

## Einführung

I. „Reform“ – das Wort ist drei Jahrhunderte nach seiner Übernahme aus dem Französischen heute alltäglich, allgegenwärtig, allseitig verwendbar – ein Universalwort der öffentlichen Sprache. Sucht man nach Synonymen, findet man „Erneuerung, Neuerung, Neugestaltung, Neuordnung, Neuregelung, Neuschöpfung, Umbildung, Umgestaltung, Umwandlung, Veränderung, [...] Innovation, Reorganisation.“ (Dudenredaktion 2004, S. 704) „Reform“ – so oder ähnlich erklären es verschiedene Nachschlagewerke – bedeutet „[...] planmäßige Umgestaltung, Neuordnung, Verbesserung bestehender Einrichtungen und Verhältnisse durch Beseitigung von Mißständen.“ (Pfeifer 1999, S. 1099) Ist damit wortgeschichtlich zunächst eine Rückbildung, eine Rückkehr zur ursprünglichen als der richtigen Form gemeint (vgl. ebd.), so geht es beim aktuellen Wortgebrauch fast immer um das (bessere) Neue gegenüber dem (weniger guten) Alten; so gewendet, wird „Reform“ zu einem Synonym für Fortschritt.

Dass fortwährend von Reform gesprochen wird und Reformen gefordert werden, ist nicht schwer zu verstehen, wenn man sich vor Augen führt, worauf der Begriff antwortet. Missstände sollen beseitigt werden, und zwar aktiv und planmäßig. Es genügt demnach nicht darauf zu warten, bis die Dinge sich von selbst zum Guten verändern. Gezieltes Handeln ist gefragt. „Reform“ antwortet aber nicht allein auf das Ungenügen von Entwicklungen, die sich von allein vollziehen. Ebenso wichtig ist die Abgrenzung vom anderen Ende auf dem Spektrum der Veränderung, vom Umbruch, dem Umsturz, der Revolution. Reform will Neues, aber es geht dabei nicht um Abwicklung oder Zerstörung, sondern um Bestandssicherung durch Erneuerung, um die „Verbesserung bestehender Einrichtungen und Verhältnisse“.

„Reform“ ist ein Bewegungsbegriff, der zur modernen Welt gehört. Er fordert und verheißt rational kontrollierte Verbesserung und antwortet damit auf das Gewahrwerden beschleunigter Veränderungen mit ihrer für die Moderne<sup>1</sup> prägenden Gleichzeitigkeit von Chancen und Risiken. Mit der Forderung oder Verheißung nach rationalen, in der Sprache der Tradition: vernünftigen Verbesserungen ist die Frage nach Prinzipien, nach Kriterien, nach Konzepten aufgeworfen. Erst durch eine konkrete, sachgemäße Auslegung von Zielen, Maßstäben, Mitteln kann der Anspruch glaubhaft gemacht werden, dass „Reform“ mehr ist als eine beliebige Beschwörungsformel, die allseitig verwendbar und deshalb im Kon-

---

1 Wir verwenden „Moderne“ – ohne auf die darauf gerichteten theoretischen und empirischen Kontroversen eingehen zu können – als Dachbegriff für die historisch-gesellschaftliche Entwicklung ungefähr seit der Französischen Revolution – im Unterschied zum Begriff der „Neuzeit“, deren Beginn üblicherweise auf den Humanismus, den Beginn der Renaissance, den Buchdruck und die Reformation datiert wird. „Modernisierung“ thematisiert damit Voraussetzungen und Folgen moderner Wissenschaft und Technik, von Industrialisierung und Urbanisierung, die Herausbildung des modernen demokratischen und sozialen Rechtsstaats, des Schulwesens und des modernen Rechts. Siehe dazu auch den Beitrag von Peter Fauser in diesem Band.

kreten untauglich ist – außer für die suggestive Beteuerung, es werde gehandelt. Was bedeutet „Reform“ in pädagogischer Hinsicht und, damit verbunden, bildungspolitisch? Zunächst teilt die Pädagogik auf grundlegende Weise die Herausforderungen, die sich mit der beschleunigten Dynamik der Moderne verbinden. Erziehung und Schule, Lernen und Bildung werden zu allgemeinen Aufgaben, die – wie die Medizin, die Wirtschaft, die Industrie, die Kunst – eigene Berufe, eigene Institutionen, eine eigene Wissenschaft, eine eigene Ressortpolitik und eigene rechtliche Normierungen erfordern. Insofern ist es eigentlich selbstverständlich, fachlich wie politisch von „pädagogischer Reform“ zu sprechen. Der Begriff steht dann für „rationale Verbesserung“ der pädagogischen und bildungspolitischen Verhältnisse im Kontext der modernen Gesellschaft. Für das pädagogische Denken verbinden sich über diese allgemeine – für die Moderne und ihren Wandel typische – Perspektive hinaus mit dem Begriff der Reform zwei besondere Aspekte. Der erste, der in diesem Buch insgesamt nicht direkt untersucht wird, auch wenn er sich wie ein roter Faden durch die Themen zieht, ergibt sich aus dem anthropologischen Fundament der Erziehung selbst: Mit dem Wechsel der Generationen, also dem vorgegebenen Grundsachverhalt der Erziehung, ist eine Dynamik der Veränderung natürlich angelegt, die immer nach einem Weg der Verbesserung zwischen reiner Bewahrung und scharfem Bruch fragt. Erziehung ist zukunfts offen, im Guten wie im Schlechten, im Wechsel der Generationen, so Schleiermacher am Beginn der Moderne, ist deshalb „ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen“ möglich (Schleiermacher 1966, S. 9).

So gesehen, ist es unumgänglich, dass sich in pädagogischen Reformansätzen zumindest implizit immer auch ein Bild vom Eigenrecht oder den elementaren Potenzialen der Erziehung als einem solchen inneren Kern menschlicher Entwicklung im Wechsel und im Verhältnis der Generationen, zwischen Eltern und Kindern, finden lässt. Bei diesem Aspekt klingt noch die geschichtlich früheste Bedeutung von Reform an, die Frage nach einem von Gott oder der Natur vorgegebenen Ursprünglichen und Vernünftigen, als welches man auch das Verhältnis von Eltern und Kindern als ein notwendigerweise pädagogisches Verhältnis ansehen kann, zu dem als anthropologisch wesentliche Momente die Erziehungsbedürftigkeit und die Lernfähigkeit der Kinder gehören. Dabei wird die anthropologische Frage, ob die Erziehungsbedürftigkeit und die Lernfähigkeit von Kindern für das Ganze der menschlichen Entwicklung mehr Chancen oder mehr Risiken bergen, sehr unterschiedlich beantwortet – mit sehr unterschiedlichen Konsequenzen für die Reform von frühkindlicher Erziehung, Familie, Schule usw. Auf ganz grundlegende Weise wird diese Frage durch unsere immer wieder neu geforderte Bestimmung dessen zum Thema, was Lernen bedeutet und was wir unter Bildung verstehen. „Lernen“ und „Bildung“ sind pädagogische Inbegriffe für das menschliche In-der-Welt-Sein, für die Gabe und Notwendigkeit, durch den Erwerb von Wissen, Können und wertbestimmten Einstellungen zu vernunftorientiertem Denken und Handeln zu kommen.

Für die Jenaer Programme und Projekte, die der vorliegende Band aufgreift, sind hier das Konzept eines „Verständnisintensiven Lernens“, das entschieden auf Lernen als aktiv-konstruktive Leistung setzt, und eine demokratiepädagogisch orientierte Auffassung von Bildung als Element und Grundlage bürgerschaftlicher Mündigkeit die richtunggebenden theoretischen Bezugspunkte.

Der zweite für die gegenwärtige Reformdebatte in der Pädagogik wesentliche Aspekt ergibt sich daraus, dass mit dem Begriff der „Reformpädagogik“ im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert ein eigener Topos geprägt worden ist, an dem sich bis heute für die Pädagogik identitätsrelevante Auseinandersetzungen entzünden. Dabei geht es sowohl um historische als auch um aktuelle Bezüge, aber auch um die Fragen, ob und wie das erste Drittel des 20. Jahrhunderts bis zum Beginn der NS-Zeit historisch-kritisch angemessen charakterisiert und abgegrenzt werden kann, und ob in dieser Zeit Ideen, Erkenntnisse, Konzepte entstanden und erprobt worden sind, die auch heute noch Anregungen für pädagogische Reformen bieten. Ist „Reformpädagogik“ ein ausschließlich historiografisch sinnvoller oder darüber hinaus auch systematisch und aktuell sinnvoller Begriff? Wird – so lässt sich fragen – damit ein nach wie vor innovationsträchtiger Bestand reformerischer Konzepte gefasst, dem eine besondere und systematisch-fachlich abgrenzbare Bedeutung zukommt?

Und weiter: Ist „Reformpädagogik“ ein reflexiver, selbstkritischer Topos, der Einseitigkeiten und notwendige Korrekturen moderner Rationalisierungen zum Thema macht? Oder ist „Reformpädagogik“ ein Abwehrbegriff gegen die Moderne, der zu einer ideologischen Selbstüberhöhung und -immunisierung vor-moderner, geschlossener Gemeinschaften und Lebensformen neigt? Ist „Reformpädagogik“ – so lassen sich diese Fragen in nationaler wie internationaler Perspektive zuspitzen – Modernisierung der Erziehung oder ein pädagogischer Irrweg, ein Fluchtweg aus der Moderne oder ein Ansatz, tragfähige Zukunftswege jenseits blinder Moderne-Apologie und naiver Moderne-Träume zu finden? Handelt es sich überhaupt um einen exakt bestimmbareren Begriff oder um einen „unübersichtlichen Wust disparater Wortmeldungen“?

Über die Chancen und Risiken der Moderne wird bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Reformpädagogik ebenso intensiv diskutiert wie über die Notwendigkeit, ihre demokratischen und humanen Potenziale – darunter ethisch fundierte Bildung und sich ständig erneuernde Pädagogik – stärker als zuvor zur Geltung zu bringen. Zugleich ist seit dem Frühjahr 2010 mit der öffentlichen Debatte über pädosexuelle Gewalt in kirchlichen Einrichtungen und in der privaten Odenwaldschule in Deutschland eine neue Diskussion über Sinn, Anspruch und Probleme der „Reformpädagogik“ angestoßen worden (vgl. Jenaer Erklärung 2010). Dabei wurde der Begriff mitunter als ideologischer und schulpolitischer Kampfbegriff gebraucht, um jede „dem Kind zugewandte“ pädagogische Nähe unter Generalverdacht zu stellen. Er wurde auch dazu benutzt, pädagogische Reformprogramme als fachlich mehr oder weniger unbrauchbar oder gar überflüssig zu bewerten. Dagegen ist wiederum massiver Widerspruch geäußert

und die Forderung erhoben worden, mehr denn je über eine „Pädagogik der Reformen“ oder auch „Reformpädagogik“ nachzudenken.

Vor diesem Hintergrund hat im November 2011 eine Tagung „Reformpädagogik – Pädagogik der Reformen“ in Zusammenarbeit des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit den dort arbeitenden Projekten „IMAGINATA“, „Entwicklungsprogramm für Unterrichtsqualität und Lernen“ (E.U.LE.) und dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ stattgefunden. Sie bildet Ausgangspunkt und Grundlage für das vorliegende Buch. Ziel der Tagung war es, zur historischen und systematischen Klärung der Begriffe der „Reform“ bzw. der „Reformpädagogik“ und ihrer wissenschaftlichen und praktischen Brauchbarkeit beizutragen – eine „Neubefragung der Reformpädagogik“ im historischen und aktuellen Diskurs durch Vorträge, Podien und Arbeitsgruppen.

Die Verbindung von historischer und systematischer sowie von theoretischer und empirischer Perspektive bei der Tagung prägt auch diesen Band. Er umfasst neben ausgearbeiteten Tagungsbeiträgen weitere Originalbeiträge sowie wichtige Texte aus den reformpraktischen Arbeitsfeldern der Jenaer Schulentwicklungsprojekte.

II. Der Band gliedert sich in vier Teile. Im ersten Teil werden Grundlagen und Grundfragen pädagogischer Reform zum Thema gemacht – im Zusammenhang der theoretischen Arbeit und der empirisch-praktischen Erfahrungen der Jenaer Projekte und Programme, im Hinblick auf den Bildungsbegriff und seine Vieldeutigkeit, im Kontext der Bildungsforschung, im Lichte einer phänomenologischen Analyse des Lernens und als Frage nach dem anthropologisch Elementaren, nach dem „Menschenbild“ in der Erziehung.

Peter Fauser bestimmt in seinem Grundlagenbeitrag „Reform“ als einen kategorial wichtigen Bewegungsbegriff der Moderne. Die begrifflichen und modernisierungstheoretischen Überlegungen werden im Durchgang durch die Konzeptentwicklung und Praxis der verschiedenen Projekte und Programme, mit denen die Arbeit seines Lehrstuhls verbunden ist, durch vielfältige praktische Kontexte theoretisch und empirisch angereichert und konkret entfaltet – als grundlegende Konzepte für Vorstellungsbildung, Lernen und pädagogische Professionalität, für Schulqualität und Demokratie. Als Weiterführung, aber auch in Abgrenzung gegenüber der historischen „Reformpädagogik“, lässt sich „Pädagogische Reform“ demnach heute als qualitätsbestimmter Begriff mit zugleich fachlich und demokratisch bestimmten Anspruch wissenschaftlich und praktisch gleichermaßen ausweisen – als ein tragfähiger definitorischer Kern für einen Begriff der Reform und der Reformpädagogik, der den Ansprüchen einer demokratischen Moderne gerecht wird und einer regressiven Sehnsucht nach vormoderner Geschlossenheit ebenso zu widerstehen vermag wie einer utopischen Wirklichkeitsflucht: *„Pädagogische Reform“ – Zu einem Bewegungsbegriff der Moderne.*

Justus Ulbricht konfrontiert in seinem polemisch zugespitzten Essay mit der Bedeutungs- und Verwendungsvielfalt von „Bildung“ – einem der großen Grundworte, vom Ideologieverdacht wie von seinem Schatten begleitet. Die normative wie die ideologiekritische Herausforderung ist für Evidenz- und Messbarkeitsstrategien aktueller erziehungswissenschaftlicher Forschung gleichermaßen unbequem. Immer noch steht der Anspruch der Humanität, einer Leistung der Selbstkultivierung des Subjekts, das entsprechend auf eine gute Schule, und auf ein adäquates Lernen angewiesen ist – auf reformpädagogische „Laboratorien kreativen Handelns, verblüffender Erfahrungen, von Visionen und Hoffnungen anders gewünschter menschlicher Verhältnisse“ – im Mittelpunkt von Bildung. Ihr eigentliches Ziel kann deshalb gerade in Zeiten eines „deregulierten Humankapitalismus“ nicht die Produktion funktionaler Kompetenzen sein, sondern die Kultivierung und praktische Wirkung von Humanität. *Bildung: Pädagogische Wertmarke, kulturkritische Chiffre, bildungsbürgerliche Pathosformel.*

Begreift man „Bildung“ als Orientierungsanspruch im Kontext qualitätsbestimmter Schule, so rückt die Dynamik, Eigenverantwortung und Unterrichtsentwicklung einzelner Schulen ins Zentrum und deren Mittel und Wege, Bildung als „selbstbestimmtes Lernen“ zu fördern; hier treffen sich reformpädagogisches Denken und aktuelle Bildungsforschung. Besonders interessant und exemplarisch sind dann Fallanalysen zu innovativen Schulen, wie sie der Beitrag von Michaela Gläser-Zikuda, Julia Rohde und Michael Wiegleb aus einem OECD-Projekt bietet. Sie verbinden bei ihren drei Fallbeispielen reformpädagogische Leitlinien mit dem gegenwärtigen Diskurs in der Unterrichtsforschung: *Selbstbestimmtes Lernen als Merkmal innovativer Schulen – reformpädagogische und empirisch-pädagogische Bezüge.*

Käte Meyer-Drawe geht aus phänomenologischer Sicht dem Verhältnis von Lernen und Erfahrung nach. Dabei macht sie deutlich, dass gerade ein Erfahrungslernen nicht ohne herausfordernden Gegenpart möglich ist. Lernen geht nicht ohne Widerstand, und es geht auch nicht ohne Lehren als dem vielleicht wichtigsten Widerstandsgeber. Eine durchaus scharf pointierte Kritik kurzschlüssiger Modelle „selbstorganisierten Lernens“, die auf ihre Weise darauf aufmerksam macht, dass Lernen Teil der Erziehung als einer Verständigungspraxis ist und verlangt, dass der Lernende sein Vorwissen „aufs Spiel setzt, um eine andere Sicht der Dinge zu gewinnen“. Und hier bedarf es „eines anderen, der dem Lernenden gleichsam den Rückweg in das Vertraute und Gewohnte versperrt. Ein wirklicher Vorrang des Lernens, wie er zu Recht immer wieder gefordert wird, ist daher nur durch ein gleichzeitiges Mehr an Lehren zu erreichen“: *Lernen braucht Lehren.*

Die notwendige Widerständigkeit von Lernen und Erziehung wird von Friedrich Schweitzer aus einer zu Meyer-Drawe gegenläufigen und zugleich komplementär ergänzenden Blickrichtung auf das Lernen betrachtet, von der Frage aus, was sich der pädagogischen Intention und dem Lehren entzieht. Dass Erziehung unweigerlich normativ ist, weil sie sich immer auf ein Menschenbild bezieht, ist

seine Ausgangsthese. Dabei trifft die Pädagogik, die aus Schweitzers Sicht zuerst eine stetig sich erneuernde Praxis meint, zwangsläufig auf das, was für Kinder und Jugendliche elementar, ihnen für ihr Leben jeweils bedeutsam ist. Darin liegt die entscheidende pädagogische Herausforderung. Elementarisierung – eine ursprüngliche und bis heute ebenso tragfähige wie notwendige didaktische Grundkategorie –, kann nicht allein von Lehrplänen und Bildungsinhalten abgeleitet werden. Denn Kinder und Jugendliche selber „wählen was ihnen wichtig scheint, und von ihnen hängt es letztlich ab, was sie als so überzeugend empfinden, dass sie es als elementar – als grundlegend für ihr eigenes Leben – ansehen“. Das kann gerade das sein, was „didaktisch nicht verfügbar ist“, was nicht passt: *Was ist elementar? – Menschenbild und Erziehung.*

Dieser erste Teil des Bandes wird mit einem kritischen Zwischenruf von Kurt Edler abgeschlossen. Er macht darauf aufmerksam, dass eine perfektionierte Leistungsschule Gefahr läuft, einen Machtapparat zu erzeugen, der eine ganz neue politische Aufmerksamkeit herausfordert, weil in der Schule und vor allem gegenüber den Kindern und Jugendlichen an die Stelle persönlicher Autonomie die Herrschaft eines Systems allgegenwärtiger Kontrollen und Selbstkontrollen zu treten droht: *Macht-Reflexion! Ein politischer Zwischenruf.*

III. Im zweiten Teil geht es in historischer Perspektive um „Reform, Bildung, Schule, Kultur – Eckpunkte der Moderne von Weimar bis heute“. Die Beiträge behandeln die Weimarer Zeit – eine Hochzeit reformpädagogischer Initiativen und Bildungsreformdebatten – als „Modellfall“ gesellschaftlicher und staatlicher Entwicklung, an dem die ideellen und politischen Zusammenhänge von Demokratie, Bildung und Reform exemplarisch gezeigt werden können. Ausgehend von der neueren Kritik an den Interpretations- und Deutungsmustern vom „Negativbeispiel Weimar“, vom „Menetekel Weimar“ oder von der permanenten „Krise der Weimarer Republik“ wird die „Reformpraxis der ersten deutschen Demokratie“ als „Quelle und Inspiration“ in den Vordergrund gerückt und die Weimarer Demokratie als gesellschaftliche, ethische und politische Voraussetzung für bildungspolitische und pädagogische Reformen betont. Dabei interessieren die Struktur- und Kompetenzprobleme ebenso wie die Bezüge zur „Bildungsidee“. Aus unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten heraus wird so insbesondere das modernitätsversprechende Potenzial der Reformen in der Zeit der Weimarer Republik herausgearbeitet. Das stellt dem noch immer vorherrschenden Bild des „Scheiterns“ der Weimarer Demokratie politisch-gesellschaftliche, rechtliche und pädagogische Erfindungen, Errungenschaften und Entwicklungen entgegen, deren Qualität, Vielfalt und Weitsicht auch heute noch von beeindruckender Aktualität und reformerischer Anregungskraft ist.

Jürgen John entfaltet das spannungsreiche Feld zwischen Bildungseinheit und Bildungsföderalismus von der Weimarer Republik der 1920er-Jahre bis hin zur aktuellen Berliner Republik. Den roten Faden des Beitrages bildet die Frage nach sozialer und politischer Bildungseinheit. Die Weimarer Zeit stellt dabei

den Ausgangs- und Schwerpunkt dar, um dann nach einem kurzen Überblick über die NS-Zeit und einem etwas längeren über die Besatzungszeit im abschließenden Ausblick wieder auf die als Ausgangspunkt genommenen aktuellen bildungspolitischen Probleme zurückzukommen. Dabei wird das Potenzial modernen Denkens in der staatlichen Ausgestaltung des Bildungswesens der Weimarer Republik besonders deutlich. Durchgängig ist die deutsche Bildungsgeschichte geprägt von der Spannung zwischen einer einerseits ideologisch aufgeladenen Erwartung einer einheitlichen staatlichen Bildungspolitik, die sich zugleich andererseits – durchaus modern und plural – in der Kontinuität föderalen Handelns und im Faustpfand der Kulturhoheit von Ländern im Bundesstaat zeigt. Die Kritik am föderalen Bildungswesen hat Tradition, das Modernitätsversprechen einer föderal verantworteten Schulpolitik jedoch ebenfalls; so zeigt sich hier mehr Kontinuität, als auf den ersten Blick zu vermuten ist: „*Bildungseinheit*“ und „*Bildungsföderalismus*“ – *Von Weimar bis Berlin*.

Mit rechtswissenschaftlichem Fokus analysiert der Beitrag von Christoph Worms und Christoph Gusy den reformpolitischen Gehalt und das Modernitätsversprechen der Weimarer Verfassung. Entgegen der vielfach kolportierten Interpretations- und Deutungsmuster des „Negativbeispiels Weimar“ und der permanenten „Krise der Weimarer Republik“ wird deutlich, wie viel modernes demokratisch gehaltvolles staatsrechtliches Denken diese Verfassung prägt. Dass die eigentliche kritische Spannung der Weimarer Republik aus dem Modernitäts- und Demokratievorsprung der Verfassung gegenüber den in ihr lebenden Bürgerinnen und Bürgern resultierte, ist keine neue Erkenntnis. Gleichwohl zeigt insbesondere der „Weimarer Schulkompromiss“, dass die zwar von der Verfassung eingeräumte, gewissermaßen vorausgesetzte und auch angestrebte Erneuerung von „staatsbürgerlicher Gesinnung“ und staatsbürgerlichem Unterricht, aufgrund der Dominanz der bestehenden demokratiekritischen Einstellungen und der unreflektierten Fortführung der Schule des vorausgehenden Kaiserreichs nicht umgesetzt worden ist: *Die Weimarer Reichsverfassung als Auftrag und Grundlage demokratischen Handelns*.

Franz-Michael Konrad spitzt die Perspektive auf die Weimarer Zeit der Reformpädagogik zu. Er skizziert die vielgestaltige Schullandschaft in der Blütephase der historischen Reformpädagogik, aber auch im Hinblick auf die politischen Vorgaben der reformorientierten Kultuspolitik insbesondere durch die preußischen Kultusminister Konrad Haenisch und Carl-Heinrich Becker. Die Landerziehungsheimbewegung, vor allem aber das Bemühen um eine Modernisierung von Lehrerbildung und Unterricht, haben zu einer Fülle an Erfindungen und Ergebnissen geführt, auf die sich auch heute eine Pädagogik der Reform beziehen muss und beziehen kann: *Deutsche Schulversuche. Zur Reformpraxis der Weimarer Republik*.

IV. Der dritte Teil des Buches wendet sich gegenwärtigen Reformthemen, Herausforderungen und Qualitätsfragen zu. Demokratiepädagogik, die Ganztagschule, das auf ein *verständnisintensives Lernen* und einen *verständigungsintensiven Unterricht* ausgerichtete Professionalisierungskonzept im Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität sowie die Erfahrungen und Werkzeuge guter Praxis, wie sie der Deutsche Schulpreis zu Tage fördert und ausbildet, sind die Elemente einer reformorientierten Schulkultur und Schulentwicklung, die Struktur- und Systemfragen der Schule zwar nicht unterschätzt, die Verbesserung seiner adaptiven Qualitäten – also Reformen, die Individualisierung, Inklusion, regionale Einbettung, Leistungsfähigkeit und demokratischen Chancenausgleich – vor allem als Aufgabe und Herausforderung für die einzelnen Schule begreift.

Wolfgang Beutel umreißt den aktuellen Stand sowie die Handlungs- und Forschungsfelder der Demokratiepädagogik. Wenn man die Schule demokratiepädagogisch betrachtet, sieht man eine breite Palette von Systembedingungen und von Sozialisationswirkungen, die in erheblicher Spannung zu den Zielen und Vorstellungen von einer reifen Demokratie stehen, in der „Demokratie“ nicht nur als Regierungsform begriffen wird, sondern als Gesellschafts- und Lebensform. Demokratiepädagogisch wird die Schule aber nicht weniger als eine Handlungs- und Gestaltungswelt zum Thema, als eine Kommunität, die auf allen Ebenen und in allen Feldern Chancen für ein erfahrungs- und handlungsbasiertes Demokratielernen eröffnet. Erziehungswissenschaftlich und schulpolitisch gehört eine solche Sicht und Gestaltung der Schule, erst recht ihre Ausarbeitung durch Forschung, Konzeptentwicklung, Schulbegleitung und Modellprojekte, noch immer zu den randständigen Themen. „Demokratiepädagogik“ bezeichnet also nicht zuletzt eine Entwicklungsaufgabe in der pädagogischen Praxis und in der Wissenschaft. Zugleich ist sie eine Anforderung an die Bildungspolitik sowie die außerschulischen Stützsysteme des Staates und der Zivilgesellschaft: *Demokratie und Schulqualität*.

Heike Kahl und Anja Durdel bilanzieren den bisherigen Ertrag der aktuell wohl quantitativ und qualitativ am weitesten ausgefächerten, staatlich wie zivilgesellschaftlich gleichermaßen intensiv geförderten Reform im deutschen Schulwesen: der Ganztagschule. Seit nunmehr zehn Jahren hat ein ursprünglich als Bauprogramm etabliertes bundesstaatliches Förderprogramm, kurze Zeit später durch ein von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung getragenes pädagogisches Begleitprogramm ergänzt, eine sichtbare Bewegung in die sonst so starre deutsche Bildungslandschaft gebracht. Inzwischen nehmen mehr als die Hälfte der Schulen in Deutschland das Prädikat „Ganztagschule“ in Anspruch – an sich schon ein enormer Breitenerfolg. Es fehlt zwar noch an umfangreichen, systematischen empirischen Nachweisen für lernförderliche und gerechtigkeitsstärkende Wirkungen dieses großen Programms von Ländern, Bund und Stiftungswelt. Die Fülle der Erfahrungsberichte, die öffentliche und schulnahe Resonanz spricht jedoch klar für die sozial positive Auswirkung eines zeitlich entzerrten und pä-



dagogisch vernünftig ausgestalteten Ganztagsangebotes. Fraglich ist, ob und wie die Politik für diese wichtige Reformaufgabe weiterhin in genügendem Umfang Mittel zur Verfügung stellen wird: *Die große Ganztagschulreform: Eine qualitative Potenzierung?*

Peter Fauser und Ute Waldenburger beschreiben das Konzept, die Ergebnisse und die weiteren Perspektiven des „Entwicklungsprogramms für Unterricht und Lernqualität“ (E.U.L.E.), das – gefördert von der Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart, und dem Freistaat Thüringen – seit einem Jahrzehnt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts durch eine grundlegende Verbesserung der Professionalität von Lehrpersonen verfolgt und nach einer Konzept- und Modellphase in die allgemeine Schulpraxis zu tragen sucht. Der Ansatz des Programms verbindet aktuelle Unterrichtsforschung mit klassischer Reformpädagogik: Gegenüber der Belehrung soll im Unterricht der Vorrang eines „Verständnisintensiven Lernens“ gelten – eines Lernens, das die Erfahrungen, das eigene Denken, die Interessen der Kinder und Jugendlichen und deren ganz individuelle Lernwege und Lernumwege achtet und fördert. Entscheidend hierfür: die Fähigkeit von Lehrpersonen, ihr eigenes Verstehen nicht als Maß und Ziel, sondern als Hilfsmittel für das Verstehen der Lernenden einzusetzen – ein „Verstehen zweiter Ordnung“. Damit dies zur gekonnten Routine werden kann, also zum Kern einer „adaptiven Professionalität“, bedarf es anspruchsvoller beruflicher Lernprozesse: *Adaptivität als Qualität – Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität.*

Anschließend wird ein weiteres der gegenwärtig großen und vielversprechenden schulpraktischen Innovationsprojekte aufgegriffen, der Deutsche Schulpreis. Peter Fauser, Manfred Prenzel und Michael Schratz fassen systematisch zusammen, welche Erkenntnisse über Qualität, über Entwicklungswerkzeuge und -wege für einzelne Schulen und für gute Schule sich überhaupt aus den Erfahrungen und der Arbeit anerkannt guter Schulen in Deutschland gewinnen lassen. Grundlage dafür bilden die Bewerbungen von Schulen beim Deutschen Schulpreis ebenso wie die Erträge von Expertenbesuchen vor Ort – und das systematische Wissen der Verfasser mit ihren unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten in reformpädagogisch orientierten Programmen, internationaler Schulentwicklungsforschung und empirischer Bildungsforschung. Reformpraktisch und wissenschaftlich werden hier die imponierenden – und in Deutschland vermutlich fachlich und erst recht öffentlich unterschätzten – Qualitäten guter Schulen sichtbar. „Bildungspolitisch gesehen“, so die Verfasser, „kann man durchaus sagen, dass die Einzelschule mit ihren Werkzeugen die wichtigste Einheit exzellenter Praxis ist.“ *Was für Schulen! – Werkzeuge exzellenter Praxis. Wie gute Schule gemacht wird und was der Schulpreis lehrt.*

Ergänzt wird diese Bilanz durch ein Porträt der Akademie des Deutschen Schulpreises in Form eines Arbeits-, Entwicklungs- und Erfahrungsberichts von Maike Reese und Götz Plessing. Die Akademie leistet seit sechs Jahren mit ihren bundesweiten Angeboten einen wichtigen Beitrag zur Schulreform. Sie macht Ernst mit der Einsicht, dass Einzelschulen die wichtigsten Gestaltungs-

einheiten des Bildungssystems sind. „Unter dem Dach der Akademie können erfahrene Praktiker und Praktikerinnen mit Unterstützung durch Forschung und Wissenschaft jenseits von föderalistischen Begrenzungen und von Schulstrukturdebatten an pädagogischen Themen schulbezogen arbeiten und gemeinsam gute Konzepte entwickeln.“ Exzellenzforen, moderierte Hospitationsprogramme, SchulLabore als thematisch zentrierte und zeitlich begrenzte Entwicklungsverbände von Schulpreis-Schulen gehören ebenso dazu wie die begleitende Beratung guter Praxisschulen: *Der Deutsche Schulpreis und seine Akademie*.

Zwei Schulportraits aus dem enorm facettenreichen Schulpreis-Fundus, der mit jeder Ausschreibung wächst, sind Exempel für die besonderen Qualitäten, die „Individualität“ und die gestalterische Vitalität guter Schulen. Es sind Momentaufnahmen mit reformpraktischer wie auch reformpolitischer Tiefenschärfe. Die Autoren haben die Schulen als Experten des Deutschen Schulpreises besucht. Helmut Frommer portraitiert ein Gymnasium in Baden-Württemberg, in dem Beteiligung, Verantwortung und Mitgestaltung durch die Lernenden in außergewöhnlichen Formen und in einem auch nach demokratiepädagogischen Maßstäben herausragenden Umfang Realität geworden sind: *Gelebte Demokratie. Das Gymnasium Neckartenzlingen*. Götz Plessing berichtet über eine „theaterbetonte“ Berliner Grundschule, eine Schule, die das Theaterspiel als „universelle Sprache“ begreift für alle Kinder in ihrer ganzen Unterschiedlichkeit: *„Wind unter die Flügel“ – Die Erika-Mann-Grundschule, Berlin-Wedding*.

V. Der abschließende vierte Teil versammelt unter dem Motto „Pädagogik der Reformen – Was die Schule braucht“ Beiträge, die Schulreformen auf unterschiedlichen Ebenen, in sehr verschiedenen Situationen und unter ebenfalls sehr verschiedenen Rahmenbedingungen beleuchten – regional- und kommunalpolitische Gestaltungsprozesse, eine biografische Retrospektive auf die Odenwaldschule und vier Arbeits- und Entwicklungsberichte heutiger Schulen aus Sicht ihrer Schulleitung. Durch ihren realpolitischen Kontext – mitsamt der schockierenden Faktizität pädosexueller Gewalt – geben die Beiträge dem Thema der Reform eine ganz besondere, wirklichkeitsgesättigte Aktualität.

Jürgen Oelkers eröffnet mit einem Beitrag über schulische Reformen im Kanton Zürich, die aus seiner streitbaren Sicht das Attribut „Reformpädagogik“ nicht brauchen. Die Einführung des Faches „Religion und Kultur“, die Implementierung einer „Teilautonomen Volksschule“, die „Überprüfung der Lehrmittelproduktion im Kanton Zürich“ sind Beispiele dafür, dass es bei zeitgemäßen Reformen auf die evaluativ abgesicherte Verbindung aus Praxisentwicklung und politischer Steuerung ankommt und darauf, die Wirkung einzelner Reformschritte systematisch zu überprüfen. Oelkers argumentiert, dass solche Reformen eine Rückbesinnung oder einen Rückgriff auf historiografische Bilder einer „Reformpädagogik“ nicht benötigen, die es aus seiner Sicht einheitlich und in die Gegenwart transponierbar so ohnehin nie gegeben hat: *Reform ohne „Reformpädagogik“: Schweizer Erfahrungen*.

Frank Schenker und Björn Uhrig beschreiben die Schulentwicklung in Jena seit der politischen Wende 1989/90. Sichtbar wird ein als klug moderiert einschätzbarer Entwicklungsprozess, der – auch in Überwindung der zentralen und politisch-ideologisch geprägten Vorgaben der Schulgestaltung zu Zeiten der DDR – über die Jahre hin die Anliegen von Elternschaft, Lehrerschaft und Kommune immer wieder neu aufeinander abgestimmt und dabei kontinuierlich und intensiv Rat und Begleitung durch Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis gesucht und genutzt hat. Dabei wird zum einen die Genese einer beispielgebend vielfältigen, inklusiv erfolgreichen und leistungsstarken Schullandschaft sichtbar. Zum anderen zeigt sich, wie wichtig, ja unersetzlich hierbei die inhaltlich gestaltende Rolle der Stadt Jena ist. Kommunen heute sind Moderatoren von Bildungslandschaften und nicht mehr allein sachliche Schulträger: *Schullandschaft als Reformlandschaft – Jenaer Erfahrungen*.

Über eine ganz andere pädagogische Zeit und Realität von gleichwohl brennender Aktualität berichtet das Gespräch mit Wolfgang Edelstein, ausgewiesener Sozialwissenschaftler und Exponent der demokratischen Schulreform, über seine Zeit als Lehrer an der Odenwaldschule. Er hat als deutscher Jude, 1938 mit der Familie nach Island emigriert, in seiner Kindheit erfahren, wie gerechtigkeitsverletzend und ausgrenzend Schule sein kann. In einem befreienden Gegensatz steht dazu für ihn die frühe demokratische Integrität und Qualität der Odenwaldschule der 1960er-Jahre als einer Gesamtschule mit einem aufgeklärten diskursiven Steuerungsmodell und einer professionellen und entwicklungsstarken Lehrerschaft bei hoher Schülerbeteiligung. Verstörend und schockierend kontrastiert damit die pädagogisch ruinöse sexuelle Gewalt gegen Kinder an der gleichen, als reformpädagogischer Ursprungsort berühmten, Schule in der Phase nach seinem Weggang und dem Ausscheiden des prägenden Nachkriegs-Schulleiters Walter Schäfer. Dass sich eine Schule an Gerechtigkeit sowie Demokratie orientieren und zu ihrer Verwirklichung beitragen kann und dass Schulreform sich daran ausrichten und daran messen lassen muss – daran zweifelt Edelstein bis heute nicht: *Meine Zeit in der Odenwaldschule*.

Es folgen vier Portraits entwicklungsstarker, reformwilliger Schulen höchst unterschiedlichen Zuschnitts. Ein Schwerpunkt der Darstellungen ist die Rolle und Sicht der Schulleitung. Es gilt heute fachlich als gesichert und unbestritten, dass es keinen Weg zur wirklichen Qualitätsverbesserung an einer Schule gibt ohne eine demokratisch-integrative und zugleich richtungsstarke Führung durch die Schulleitung. Gute Schulen brauchen klare, immer wieder aktualisierte und überprüfbare Ziele, sie müssen alle Beteiligten mitnehmen und soweit wie möglich aktiv beteiligen; nicht zuletzt bedeutet das, Zeit und Mittel nicht nur für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, sondern für das Lernen von Lehrpersonen und Eltern zu bieten. Und sie müssen versuchen, ihre Umgebung förderlich einzubeziehen. Albert Häusler porträtiert ein bayerisches Gymnasium: *Lernen und Leistung fordern und fördern – Das Johann-Schöner-Gymnasium Karlstadt*.

Franz Jentschke beschreibt in Zusammenarbeit mit Wolfgang Beutel die größte der Bremer Gesamtschulen: *Kulturelle Bildung und Stadtteilarbeit – Die Gesamtschule Bremen-Ost*.

Wilfried Kretschmer stellt eine niedersächsische Gesamtschule dar: *Im Spannungsfeld der Gegenwartsaufgaben – Die Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim*.

Martina Weyrauch berichtet von einer Gemeinschaftsschule in Thüringen: *Aller Anfang ist schwer – Die Staatliche Regelschule „Am Lindenkreis“ Buttstedt*.

Mit einer Bildergalerie aus den Projekten und Schulentwicklungsinitiativen, die die Arbeit des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung seit 1991 in Jena entfalten konnte – mit einem Blick auf die ihnen vorausgegangenen Arbeiten und Projekte an der Universität Tübingen in den 1980er-Jahren –, schließt dieser Abschnitt.

\*\*\*\*\*

Die Beiträge dieses Bandes geben ein facettenreiches Panorama aus theoretischen und begrifflichen Untersuchungen und empirischen Erkenntnissen, aus historischen und systematischen Analysen, aus Programmen und Projekten praktischer Schulentwicklung und Bildungsreform, aus Schulportraits und pädagogischen Landschaftsaufnahmen. In diesem Panorama nehmen die „Jenaer Aktivitäten“, um es abkürzend zu sagen, einen besonderen Raum ein – als Ensemble miteinander wissenschaftlich wie praktisch verbundener Initiativen, Konzepte, Arbeiten und Erfahrungen. Reform hat viele Gesichter. Schulen nehmen sehr unterschiedliche Gestalten an, wie Kulturen, im Wechselspiel zwischen miteinander verschränkten Lernprozessen im Inneren und übergreifenden Veränderungen in ihrer Umgebung. Das ist selbstverständlich, und mehr noch: Es ist eine notwendige Konsequenz aus der Unterschiedlichkeit der Lebens- und Lernverhältnisse. Programme wie der Deutsche Schulpreis zeigen eindrucksvoll, dass die Qualität und Leistung von Schulen sich über alle regionalen und institutionellen Unterschiede in den Rahmenbedingungen anhand anerkannter Maßstäbe vergleichend beurteilen lassen, und dass gute Schulen sich dadurch auszeichnen, dass ihr individuelles Profil eine produktive Antwort auf solche Unterschiede darstellt. Das ist der Sinn der scheinbar plakativen Aussage, dass alle Schulen anders sind als alle anderen. Ein solches Lob der Verschiedenheit ist nicht zu verwechseln mit einer politischen oder weltanschaulichen Legitimation von Differenzen, die die Gerechtigkeit verletzen, als seien diese Basis und Folge vermeintlich naturgegebener oder gesellschaftlich berechtigter, zumindest jedenfalls als letztlich unveränderlich hinzunehmender Verhältnisse.

Wenn wir heute im Blick auf Schule und Erziehung, auf Lernen und Bildung, von „pädagogischer Reform“ sprechen, dann ergibt sich auch aus den Beiträgen, die dieser Band versammelt, ein durchaus vielgestaltiges Gefüge von Prinzipien und von Maßstäben und ein Fundus von Konzepten und Erfahrungen, die untereinander weit mehr Übereinstimmungen aufweisen als Unterschiede. Sie ver-

binden sich durchaus zu einer Matrix pädagogischer Reform, die sich als Konsens fachlicher Einsicht und Erfahrung begreifen lässt. Was gehört dazu? Nennen wir beispielhaft: Dass eine moderne demokratische Gesellschaft Reformen braucht und nicht nur „Entwicklungen“; dass es dabei um wertbestimmte, fachlich und demokratisch orientierte und orchestrierte Veränderungen geht, die verantwortliches Handeln erfordern; dass dabei die Menschenrechte der Kinder das Richtmaß bilden; dass Lernen keine Informationsübertragung ist, sondern eine aktive, produktive Leistung, in der die Heranwachsenden die Kultur aufnehmen und erneuern; dass Lehrpersonen in der Lage sein müssen, sie dabei professionell – das heißt fachlich kompetent, achtungsvoll und individuell wirksam – zu fördern und zu begleiten; dass dies alles nicht ohne öffentliche Aufmerksamkeit, Unterstützung, Anerkennung, Evaluation möglich ist und dass gute Schulen in der Lage sind, dies zu verwirklichen sowie dass dazu eine Fülle anspruchsvoller Fähigkeiten, unterschiedlichster Methoden, Organisationsmittel und „handwerklicher“ Routinen gehört.

Dieses Buch soll auch dazu beitragen, gegen ideologische oder strategische Pauschalisierungen und den damit verbundenen Missbrauch von Begriffen als Mittel der Ausgrenzung und der Diskriminierung an einer differenzierenden und differenzierten Diskussion, Gestaltung und Beobachtung der pädagogischen Wirklichkeit mitzuarbeiten. Ob das Verständnis von „Pädagogischer Reform“, das hier vertreten und vorgestellt wird, mit dem Begriff „Reformpädagogik“ fachlich richtig bezeichnet und öffentlich überzeugend kommuniziert werden kann – das steht auf einem andern Blatt.

Wir danken den Autorinnen und Autoren für die Ausarbeitung ihrer Vorträge und die darüber hinaus zur Verfügung gestellten Beiträge und Fotos, mit denen das thematische Spektrum über die Jenaer Tagung hinaus erheblich erweitert werden konnte. Wir danken vor allem den Förderern der Tagung – insbesondere der Heidehof-Stiftung, Stuttgart, die auch die Drucklegung dieses Bandes finanziell unterstützt hat. Wir sind dankbar für das umsichtige und wunderbar unterstützende Lektorat von Dirk Haupt beim Klett Kallmeyer Verlag und für seine Geduld und Gelassenheit angesichts der bisweilen knappen Zeitdispositionen von Autoren und Herausgebern.

Jena, im September 2013

Peter Fauser, Wolfgang Beutel, Jürgen John