob der Disziplin(ierung)‘ dort angestimmt. Leben lernen als Konstruktionsentwürfe und Auseinandersetzungen mit Komplexität: Darauf müssen wir heute die ‚Pädagogik ad personam‘ ausrichten. Zwischen diesen beiden Begriffen spannt sich die Thematik dieser kleinen Darstellung auf, an deren Ende auch ein systematischer Begriff von Service-Learning steht. In diesem Zusammenhang scheint es von zentraler Bedeutung zu sein, dass Joe Renzullis Konzept vom ‚Schoolwide Enrichment Model‘ als ‚missing link‘ angesehen werden kann zwischen den reformpädagogischen *essentials* und einer modernen Begabtenförderung, so wie sie in Deutschland adaptiert wurde. Und dass schließlich Joe Renzulli auch derjenige ist, der hilfreich dabei war, die akademische Dimension in einzelnen Aspekten einer aufgeklärten Version von Reformpädagogik zu implementieren, die die ‚Persönlichkeit‘ in die eigene Mitte stellt, auch das gehört zu den Auswirkungen dieses Modells. Die hier gemeinte *Pädagogik ‚ad personam‘* ist denn auch nichts anderes als ein Paradigmenwechsel vom Kollektiv hin zum Einzelnen, was wiederum den historischen Bogen zurückschlägt in die Zeit, in der man im Osten begann, über das Landesgymnasium Sankt Afra nachzudenken. Dass man dies bei der Förderung von besonders Begabten besonders gut studieren kann und konnte, liegt auf der Hand.

2. Lebensnähe, Bildungsziele, Schulkritik

Aus einem Gespräch zwischen Kurt Hahn und Max Markgraf von Baden, dem letzten Reichskanzler (3.10–9.11.1918), wird folgende Bemerkung Max von Badens kolportiert: „Sie wollen hier ein Internat aufbauen. Vergessen Sie nie, Sie sind hier auf heiligem Zisterzienserboden. Die Zisterzienser waren hier die Herren von 1134 bis 1803. Sie waren die Wegbauer, die Landwirte, die Förster, die Ärzte, die Tröster und die Lehrer dieser Gegend [...]. Mir liegt daran, dass die Kinder die Werkstätten der Handwerker in den Nachbardörfern aufsuchen. Sie werden die Erfahrung machen, dass der gute Handwerker dem Schulmeister überlegen ist in seinem Abscheu vor einem schludrigen Stück Arbeit.“ (Birnthaler, 2008)

Abschätzigkeit gegenüber den intellektuellen Bemühungen, so wie die Schule sie damals vorgab und abforderte, Wertschätzung der außerschulischen Erfahrungsbereiche und schließlich das große lebensphilosophische Pathos, das die Basis der Schul-

gründung Salems hergab, gingen in den Grundstein dieses reformpädagogischen Denkmals ein. Schließlich war das Zisterzienserkloster erst durch die Säkularisierung unter Napoleon an die Badener Markgrafen gefallen. Doch dieser Dreiklang war lange zu vernehmen in den *Schulen Schloss Salem*. Noch in einem Interview am Ende seiner Regentschaft hat der langjährige Leiter Bernhard Bueb dekretiert: „Die Schulgründer haben ganz eindeutig eine Eliteeinrichtung vorgehabt. Und zwar ging es ihnen vor allem darum, eine Führungselite, also nicht eine wissenschaftliche Elite oder eine akademische Elite [heranzubilden], das [andere] war Kurt Hahns Ziel, er wollte politisch wache Menschen erziehen.“⁵

Mit diesem Pfund ließ sich lange Zeit wuchern. Mit diesem Pfund ließ sich vortrefflich in der Elitediskussion der achtziger Jahre argumentieren. Elite aber bedarf heute der demokratischen Legitimation, der Bildung und der gebildeten Verantwortungsübernahme. Heute dürfte unter dem reformpädagogischen Horizont wohl nicht so sehr Kurt Hahn und seine royalistischen Ambitionen, sondern John Dewey mit seiner Schrift *Education and Democracy*⁶ Pate stehen. Noch 1958 dekretierte aber Hahn: „Vom Standpunkt der Nation ist das wichtigste, dass die Landerziehungsheime leisten, die staatsbürgerliche Erziehung.“ Und dies im tatkräftigen Sinne; tatkräftig vor allem bezogen auf die Matrix, der die Pädagogik von Hahn zuzuordnen ist: „Der Ungerechte, der zum bundesgenössischen Handeln unfähige selbst denkt, der Mutlose, der Skeptiker, der Rascherlahmende, der Langsamreagierende, der Weichling, der den Wallungen des Augenblicks erliegt – es ist ihm natürlich außer Stande, die höchste Stufe zu erklimmen [...]“, sie bleiben „schlechte Menschenware“ (Hahn, 1958, S. 41). Auch das ist Kurt Hahn; hier spricht vermutlich auch jemand, der mit mehr oder weniger großem Erfolg seine eigene zweiflerische und melancholische Seite zu unterdrücken versucht hat, auch das mit Tatkraft, so dass zu den Sanktionen in den früheren Zeiten Salems zum Beispiel auch das Strafbboxen gehörte, bei dem der beste Boxer als ‚prügelnder Knabe‘ dem ‚Prügelknaben‘, auch das ein aristokratischer Brauch, gegenübertrat. Nur zur Vorsicht sei darauf hingewiesen, dass die Zeiten, so brutal sie unter dem Männlichkeitswahn waren, doch ihren genauen Analytiker und Betrachter gefunden hatten: Robert Musil. Sein Zögling Törless erlitt schon 1906 solcherlei Selbstjustiz.

Was aber unterhalb dieser pädagogischen ‚Petitessen‘ und ganz im Gegensatz dazu von Bedeutung war und ist, ist ein Konzept, das wir heute zu Recht eine Vorstufe der Ausbildung zu einem theoretisch starken Selbstkonzept nennen können. Hahns Urbild, sein Erziehungsziel, war der barmherzige Samariter aus dem Neuen Testament, waren also Barmherzigkeit und Zivilcourage. Als Hahn vor den Nazis nach England floh und in Schottland das Internat Gordonstoun gründete, fixierte er einige Prinzipien, die er später die *Sieben Salemer Gesetze*⁷ nennen sollte:

- 1) Gebt den Kindern Gelegenheit, sich selbst zu entdecken.
- 2) Lasst die Kinder Triumph und Niederlage erleben.
- 3) Gebt den Kindern Gelegenheit zur Selbsthingabe an die gemeinsame Sache.
- 4) Sorgt für Zeiten der Stille.

5 www.dradio.de/dlf/sendungen/kalenderblatt/1472110/ (Zuletzt aufgerufen am 20.11.2013).

- 5) Übt die Phantasie.
- 6) Lasst Wettkämpfe eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen.
- 7) Erlöst die Töchter und Söhne reicher und mächtiger Eltern von dem „nervenden Gefühl“ der Privilegiertheit.

Man könnte mit einem mehrwertigen Verständnis von Selbstkonzept diese Gesetze folgendermaßen umformulieren: Dass nämlich Selbstkonzept und Selbstreflexion zusammengehören, dass Grenzerfahrungen zwingend notwendig sind, um Selbstkonzepte entstehen zu lassen, dass soziale Intelligenz gelernt sein will und zugleich Begabungen in der Stille wachsen. Dass Kreativität von zentraler Bedeutung ist und dass Performanzen, wenn man Wettbewerbe so verstehen möchte, wichtig sind, aber beileibe nicht ein ausschließliches Kriterium. Und noch die letzte Bemerkung über den Dünkel lässt sich in das so angelegte Selbstkonzept integrieren. Da Dünkel am Ende immer der Angst entsprungen sind, der Angst, Wert als Besitz auch an andere wieder verlieren zu können, und einen Begriff von Fremdheit verhindern, der wertschätzende Neugierde meint, ist der letzte Rat einer, der sich gegen die statusbedingte Verdummung richtet. Also gilt es anhand dieser Postulate in den Diskurs zu treten nach innen, in die Schule hinein, zwischen Lehrer und Schüler, und auch nach außen. „Brecht Fenster und Türen in die Klostermauern!“, meinte der alte Hahn über sein Zisterzienserklöster und ist damit nahe bei ‚real problems‘ angelangt. Es wird ja auch kolportiert, dass er am Ende seines Lebens die Idee der Landerziehungsheime aufgegeben haben soll. Man solle stattdessen die Stadtränder als Standorte aufsuchen, weil hier die größeren Aufgaben warten als in der ‚pädagogischen Provinz‘. Das ist ja nur konsequent für jemanden – es sei wiederholt –, der in einer solchen Schule keinen Familienersatz sah, sondern ein ‚politicum‘.

Die Skizze (Moschner, 2001) eines generellen Selbstkonzeptes, das in seiner Vielschichtigkeit eine Matrix der ganzheitlichen Pädagogik (skizzenhaft) darstellt, kann in diesem Sinne auch den Graben schließen, der zwischen akademischem, sozialem, emotionalem und körperlichem Selbstkonzept immer wieder aufgerissen wird.

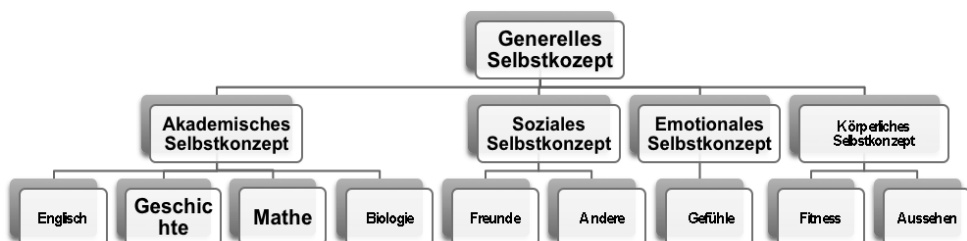


Abb. 1: Das ‚hierarchische‘ Selbstkonzept

Betrachtet man diese ‚Reformulierung‘ genauer, so kann man sich an die Ergebnisse von Anna Sliwka: ‚*Service-Learning-Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*‘ (vgl. Edelstein & Fauser, 2004, S. 1ff.) erinnert fühlen. Im Gegensatz zum sozialen Lernen betont Sliwka am ‚Service-Learning‘ Folgendes:

„Der Ansatz des Service Learning versteht demgegenüber soziales Lernen als eine Querschnittsaufgabe, die nicht nur im sozialen Sektor ‚erlernt‘ werden kann, sondern auch im kulturellen, ökologischen oder einem anderen Bereich. Dadurch, dass Schüler einen Dienst am Gemeinwohl leisten, auf konkrete Bedürfnisse ihrer Gemeinde reagieren und in Projektarbeit im Team zusammenarbeiten, lernen sie, Verantwortung zu übernehmen. So können sie vielfältige soziale und kognitive Fähigkeiten entwickeln.“ (ebd., S. 2)

Sie hält fest, dass in verschiedenen Studien positive Effekte auf die Charaktereigenschaften von Schülern beobachtet wurden und zählt dazu: Gesteigertes Verantwortungsbewusstsein, höheres Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, verbesserte soziale Kompetenzen und besserer Umgang mit Disziplinproblemen in der Schule, bessere Kommunikationsfähigkeit mit Lehrern und anderen Erwachsenen, ungezwungener Umgang mit Menschen anderer Herkunft. Dies entsteht, wenn man die Schule öffnet und die Schüler – *to a real audience* – mit der Komplexität ihrer – die der Schule und die der eigenen – Umwelt konfrontiert; wobei die Konfrontation nicht ungeschützt vonstatten geht, nicht ohne *mentoring* und *coaching*. Je weniger abschätzig also die *vita contemplativa* gegen die *vita activa* ausgespielt wird, umso mehr schließt sich der Graben zwischen akademischer und sozialer, und deshalb auch politischer Bildung. Erst wenn dieser Graben geschlossen ist, kann man eine Aufgabe der Schule formulieren, wie Hans-Georg Karg, der Begründer der gleichnamigen Stiftung für die Förderung von Hochbegabten, dies getan hat: „Es ist Aufgabe der Gesellschaft, die auf besondere Leistungen Hochbegabter angewiesen ist, dafür zu sorgen, dass sich die Begabungen zum Nutzen aller entfalten können.“

3. Feedbackkultur, Exzellenz und aufgeklärte Reformpädagogik

In einem Fortbildungsvortrag stellte Andreas Schröer unter dem Titel ‚*Begabtenförderung als Paradigma täglichen Unterrichtens*‘ (Schröer, 2005) reformpädagogische und begabungsförderliche Ansätze einander gegenüber und kam, das wird in dem Kontext hier aber nicht weiter verwundern, zu einer überraschend großen Schnittmenge zwischen beiden. So wie die Begabungsförderung am *Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen* sowohl in das Gymnasium wie in das Internat hineingetragen wurde – beide waren von Beginn an gleichwertige Bestandteile einer einzigen Schule, keinesfalls ein Gymnasium mit Alumnat oder, schlimmer noch: ‚Heimunterbringung‘ –, entstand immer wieder die Frage, in welcher Vielfalt Selbstkonzept und die diversen Erfahrungsformen und die nicht minder divergenten Dimensionen aufeinander Bezug nehmen

könnten. Das war gewiss für eine Reihe von Kollegen, die von der öffentlichen Schule zu uns durch ein Assessment-Center kamen, eine gänzlich neue Melodie; für andere, die sich schon vorher und intensiv mit solchen Fragen auseinandersetzt hatten, eben auch nicht.

Ihnen war es geläufig: Die Reformpädagogik hat den Einzelnen im Blick und dessen Potentialentwicklung als Ziel vor Augen genauso wie die Begabtenförderung; andere mussten von der ‚Kollektiv-Pädagogik‘ Abschied nehmen, wollten sie den Kontakt zu ihren Schülern nicht wieder verlieren, wenn sie ihn denn aufgebaut hatten. Denn diese stellten in einer Art ‚Vorschussverfahren‘ immer wieder neugierig die Fragen nach den Möglichkeiten, von den Erwachsenen zu lernen. Und dies mit der dann und wann selbstverständlichen Umkehr, dass man voneinander ja auch lernen könnte, die Älteren auch von den Jüngeren. Heißt es in der Reformpädagogik, dass hier Lernen in eigener Verantwortung stattfindet, so wird dies in der Begabtenförderung gesteigert: Früher als sonst findet ein selbsttätiges Lernen statt.

Hochbegabte: Sie verbindet ja keineswegs der sogenannte IQ >130, sondern ein überdurchschnittliches Begabungsprofil und eine leidenschaftliche Ausdauer, ‚task commitment‘, das motivierende Einflüsse auf andere eigene Fähigkeiten und Fähigkeiten der anderen ausübt. Interessenbezogene Selbstbestimmung in der Reformpädagogik korrespondiert mit Enrichment und Akzeleration, Lernverträge zur Unterstützung wie zur Erfahrungserweiterung kennen beide pädagogische Spielarten. Lernen für das eigene Leben, also Regisseur des eigenen Dramas im kleinen Alltag wie mit dem erweiterten Blick in die Zukunft zu sein, deckt sich mit den Vorgaben der Begabtenförderung, wo eigene Vorhaben, Ziele, Meilensteine und Präsentationen möglichst früh auf den Weg zu bringen und den Weg entlang aufzustellen sind. Wenn auch nicht ganz deckungsgleich, so scheinen doch die Projekte, so wie sie die Reformpädagogik bei Kilpatrick und John Dewey gefunden hat, auf ähnlich fruchtbaren Boden zu fallen wie in der Begabtenförderung das Arbeiten auf ‚schlecht definierten Feldern‘, „*illstructured problems*“ (Simon, 1973, S. 7), auf denen mit unterschiedlichen Graden der Komplexität zu rechnen ist – ‚ganz wie im Leben‘: „Die Annahme, dass die völlige Hingabe an den Lerngegenstand eine besondere Lern- und zugleich Glückserfahrung sein kann, führt in der Didaktik des Landesgymnasiums zu einer klaren Bekenntnis zur Komplexität der Lerngegenstände und zu einem weitgehenden programmatischen Verzicht auf „didaktische Reduktion“.

Grundlagen und Vertiefungsunterricht wird hier wie dort das Wort geredet, im Kerncurriculum mit seinen ‚Addita‘ wie in der Reformpädagogik. Soziales Lernen, ausgelagerter Unterricht, Verhältnisse von Experten und Novizen, Methodenvielfalt (Franz E. Weinert): Man braucht die Dinge nicht mehr auseinanderzunehmen, denn Begabtenförderung und Reformpädagogik laufen hier völlig konform. Um die konzeptionelle, vielleicht auch die philosophische und die zivilgesellschaftliche Perspektive solcher pädagogischer Unternehmungen zu markieren, sei noch einmal auf den vielzitierten Satz von John Dewey hingewiesen „Democracy is more than a form of

government; it is primarily a mode of associated living, of conjoined communicated experience.“⁶

Wo, wenn nicht in Internaten, die in einem hohen Maße das Konzept „Schülermit-Verantwortung“ praktizieren, lässt sich dieser Satz buchstäblich leben. Genauso wie derjenige, den John Dewey über seine Tätigkeiten gestellt hat: „Wachstum hängt von der Präsenz von Schwierigkeiten ab, die durch die Ausübung der Intelligenz überwunden werden [...].“ (Oelkers, 2009, S. 164) Der Lehrer nimmt sich zurück und übernimmt bei den Älteren die Rolle eines Coachs und bei den Jüngeren die des Mentors. Sukzessive nehmen Ratschläge ab und die Selbststeuerung zu – beides im Konsens mit und im Engagement an den interessanten Dingen; der Schüler stärkt sich in diesen Schwierigkeitsgraden, er ‚wird‘ nicht stark gemacht. Und jedem Pädagogen, der heute über sein Geschäft kritisch nachdenkt, sei dieser Satz John Deweys ins Tagebuch zu schreiben: „Es gehört zu der Verantwortung des Erziehers, zwei Dinge gleichzeitig zu sehen: erstens, dass das Problem aus den Bedingungen der Erfahrung hervorgeht, die in der Gegenwart gesammelt wurden, und dass es im Bereich der Fähigkeiten des Schülers liegt; und zweitens, dass es so beschaffen ist, dass es im Lernenden ein aktives Bestreben auslöst, Informationen zu erhalten und neue Ideen hervorzubringen.“ (ebd.) Zielgenauer kann man den Zusammenhang von Förderung und Diagnostik, von einer personenorientierten und personenförderlichen Pädagogik wohl kaum formulieren. Und um dem Vorwurf eines platten Pragmatismus vorzubeugen, der befürchtet, dass dann alles in der Kinderwelt zurückbliebe (Kuschelpädagogik): Alles, was neue Ideen hervorbringt und die Suche nach Informationen herbeiführt, weil die neue Idee zunächst irritierend wirkt, ist anfangs fremd und ‚abgezogen‘ – eben abstrakt. Genau diese Abstraktion gilt es mit der erlebten Welt zu ‚verschmelzen‘, so dass Erfahrungen entstehen, über die dann wieder unabhängig von der Situation, in der sie zustande kamen, verfügt werden kann. Das nennt ja auch anderswo: lernen.

Für das Landesgymnasium Sankt Afra ergaben sich auf dieser Basis vier Prinzipien einer aufgeklärten Reformpädagogik. Zentral war dieser Erfahrungsbegriff:

(1) In Weiterentwicklung von der Erlebnispädagogik werden Erlebnisse als notwendige Voraussetzungen angesehen, die erst *durch die Reflexion zu Erfahrungen reformuliert* und dadurch in die eigene Expertise integriert werden. Reflexivität dehnt sich weit über das Subjekt-Objekt-Verhältnis hinaus aus; Reflexivität ist eben zugleich die Teilnahme an einem Diskurs, *an dessen Ende* (allerdings erst) *Gemeinschaft* (als Glücksfall der Übereinstimmung) *steht*. Gemeinschaft ist keine Dimension hieratischer Prägung, die Ursprung ist und an deren Gegenwart man sich auf Festen erinnert, sondern Produkt auf der ‚Metaebene‘, auf der man sich der Heterogenität vergewissern muss, um diese als Bereicherung annehmen zu lernen: also keineswegs ein post-pastoraler oder gar sakraler Fluchtpunkt von Schulgemeinde, wie er ja so fatal ideologisiert in den Übergriffigkeiten der letzten Jahrzehnte zum Ausdruck kam.

(2) *Wissensdurst* – oder auch – ‚*hunger*‘, denn beides meint nur ein Innwerden, der oben genannte freundliche Umgang mit dem Fremden, ist der andere Prozess, der sich

6 Z.B. in: Sophie Haroutunian-Gordon: Listening — in a Democratic Society, Northwestern University, s.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/.../1705/422 (zuletzt aufgerufen am 18.11.2013).

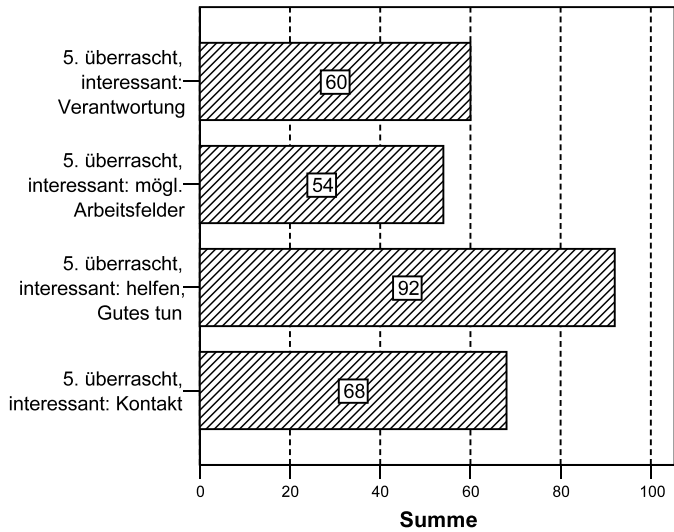
auf die Entwicklung der Selbstständigkeit eines Subjekts bezieht. Integraler Bestandteil dieses Prozesses ist sicherlich Selbstzweifel, manchmal auch Mutlosigkeit, manchmal auch nur Zuschauen, vielleicht auch Hahns *Mutloser, Skeptiker, Rascherlahmender, der Langsamreagierende oder der Weichling*, kurz der, dessen Selbstbild ein wenig schiefhängt (A. Dahl), oder dessen Selbstkonzept sich in Bewegung befindet. Denn nur so wird das Subjekt ‚autopoetisch‘, nämlich seiner Selbst inne oder sich selbst ähnlicher und *gewinnt an Identität*.

Ziel einer solch reflektierten erfahrungsreichen und neugierigen Persönlichkeit ist das, was man als Dach über diese Prozesse spannen kann und oben bereits als *educated person* genannt wurde. Der Begriff *Educated person* nimmt die (aus-)gebildete und die erzogene Person in einem Wort zusammen. Auch wenn die Abschätzigkeit, mit der man (Schul-)Bildung betrachtet hat, heute noch verständlich war als Reaktion auf den Schuldrill der wilhelminischen Pädagogik; von dieser Abschätzigkeit kann in einem Konzept der *Educated person* keine Rede mehr sein. Bekanntlich war eine ihrer Ausdrucksformen der Anti-Intellektualismus, der bis in die Nazizeit und darüber hinaus in Deutschland anhielt. *Educated person* aber wird zum Herzstück der afranischen Neuformulierung der Reformpädagogik; denn zusammen mit Empathie und den oben genannten Prinzipien, die auf der Grundlage von Empathie entwickelt werden – Reflexion von Erlebnissen, die im Nachhinein Bildungserlebnisse sind, Gemeinschaft als immerzu zu erstellendes Konstrukt, Wissensdurst als Fremdenfreundlichkeit und schließlich Grenzerfahrungen in der Bildung von ‚Selbstähnlichkeit‘ –, entsteht jene zukunftshaltige Selbstständigkeit – so wie wir sie heute brauchen.

Das wesentlichste Charakteristikum von Gemeinschaft am Landesgymnasium Sankt Afra war nicht die „Exklusivität“, auch wenn sie immer wieder von außen auf Schüler und Schule projiziert und mit einem kruden Elitebegriff durchmischt wurde, sondern der Versuch, als lernende Institution und damit auch als lernende Personen Schule lebendig und im wechselseitigen Lernen miteinander zu gestalten. Dabei spielte freilich das Service-Learning eine wesentliche Rolle. Gelang es doch mit ihm, in der städtischen Umgebung Wurzeln zu fassen.

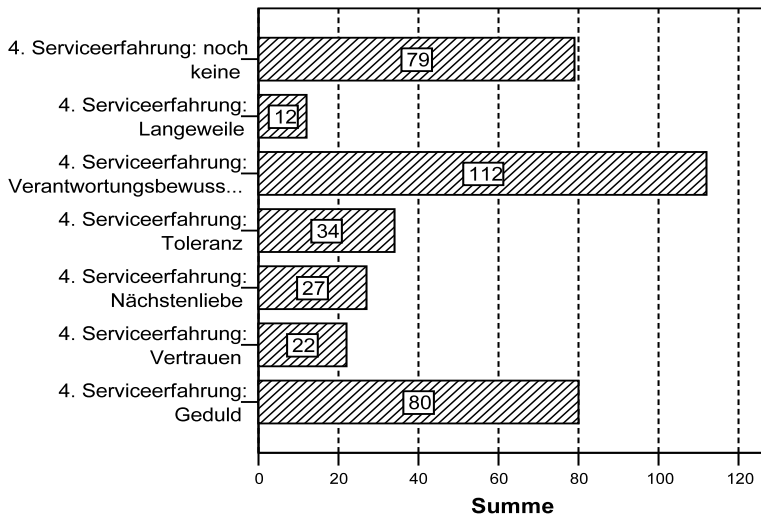
Auch wenn immer wieder von der Egozentrik heutiger Jugendlicher die Rede sein sollte, im Service-Learning wurde ein Kontrastprogramm aufgelegt, das Gegenteiliges zutage förderte. Verantwortungsbewusstsein zu erlernen, indem man es praktiziert, ist Gegenstand und Ziel von Service-Learning.

Selbständigkeit, das andere Erziehungsziel, hat unmittelbare Konsequenzen für die Schulkultur und geht weit über die Proklamation eines Lernziels hinaus. Selbständigkeit wird an der sich lediglich dem Unterricht widmenden Schule stark restriktiv durch behördliche Vorschriften aufgefasst. Aus dem internatlichen Bereich strömt hier eine Selbständigkeitsvorstellung in das Gymnasium hinein, die solche Restriktionen aufweicht und tatsächlich auch im Unterricht ein neues Klima zum Tragen bringt.



Die Werte geben die Anzahl der Nennungen der jeweiligen Kategorie an

Abb. 1: 5. Set: Was hat dich überrascht/was war interessant? (Schröder, 2007, S. 33)



Die Werte geben die Anzahl der Nennungen der jeweiligen Kategorie an

Abb. 2: 4. Set: Welche Erfahrungen hast du gemacht/was hast du dabei gelernt? (Schröder, 2007, S. 33)

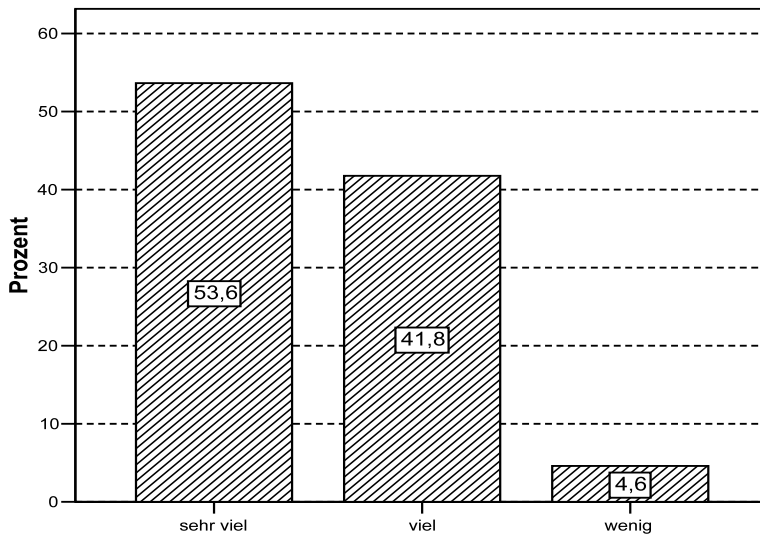


Abb. 3: Selbstständigkeit über den Unterricht hinaus (Schröer, 2007, S. 35)

In der Evaluation, die von Andreas Schröer durchgeführt wurde und der die Abbildungen 1–5 entnommen sind (vgl. Schröer, 2007), gab es eine Reihe offener Fragen, unter anderem diejenigen nach dem Lehrerbild. Was ein *guter Lehrer sei*, darüber waren sich die AFRANER sehr im Klaren:

„Er sollte kompetent und auch bereit sein, sich mit Neuem zu beschäftigen. Lernhungrig wie wir eben (hier ist ein ironischer Akzent bildlich eingefügt); zudem sollte er als Pädagoge auch auf die Schüler als Persönlichkeiten eingehen können.“

Eine andere Akzentuierung geht noch radikaler an dieses Lehrerbild heran:

„Ein richtig guter Lehrer hat sowohl eine überdurchschnittliche Allgemeinbildung und ist Fachexperte, und hat auch eine Art mit den Schülern gut klar zu kommen.“

„Er sollte nicht langweilig sein, Spaß verstehen (auf Fragen eingehen und den Kontakt zu Schülern nicht ausschließlich auf die 90 Minuten Unterricht beschränken).“

Dem wäre aus einer anderen Rückmeldung noch hinzuzufügen:

„Er sollte den Schülern Respekt entgegenbringen, aber auch darauf achten, dass er seinen Status als Respektperson nicht verliert.“

Damit ist alles, auch über das manchmal verkantete Verhältnis in der Reformpädagogik von Distanz und Nähe, ins rechte Licht gerückt. Die Persönlichkeit der Schüler steht im Mittelpunkt; ein Recht, das für die eigene Persönlichkeitsbildung eingefordert wird; eine Persönlichkeit, deren Entwicklung die wesentliche Aufgabe des Lehrers darstellt. Das liest sich im pädagogischen Credo von John Dewey folgendermaßen:

„I believe that the teacher's place and work in the school is to be interpreted from this same basis. The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences.“⁷

Gibt man dem nun noch etwas mehr Selbstbewusstsein auf Seiten der Schülerschaft, also eine größere Verfügbarkeit über das eigene Selbstkonzept und die eigene Selbstwirksamkeit hinzu, dann ergeben sich die Umriss des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, das das Landesgymnasium prägte und prägen sollte, wenn es auch freilich nicht immer gelebt wurde, weil im Alltag an einigen Stellen Abstriche zu machen waren. Schließlich lernt die Institution und lernen ihre Mitglieder. Aber deutlich ist auch, dass die Klippe, an der viele Ansätze der Reformpädagogik in den letzten Jahren gescheitert sind, nämlich die von Distanz und Nähe, hier programmatisch thematisiert, damit erkannt und damit ausgeschlossen worden ist.

Was in den öffentlichen Schulen, die sich nur zu sehr auf den Unterricht selbst verkürzen (obwohl die Ganztagschulen pädagogisch sinnvolle Spielräume anbieten), was also an diesen so verkürzt agierenden Schulen vom Selbstkonzept eines Schülers übrig bleibt, reicht oft für den hier verwendeten emphatischen Bildungsbegriff nicht aus, und war oft genug der Grund dafür, ans Landesgymnasium Sankt Afra zu wechseln. Denn es wurde in kürzester Zeit evident, dass hier wie an jedem guten Internatsgymnasium aus der Spannung zwischen Internat und eben auch Gymnasium eine ungemein kreative Resultierende entsteht. Das Ergebnis ist keineswegs ein permanenter Schuldrill, sondern die Möglichkeit, ganz unterschiedliche ‚Interessensgemeinschaften‘ – wie sehr passt dieser Begriff dorthin! – zu verwirklichen.

Man kann die Selbstbestimmung, die freilich hier wie anderswo mit zunehmendem Alter zunimmt, nicht auf den Nachmittag beschränken, während vormittags ‚der Oberlehrer herrscht‘. Stattdessen ist zu beobachten gewesen, dass Selbstkonzept und Verantwortungsbereitschaft außerhalb des Unterrichtes sich zunehmend auf den Unterricht selber ausdehnten, und die Schüler zu lernen begannen, dass ihre früheren Schulerfahrungen vielleicht doch nicht die letzten waren, die sie machen mussten. Deutlich wird dies im Kontext des Voneinander- und Miteinander-Lernens:

7 John Dewey: My pedagogic creed. Article I. What education is, <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>. Vgl. Hierzu auch Knoll (2007) (<http://mi-knoll.de/39994.html>).

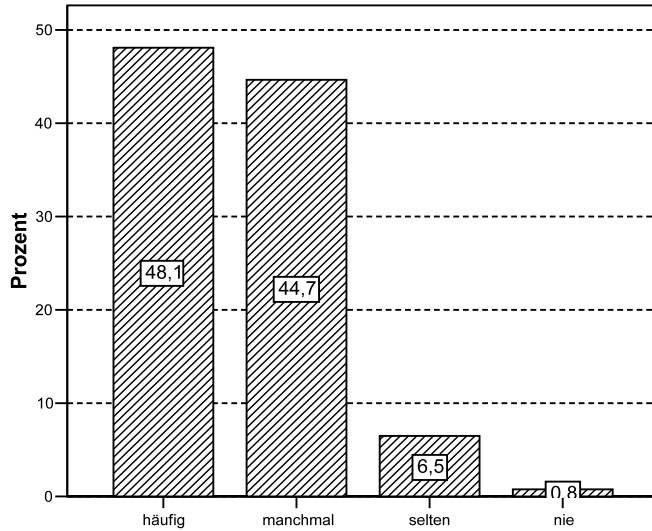


Abb. 4: Gegenseitiges Erklären (Schröer, 2007, S. 35)

Welche Unterrichtsmethoden am meisten von den Schülern favorisiert wurden, sind signifikanterweise die Kleingruppenarbeit gefolgt von der Projektarbeit, der eigenständigen Lernleistung, dem Experiment und nicht zuletzt – auch das passt zum wechselseitigen Lernen und in die Expertise-Forschung hinein – der Frontalunterricht. Misstraut wurde im übrigen dem Schülervortrag; man griff lieber auf die Expertise des Pädagogen zurück.

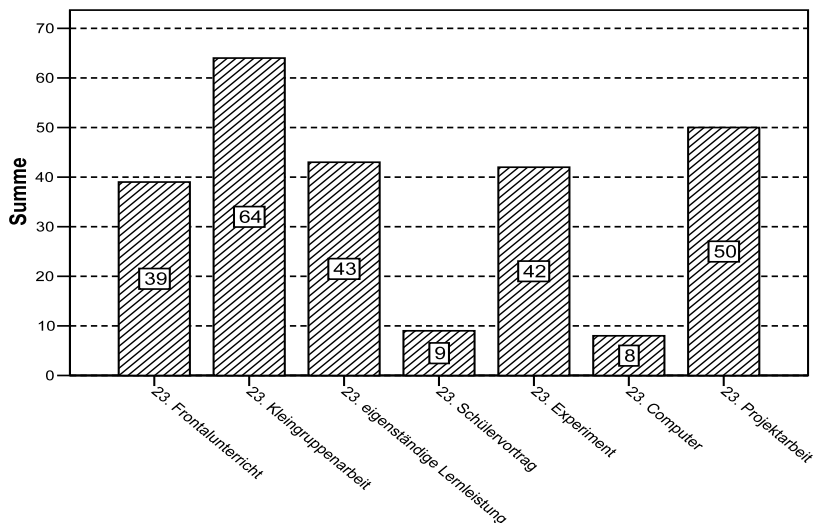


Abb. 5: Welche Unterrichtsmethoden findest du am besten? (Schröer, 2007, S. 35)

Die Selbständigkeit des Arbeitens während des Unterrichtes greift über den Unterricht hinaus und ergibt am Ende solch scheinbar kuriose Einsichten wie „*dass Lehrer auch einmal von uns lernen können*“.

Zur selben Zeit der externen Evaluation fand eine interessante ‚interne‘ statt, die den Titel ‚*Perspektive Afra*‘ trug. Diese Evaluation wurde von Schülern erstellt und war ohne das Wissen der Schulleitung angefertigt worden. Mit ihr zusammen allerdings wurde über die Veröffentlichung beraten und gemeinsam beschlossen. Das Ziel dieser internen Evaluation, die eigentlich ein gründlich angelegtes Feedback darstellte, war, die Konzepttreue der Schulphilosophie im Alltag zu überprüfen. Es zeigten sich in (überraschend) vielen Teilen große Übereinstimmungen. Signifikanterweise gab es allerdings auch Ergebnisse, die extern nicht evaluiert werden konnten, so zum Beispiel zum Gruppensplitting oder zum Mobbing. Diese Ergebnisse wurden dann in Präsentationen und Reflexionen der Schule vorgestellt und so bearbeitbar gemacht. Aus der Frage, die sich die Schüler selbst vorgelegt hatten: „Hast du das Gefühl, im Unterricht nur mit Fachwissen bombardiert zu werden – auf Kosten der allgemeinen Verständlichkeit und anderer Dinge?“ ergibt sich folgendes Schema:

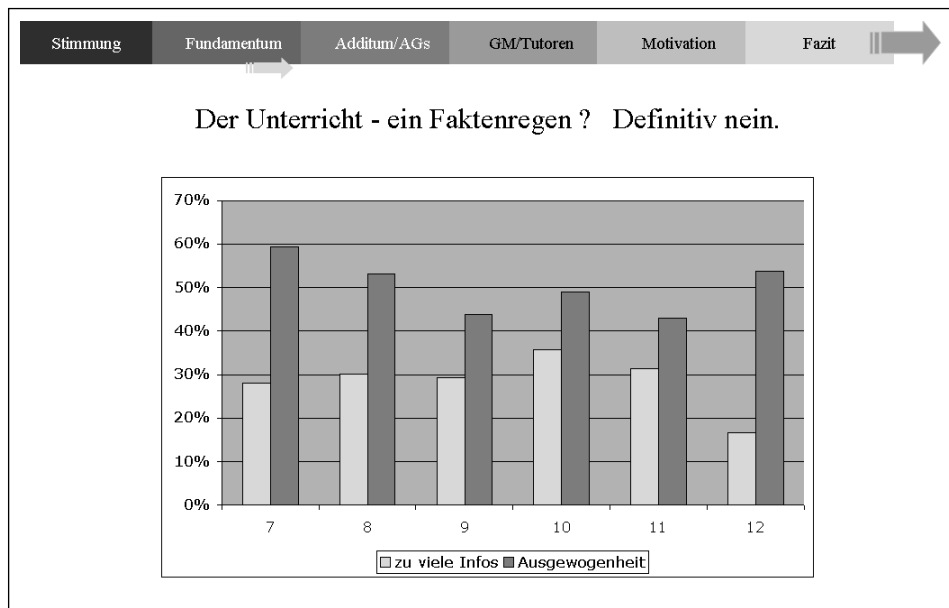


Abb. 6: Der Unterricht – ein Faktenregen?

In Bezug auf den Vertiefungsunterricht, in Sankt Afra ‚*Additum*‘ genannt, entsteht zwar die zu erwartende Differenz zwischen Mittelstufe und Oberstufe. In der Oberstufe ist selbstverständlich der Abiturdruck deutlich gewachsen – ein Schwachpunkt des afranischen Konzeptes. Aber die Sachlage verlangt eine genauere Betrachtung.

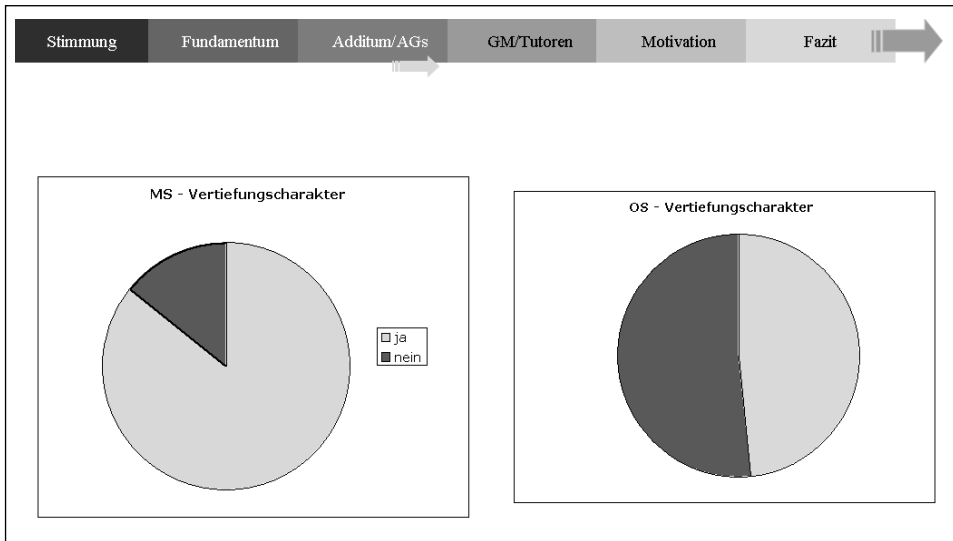


Abb. 7: Vertiefungscharakter

Die Frage lautete: „Findest du, dass das Additum seinen Zweck der zusätzlichen Vertiefung erfüllt und als auf den Unterricht aufbauende Erweiterung funktioniert?“ Deutlich wird, dass – man kann sagen ‚immerhin‘ – in der Oberstufe noch etwa die Hälfte der Schüler mit dem Vertiefungskonzept konform ging und darin auch einige Früchte reifen lassen konnten, die am Ende als großartige Jahresarbeiten (in der Bildungsverwaltung als ‚Besondere Lernleistung‘ bezeichnet) als Früchte zu ernten waren, während es in der Mittelstufe der überwiegende Teil war, der sich in diesem Vertiefungskonzept wiederfinden konnte.

Dies alles könnte illustrieren, was Franz E. Weinert in die Formel gepackt hat, dass auch ein neuer Unterricht immer noch ein schülerzentrierter, gleichwohl lehrergesteuerter Unterricht sein muss. In Sankt Afra wurde je früher desto besser der oben schon mehrfach zitierten Komplexitätsformel von Joe Renzulli gefolgt: Es geht nicht um didaktische Reduktion, sondern in allen Bereichen um die eigenständige Arbeit in der ‚mir möglichen‘ Vielfalt – dies genauso in den Services wie in der besonderen Lernleistung, die jeder Afraner als wissenschaftspropädeutische, eigenständige Arbeit mit externen Partnern und internen Bewertern und abschließendem Kolloquium bis zum Abitur zu erstellen hatte. Hier sei noch einmal Schröer aus der o.g. Evaluation zitiert: „Aus hochbegabendidaktischer Perspektive ist fächerverbindender und interdisziplinärer Unterricht mindestens in zweierlei Hinsicht von großer Bedeutung. Er hilft den Schüler ein Thema oder Problem in der notwendigen Komplexität zu erfassen und ist ein wesentliches Element zur Förderung metakognitiver Fähigkeiten.“ (Schröer, 2007, S. 108) Und an anderer Stelle heißt es – und hier muss der Fokus deutlich erweitert werden, weil dies nicht nur für die besonders begabten Schülerinnen und Schüler gilt: „Gerade leistungsstarke und begabte Schüler suchen eine intensive Auseinander-

setzung mit dem Stoff, dem Inhalt selbst, sie suchen stärker die Komplexität als die didaktische Komplexitätsreduktion durch Unterrichtstechniken.“ (Ebd., S. 17)

4. ‚Offenes Ende‘: Transformationen einer persönlichkeitsfördernden Pädagogik

Was aus den vorherigen Stationen an das *Internatsgymnasium Stiftung Louisenlund* mitgenommen werden konnte, war ein *Gemeinschaftsbegriff*, der offen wird für Fremdes; ein *Unterricht*, der die personale Pädagogik mehr und mehr zum Prinzip macht; ein *Lehrerbild*, das sich erweitert hin zu selbstreflektorischen und diagnostischen Qualitäten; und die *Möglichkeit und Notwendigkeit von Feedback-Kulturen* – in der ohne Angst Feedbacks voneinander erbeten werden können.

Was war vorhanden? Eine in die Jahre gekommene Pädagogik, die allerdings größten Wert auf die persönliche Betreuung (*pastoral attitudes*) legte. In bester reformpädagogischer Tradition war ein großes extracurriculares Programm über Jahre hinweg entstanden, und wie oft bei lang andauernden Entwicklungen wurde mit einer gewissen Beliebigkeit Service-Learning eingedampft auf eine nur noch individuell reflektierte Arbeit für und mit anderen, soziales Lernen eigener Provenienz.

Zwischen Curriculum und extracurricularem Bereich hatten sich Gräben aufgetan und – umgekehrt – ließen sich große Transformationsmöglichkeiten denken, wenn man wieder hin zum Service-Learning wollte. Bis dahin waren beide Bereiche, der gymnasiale und der internatliche mehr oder minder getrennt voneinander gehalten und insgesamt in Freizeitbereich und Unterrichtsbereich unterteilt.

Der Leistungsbegriff – auch ein reformpädagogisches Erbe – war ganz auf den Unterricht reduziert, hier an Noten und schulischen Erfolg geknüpft und hatte mit einem aufgeklärten Reformverständnis nichts (mehr) zu tun. Auch hier waren Türen deutlich erkennbar, die aber lange nicht mehr geöffnet worden waren. Schließlich war der akademische Anspruch zurückgenommen, die zivilgesellschaftliche Aufgabe einer Schule bis auf wenige Services kaum noch vorhanden. Der Transformationsversuch, der 2008 unternommen werden sollte, bestand nicht mehr und nicht weniger also darin, dass die inhaltlichen Profile im curricularen wie im extracurricularen Bereich aufeinander Bezug nehmen sollten, dass Offenheit, Internationalität und auch Passgenauigkeit für die Weiterentwicklung der Schüler nach der Schule gewährleistet werden konnten. Mit anderen Worten sollte diese Schule zukunftsfähig gemacht werden, und ihr Programm, das der gegenwärtigen Praxis weit vorausging, sollte in aufgeklärter Fassung, eben mit einem individuell orientierten und keineswegs auf den Unterricht reduzierten Leistungsbegriff versöhnt werden. Leistung wiederum sollte sich sowohl an den äußeren Begebenheiten wie an den individuellen orientieren. Das alles war anfangs nicht leicht verständlich zu machen, weil sich ja auch der theoretische Hintergrund der alltäglichen Praxis vermittelte, wie umgekehrt diese aus ihm resultierte. Der zu initiierende Prozess orientierte sich an folgenden Prinzipien und Zielvorstellungen:

Eine Institution, die eine aufgeklärte Pädagogik vor dem traditionsreichen Hintergrund einer solchen Schulgeschichte realisieren möchte, ...

- 1) ... macht ihren Leistungsbegriff transparent und erweitert ihn deutlich über das Unterrichtsgeschehen hinaus, um so synergetische Effekte zu erheben.
- 2) ... schaut nach den Potentialen ihrer Schüler, die es zu generieren und die es zu fördern gilt, nach der Professionalität ihrer Kollegenschaft und schließlich nach der eigenen Kommunikationsfähigkeit.
- 3) ... führt eine Feedback-Kultur ein, pflegt diese und unterzieht sich in regelmäßigen Abständen Selbstreflexions- und Überprüfungsphasen. Dies betrifft auch die Lehrerrolle im Unterricht, wie auch das Wirken des Pädagogen über den Unterricht hinaus.
- 4) ... installiert Intervision, um die Haltung des einzelnen Lehrers als Mentor, später dann als Coach zu installieren bzw. zu erweitern.
- 5) ... realisiert Service-Learning als eine mögliche Klammer aus dem extracurricularen Bereich in den curricularen hinein.

Die Schule von heute ist das Projekt für morgen, eine lernende Institution, deren Lernprozesse von den Mitgliedern im Einzelnen getragen werden. Der Weg dorthin war nicht gradlinig, sondern orientierte sich wiederum an der Resultierenden, die sich aus den theoretischen Aufklärungen einerseits und den faktischen Nöten und Notwendigkeiten andererseits ergab. Anfangs dominierten beinahe ängstlich Rückstände einer Reformpädagogik, die sich vor der akademischen Herausforderung zu scheuen schien, bis in einem Open-space-Konvent, der den Leitbildprozess eröffnete, die Türen miteinander aufgestoßen wurden. Hier wurde der neue claim *Lernen.Leisten.Leben* in die Welt gesetzt, eine erste Spur zur Feedback-Kultur gelegt, das Fach kommunikative und soziale Kompetenz in der Unterstufe – inzwischen auch in der Oberstufe angekommen – installiert, schließlich ein Mentoren-Programm (wieder) aufgelegt, wobei der Mentor den ‚Hausvater‘ (Internatsbetreuer) um eine akademische Dimension und der ‚Hausvater‘ den Mentor um die internatliche Dimension bereichert. Schließlich wurde die Professionalität des Lehrers um ein breit angelegtes Angebot erweitert. Es wurden Grundlagen für den systemischen Schülercoach gelegt, ein Programm, das in Thüringen für die Referendariats-Ausbildung vorgesehen worden ist. Zur Veranschaulichung sei hier das ‚Rollenquadrat‘ dieses Gymnasiallehrers im Internat vorgestellt, eine Rollenvielfalt, die sich nicht ganz mit der Rollenrealität und der Nomenklatur zur Deckung bringen lässt.

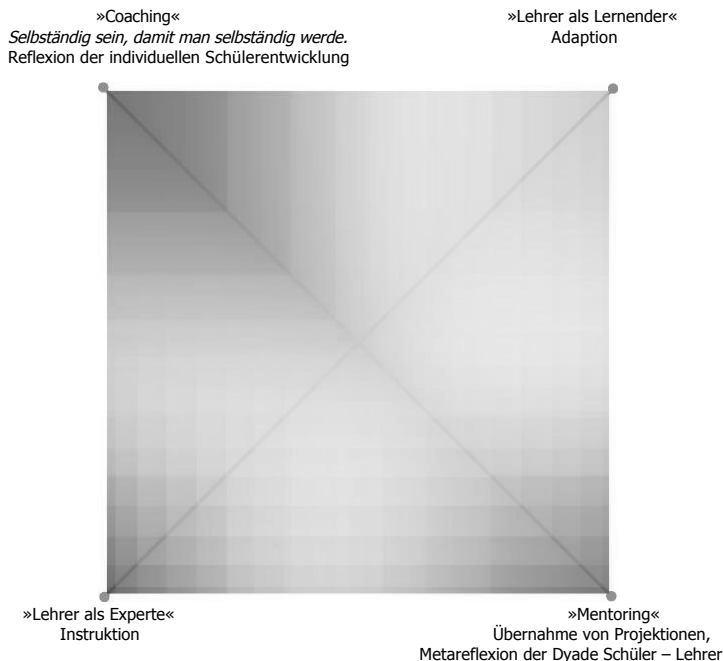


Abb. 8: Rollenquadrat; eigene Darstellung

Die Opposition von ‚coaching‘ und ‚mentoring‘ erklärt sich entwicklungspsychologisch dadurch, dass der Mentor als Projektionsfläche kindlicher Erwartungshaltungen dient. Er hat seine Reaktionen bei jüngeren Schülern immer auch unter der Vorgabe zu reflektieren, als Folie für die unterschiedlichen Erwartungshaltungen zu dienen. Der Coach hat es demgegenüber immer auch mit der (scheiternden) Hypothese zu tun, einen Schüler als mündig anzusehen, damit er es werde. Auch diese Haltung ist nicht weniger paradox wie die des (systematischen) Mentors. Beide entwickeln Hypothesen, die nicht ganz mit der gegenüberstehenden Person des Schülers in Deckung zu bringen, sondern überschüssig sind.

Ziel bleibt hier und bei allen Schulen, die sich so verstehen, immer neben den fördernden Aufgaben, den Auseinandersetzungen in und um Inhalte, solche und ähnliche Professionalisierungsbemühungen fortzusetzen, um in naher Zukunft eine Schule nach den Prinzipien einer ‚Pädagogik ad personam‘ mit einer langen Tradition entwickelt zu haben.

Literatur

- Birnthaler, M.: Erlebnispädagogik bei Kurt Hahn und Rudolf Steiner (Verfügbar unter: <http://www.eos-ep.de/eos-erlebnispaedagogik/publikationen/erlebnispaedagogik-zeitschriften-artikel/erlebnispaedagogik-bei-kurt-hahn-und-rudolf-steiner.htm> [20.11.2013]).
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2004): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin.
- Esser, W. (1986): Vom besseren Staat im schlechteren. Bemerkungen zu Kulturpessimismus und Kulturoptimismus bei KURT HAHN. Überlegungen anlässlich der 100. Wiederkehr seines Geburtstages. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (6), 811–827.
- Füller, C. (2011): Sündenfall. Wie der Reformschule ihre Ideale missbrauchte. Köln: Dumont.
- Haroutunian-Gordon, S. (2004): Listening – in a Democratic Society. *Schools: A Journal for Inquiry into the Subject Experience of School Life: Vol. 1, Issue 2*. Verfügbar unter: s.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/.../1705/422.
- Hüfken, F. et al. (2004): Abschlussbericht der Umfrage „Perspektive Afra“.
- Knoll, M. (2007): Schule und gesellschaftlicher Fortschritt. John Deweys „pädagogisches Glaubensbekenntnis“. In: Torsten Fischer & Jens Lehmann (Hrsg.), *Bewerten – Orientieren – Erleben. Festschrift für Jörg Ziegenspeck* (S. 366–375). Aachen: Shaker.
- Moschner, B. (2001): Das hierarchische Selbstkonzept in Anlehnung an Shavelson et al.: Self-concept Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Oelkers, J. (2009): *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schröer, A. (2004): *Evaluation Sankt Afra. Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse der Schülerbefragung*.
- Schröer, A. (2005): *Begabtenförderung als Paradigma des täglichen Unterrichtens? Quantitative und Qualitative Ergebnisse*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schröer, A. (2007): *Autonomie und Verantwortung. Bericht zur Evaluation des Landesgymnasiums Sankt Afra zu Meißen 2005/2006*. Centrum für Soziale Investitionen und Innovationen Universität Heidelberg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Sliwka, A. (2004): *Service learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Berlin.
- Sliwka, A. (2013): *Lernen durch Engagement als Enrichment-Strategie in der Begabtenförderung*. *Karg Hefte 5, Beiträge zur Begabtenförderung und Begabtenforschung*, 27–32.
- Weigand, G. (2004): *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Würzburg: Ergon.